

EL CURRÍCULUM COMO PROCESO REFLEXIVO DE CONSTRUCCIÓN DE SABERES

Gladys Palacín – FEEyE
[gpalacin1319 yahoo.com](mailto:gpalacin1319@yahoo.com)

En torno del currículum como práctica social podemos advertir multitud de intereses y puede ser analizada su función social en tanto reproducción cultural, social, política e ideológica, o también como resistencia y producción cultural emancipatoria.

Los debates de mediados del siglo veinte en torno al Curriculum se han ido complejizando de tal modo que llevan a la necesidad de reconceptualizarlo, al intentar focalizarlo como objeto de estudio.

Menciona Bolívar que la distinción o no que podamos hacer entre curriculum y enseñanza es dependiente del marco teórico curricular en que nos situemos. En primer lugar cabe concebir al curriculum como un plan, distinto de su ejecución (curriculum en uso). Así Eisner (1979 – p39) define al curriculum como “serie de eventos planificados que se pretende tengan consecuencias educativas para uno o más alumnos”. Desde esta perspectiva cabe cifrar la enseñanza en el momento de su ejecución, puesta en práctica o desarrollo. La enseñanza, para el propio Eisner (1979 -p163) representa ‘la transformación del curriculum en la escuela’. La distinción no puede ser radical dado que lo planificado depende de la ejecutado y viceversa. Menciona también el autor que no es conveniente diferenciar radicalmente entre diseño y desarrollo curricular marcando una distinción por áreas de responsabilidad entre sus agentes... y como consecuencia la escisión teoría - práctica. (Bolívar 1995 p.96) Desde la perspectiva de la investigación curricular podemos asumir que el curriculum es un sistema que abarca toda la realidad educativa en la cual, a una sus fases, se la denomina enseñanza (Bolívar 1995 p.97)

En este punto asumimos la determinación de considerar al curriculum desde su dinámica constructiva cuyos actores sociales se encuentran involucrados desde el diseño hasta su evaluación. Ahora bien, acordamos con Rodrigo cuando menciona que gracias a la corriente neovigotskiana se han aportado datos muy interesantes para la consideración de la importancia de los escenarios culturales en la construcción del conocimiento. (Rodrigo Cap 1 p 23)

El curriculum por lo tanto en el marco del presente trabajo es considerado un objeto social contextualizado.

“¿Por qué creéis que pongo fecha a todo lo que hago? No basta con conocer las obras de un artista. También hay que saber cuándo las hizo, por qué, cómo, en qué circunstancias. Sin duda, un día existirá una ciencia que se denominará tal vez ‘la

ciencia del hombre', que tratará de penetrar más en el hombre a través del hombre-creador..." (Picasso)¹

El currículum como sistema recoge el mandato social y pone en interacción los actores con el conocimiento socialmente construido. Desde una concepción epistemológica acerca del currículum se hace necesario considerar que el saber no existe como algo independiente de las personas, siendo "descubierto" por ellas, sino que éstas lo construyen a lo largo de la historia. En coherencia con el enfoque adoptado se asume aquí la noción de currículum propuesta por Alicia de Alba, quien sostiene:

"Por currículum se entiende a la síntesis de elementos culturales (valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos y otros tiendan a oponerse y resistir a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que se conforman y expresan a través de distintos niveles de significación". (de Alba,1998, p.59/60)

Valoramos en toda su dimensión la riqueza de la definición presentada, y resulta de especial interés enfatizar que los elementos culturales a los que se refiere la definición, se incorporan al currículum no sólo a través de sus aspectos formales-estructurales, sino también por medio de las relaciones sociales cotidianas en las cuales el currículo formal se despliega, deviniendo en práctica concreta. Este aspecto denota en parte la complejidad del currículum, por cuanto la síntesis de elementos culturales se presenta de manera desordenada, muchas veces contradictoria, lo que se explica por el hecho de que pertenecen a los distintos actores intervinientes y grupos culturales que actúan en una sociedad. Resulta pertinente recordar el concepto de "espacio de cruce de culturas", planteado por Pérez Gómez para referirse a las instituciones educativas, advirtiendo así la necesidad de considerar en el análisis la diversidad y complejidad de esta problemática y captar sus relaciones con el desarrollo de un currículum determinado.

Otro aspecto a destacar en la definición, es la distinción entre los aspectos estructurales-formales y los procesales-prácticos del currículum.

El primero de ellos es el referido a las prescripciones oficiales, relativas as al diseño y lineamientos de desarrollo curricular, aspectos organizativos y legales establecidos en el nivel político de especificaciones, como asimismo complementados, especificados, en el nivel institucional, que norman la vida escolar. Estas prescripciones no constituyen de manera exclusiva

ni necesariamente prioritaria el currículum; su desarrollo procesal-práctico es fundamental para comprender tanto su constitución como su devenir en las instituciones concretas, dado que refleja las particularidades de contextos, grupos, actores, etc.

La consideración de las dimensiones generales y particulares a las que hace referencia la definición de Alicia de Alba, constituye una apertura amplia para el análisis del currículum, dado que podemos considerar entre las primeras: la dimensión social amplia (cultural, política, social, económica e ideológica), la institucional y la del aula; entre las dimensiones particulares se hallan aquellas que configuran los aspectos particulares de cada currículum, objetivados en sus fundamentos y componentes.

En cuanto a la investigación, menciona Bolívar ... implica el estudio de todos aquellos procesos humanos mediante los cuales algunos intereses llegan a prevalecer sobre los demás, de modo que son éstos los que finalmente emergen en vez de otros. La investigación sobre el currículum examina aquellos procesos mecánicos, logísticos y de evaluación grupal o individual a través de los cuales los currícula se perfeccionan, instalan o reemplazan... Así sustantivamente, se establece una peculiar dinámica entre currículum formal y las configuraciones que adquiere en su desarrollo.

El desarrollo curricular va dando lugar a un proceso constructivo en donde intervienen los actores de la práctica. Ahora bien esos actores en interacción, determinarán tanto la dimensión sustantiva como la procesual. Es en este punto donde emerge el peso de las representaciones sociales al intentar justificar y explicar las razones de un determinado tipo de enseñanza de los procedimientos. Kemmmis, Stephen (1988) plantea la problemática vinculada a la formulación de una teoría curricular y en un punto menciona que Lundgren ... considera que la cuestión central del currículum es el problema de la representación; cuestión que surge cuando una sociedad busca el punto o los puntos para organizarse y asegurar que el conocimiento le llegará a las generaciones futuras, a este respecto la educación surge como una tarea social .

Acerca de las representaciones y su impacto en los procesos curriculares.

Serge Moscovici¹, representante de la escuela francesa es quien supera la idea de representación individual y colectiva propuesta por Durkheim y acoge el término de representaciones sociales, en el sentido de entenderlas como nociones generadas y adquiridas. Las representaciones, que en el inicio las definió Durkheim como colectivas, pasan a ser sociales, donde lo que cuenta son las interacciones, los procesos de intercambio a partir de los cuales se elaboran dichas representaciones confiriéndoles su carácter social (Moscovici, 1989). La representación colectiva no puede ser asimilada a la suma de representaciones de los individuos que componen la sociedad. Es una realidad que tiene existencia propia que en cada momento debe conformarse a ella, tal sería el caso de las corporaciones o grupos profesionales entre

¹ Psicología Social II. Paidós 4ta Edición. Buenos Aires 1990.

otros. Su función es preservar los nexos entre los miembros de un grupo preparándolos para pensar y actuar uniformemente. (Moscovici, 1989 s.p.). Se presentan como una manera en que nosotros, sujetos sociales aprendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro ambiente, las informaciones que en él circulan, identificamos a las personas de nuestro entorno próximo o lejano. Tienen que ver con la forma como aprehendemos los acontecimientos de la vida diaria, lo que sucede en nuestro medio ambiente, las informaciones que circulan, las personas que hacen parte del entorno próximo o lejano. "Son conocimientos que se constituyen a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social", dichas representaciones sin embargo, no ejercerían de manera absoluta la determinación sociedad-individuo, en tanto que no se trata simplemente de una reproducción, sino más bien de una reconstrucción o recreación mediada por la experiencia vital del sujeto en un ámbito cultural determinado.

En este punto traemos la consideración de los espacios de construcción –con la participación de los distintos actores- en los diversos niveles de especificación. Esta reflexión pone en discusión los procesos de selección de los saberes escolares y admite la consideración del aprendizaje en dominios específicos atento a que cada docente participa también en virtud del conocimiento disciplinar que ostenta, disciplinas que constituyen dominios específicos de conocimiento.

Esa reconstrucción de saberes es parte de nuestro interés pero para este caso puntual vinculando los contenidos procedimentales de las ciencias naturales con los procesos cognitivos involucrados en los mismos.

Las representaciones sociales: elementos constitutivos

La escuela que ha profundizado en el estudio de las representaciones es la francesa, la cual, dada la diversidad de aproximaciones, considera necesario clarificar algunos elementos que han sido considerados parte de las representaciones sociales: las creencias, los saberes de sentido común y el papel del ser humano como productor de conocimientos. En el marco de la investigación curricular la categoría representaciones resistibles e irresistibles son potentes a la hora de revisar las objetivaciones curriculares relativas a programas, planificaciones, elaboración de exámenes globales, entre otras.

La Teoría Crítica e Investigación Curricular en la encrucijada

En el proceso de investigación es importante considerar algunos aspectos relativos a la visión crítica de la investigación curricular, propuesta por Bolívar:

Menciona Bolívar: ... al proponer y desarrollar reformas e innovaciones en contextos educativos, hoy contamos con una teoría sustantiva de cambio curricular planificado, lo que nos permite integrar ambas líneas teóricas y de investigación (curriculum e innovación

educativa) y afirmar que la teoría del curriculum tiene como objeto no solo el diseño y construcción curricular, sino muy especialmente *los procesos* a través de los cuales son las condiciones, contextos y estrategias los que facilitan o impiden su desarrollo.

Resulta oportuno iniciarlo preguntándonos :

¿Qué conocimiento es básico para la enseñanza? Antonio Bolívar² ante esta pregunta hace referencia a las investigaciones de Shulman y sus colegas ya que ellos se centran en dilucidar este tema “El conocimiento base en la enseñanza es el cuerpo de comprensiones, conocimientos, habilidades y disposiciones que un profesor necesita para enseñar efectivamente en una situación dada”. En este sentido Shulman ha mantenido sus reservas críticas ante el auge del movimiento de la “reflexión” y la formación del profesorado: “Educar es enseñar de una forma que incluya una revisión de por qué actúo como lo hago. Mientras el conocimiento tácito puede ser característico de algunas acciones de los profesores, nuestra obligación como formadores de profesores debe ser hacer explícito el conocimiento implícito...esto requiere combinar la reflexión sobre la experiencia práctica y la reflexión sobre la comprensión teórica de ella.” *La reflexión como proceso no se realiza en el vacío, lo tiene que hacer sobre determinados contenidos, que justo le otorgarán un valor para la enseñanza.*

... “*La investigación del profesor es un modo poderoso por el que los profesores comprenden cómo ellos y sus alumnos construyen y reconstruyen el currículum. ... entendemos que las aulas y escuelas deben ser vistas como lugares de investigación y fuentes de conocimiento que puede ser más accesible cuando los profesores discuten colaborativamente y enriquecen sus teorías de la práctica*” (Bolívar 1995 p 19)

Gimeno Sacristán (1989) propone una discusión por demás interesante acerca de la tensión que subyace en la escuela pública entre los contenidos generales representativos de las perspectivas globales del sistema educativo y las exigencias de singularizar el contenido por parte de cada institución, para ‘responder’³ a las características específicas del contexto en que se encuentra. De ahí que el autor proponga como un criterio para la organización del contenido lo que Schwab denomina deliberación o sentido práctico, criterio que permitiría delegar en cada escuela y en cada docente la decisión última sobre los contenidos y formas en que éstos deben ser abordados en su curso; adviértase con ello la discriminación de los que están alejados de los centros de producción del conocimiento y el terreno fecundo para el avance editorial.

No podemos desconocer que en el ámbito del conocimiento vivimos una época de profundas transformaciones, no sólo por la cantidad de conocimientos que se generan día tras día, sino por la necesidad de modificar sustantivamente los enfoques con los que se aborda su tratamiento en los programas de estudio en la actividad de enseñanza. Se acentúa así el

² BOLIVAR, Antonio (1998), El conocimiento de la enseñanza- Epistemología de la investigación curricular FORCE, Granada.

³ Responder significa escuchar el mandato de ... desde sus representaciones.

distanciamiento entre los científicos -productores de un pensamiento de frontera-, los especialistas en diseño de planes de estudio y los docentes, responsables de realizar la labor educativa.

Las reformas que actualizan los sistemas educativos en América Latina siguen siendo modernizaciones en la pobreza. No solo por la escasez de recursos económicos, que ofrece serias dificultades para dotar a la escuela de una tecnología más acorde al mundo actual, sino porque en su carácter pre-moderno, América Latina sigue dando gran valor a las "recomendaciones" ciertos organismos internacionales. Así, el Banco Mundial, CEPAL y la UNESCO desarrollan un papel significativo en la construcción de una pedagogía en América Latina. Estos organismos han impuesto una nueva lexicología para la educación: equidad, eficacia, excelencia, calidad, competitividad, cultura son, entre otros, elementos que sirven para disfrazar una nueva penetración cultural desde los países desarrollados. Quienes avalan y quienes financian las transformaciones en América Latina, no enfatizan en el reconocimiento de la propia cultura de cada pueblo, para desde allí partir en una nueva construcción, sino más bien en consolidar el modelo hegemónico.

En el proceso de investigación vinculado a ' Los contenidos procedimentales y los procesos cognitivos involucrados en su desarrollo' se hace necesario adoptar una metodología que, en coherencia con el enfoque curricular planteado permita recuperar la perspectiva de los participantes y comprender los sentidos que otorgan a sus prácticas en determinados contextos socioinstitucionales. Para ello adoptamos una metodología de investigación cualitativa donde se intenta utilizar la teoría de modo que las conceptualizaciones que se elaboran no esfumen los datos empíricos. Al decir de Verónica Edwards "se trata de buscar ese difícil pero posible equilibrio entre la utilización de las teorías de modo que permitan conceptualizar las prácticas sin negarlas"(1990:30), abriendo horizontes de comprensión en el proceso investigativo. Este juego dialéctico entre teoría y datos empíricos o prácticas requiere de tareas básicas que se alternan: el trabajo de campo, la lectura interpretativa de la práctica y la elaboración de conceptos y categorías teóricas.

En toda situación de enseñanza, el docente "presenta" contenidos/conocimientos pero allí se abre un abanico de posibilidades: éstos serán asumidos, reconstruidos, mediados, restituidos, olvidados. Siempre transmiten visiones del mundo "legitimadas" por el docente y la institución escuela; a la vez, definen implícitamente lo que no es conocimiento válido. También importa cómo se presenta el conocimiento. El contenido no es independiente de la forma en la cual es presentado. La secuencia y el orden de los contenidos, el rito del dato, el "control" de la transmisión, la demanda de la respuesta textual... no son sólo formas varias sino que son en sí mismas un mensaje que altera y resignifica. La forma en que se presentan los contenidos afectan su significado: esto hay que tomarlo a la hora de plantear una evaluación. El docente puede haber presentado los contenidos en forma **tópica** (datos con escasa o nula integración, puntuales o **en forma de operaciones**) como aplicación de un conocimiento general a casos específicos,

buscando la transferencia lineal, algorítmica) o **en forma situacional** (se significa el conocimiento en términos de un contexto o situación como búsqueda heurística). El alumno es puesto en una situación: el énfasis está puesto en la elaboración del alumno. No es lo mismo construir conocimiento de un modo que de otro y, tal vez, por esto ANSUBEL recomendaba “evalúa conforme haz enseñado”. Si bien los “exámenes globales” quedan registrados como “documentación pública”, si bien son base empírica para investigaciones de distinto nivel, son fundamentalmente una evidencia para el docente y para el alumno, de lo que ha pasado en un tiempo compartido de construcción social de saberes. La coherencia entre lo enseñado y lo evaluado va más allá del contenido: instala la mirada en la forma cómo se ha enseñado para instalar y potenciar procesos cognitivos. Para que los procesos cognitivos, entendidos como capacidades se operacionalicen (se conviertan en habilidad) es necesario que el sujeto active una serie de procedimientos. Estos procedimientos deberán constituir la base de actividades a plantear en un “examen”; reviste particular importancia en la situación de los “globales”.

Una reciente investigación (Castelló y Monereo, en prensa, Univ. de Valencia) sobre los distintos conocimientos que ponían en juego un grupo de estudiantes de Psicología al tener que anotar una información, transmitida por vídeo, que después necesitarían para responder a tres cuestiones de distinto nivel de complejidad, se pudo comprobar que los estudiantes que estaban en mejores condiciones para resolver las distintas tareas planteadas, no eran los que tenían un mayor conocimiento conceptual sobre la temática (el tema era: modalidades de atención a la diversidad educativa), sino los que habían demostrado tener un mayor conocimiento estratégico sobre cuando y porqué utilizar determinados procedimientos de anotación y elaboración de la información registrada.

En relación al conocimiento procedimental, en ese mismo estudio, encontramos una correlación claramente positiva del conocimiento estratégico con el procedimental. Algunos estudiantes presentaban un aceptable conocimiento de procedimientos de anotación y, sin embargo, podían carecer del conocimiento sobre cuáles eran los contextos apropiados para su aplicación. En cambio todos los estudiantes que poseían conocimiento estratégico, presentaban un buen dominio procedimental.

Los procedimientos y la enseñanza de las ciencias:

Si las actitudes no han ocupado un lugar central en los currículos de Ciencia, tampoco los procedimientos han constituido su objetivo principal. Tradicionalmente la enseñanza de la ciencia ha estado dirigida sobre todo a transmitir el corpus conceptual de las disciplinas, los principales modelos y teorías generados por la ciencia para interpretar la naturaleza y su funcionamiento. El conocimiento científico, tal como se enseña en las aulas, sigue siendo ante todo un conocimiento verbal. No en vano el verbo que mejor

define lo que los profesores hacen en el aula sigue siendo el de explicar (y los que definen lo que hacen los alumnos son, en el mejor de los casos, escuchar y copiar). Aunque es cierto que buena parte de la enseñanza de la ciencia, especialmente en física, ha estado dedicada a entrenar a los alumnos en algoritmos y técnicas de cuantificación, generalmente se han tratado esos contenidos como si fueran un contenido verbal más, en el que lo fundamental seguía siendo explicar a los alumnos lo que debían hacer y no tanto proporcionarles una ayuda específica para aprender a hacerlo.”(Pozo-Gómez Crespo 2002)

El abordaje del contenido desde el punto de vista de su estructura abre una perspectiva muy fértil para su comprensión. Quizá empiece a ligar dos temas de muy difícil acercamiento: *la estructura propia de una disciplina y la estructura de pensamiento que se genera en el proceso de construcción psíquica de la misma.*

En el análisis que plantea Pozo en torno al aprendizaje en dominios específicos, señala lo que significa poseer un conocimiento estratégico, es decir saber cuando y porqué una definición es pertinente, un procedimiento está indicado o una actitud es adecuada, implica ser capaz de activar algún esquema o guión apropiado que incluya los conocimientos que prototípicamente se vinculan a la situación, pero también de “leer”, como ya hemos comentado, las condiciones circunstanciales, peculiares y coyunturales que suelen estar presentes en todo contexto social y seleccionar, de entre éstas, aquellas que se perciban como relevantes en la consecución de una meta. Por desgracia, la investigación actual permite afirmar que en muy pocas ocasiones el aprendizaje de un contenido va acompañado del aprendizaje de las condiciones contextuales en las que su aplicación sería deseable y oportuna (Pressley, 1995).

Parece pues que el conocimiento estratégico constituiría un tipo de conocimiento diferenciado del resto y, al mismo tiempo, vinculado a ellos indisolublemente en un doble sentido:

- requiere, por definición, la activación y gestión consciente y condicionalizada de otros conocimientos. Permite pues diferenciar un “uso estratégico” de un conocimiento (intencional, finalista, ajustado a condiciones contextuales) de un uso no estratégico (automático, rutinario y prefijado).
- pero además, facilita la construcción de nuevo conocimiento conceptual, procedimental y/o actitudinal; en palabras de Bransford y Vye (1996) actúa como un auténtico “conocimiento generativo” al promover, mediante el control reflexivo que impone al material mentalmente manipulado, nuevas relaciones sintácticas y semánticas entre los contenidos.

Como postulado central se propone que ningún profesor debe enfrentarse a un proceso de enseñanza- aprendizaje si no conoce en detalle cómo sus estudiantes aprenden lo que él les enseñará. Si en algún momento se planteó que el primer

principio ético para llegar a enseñar alguna materia era conocerla en detalle, lo que se propone hoy es, desde la misma perspectiva ética, preguntarnos acerca de si los profesores conocen cómo prenden los estudiantes las materias o los conceptos que ellos enseñan. Se propone, entonces, como condición sine qua nun de cualquier proceso de enseñanza, que el profesor conozca en detalle los diferentes procesos de aprendizaje de los estudiantes en el dominio de conocimientos que les enseña.”

(Tamayo, 2006)

Esta reflexión introduce un fuerte componente para la discusión en torno a los procesos de selección de los saberes escolares y admite la consideración del aprendizaje en dominios específicos.

Afortunadamente, en los últimos años, el estudio sobre el cambio cognitivo ha recibido una gran atención por parte de la investigación psicoeducativa y existe un apreciable consenso (p.e. Pozo, 1996; Rodrigo y Correa, 1999) en considerar que tres son los factores a través de los cuales puede analizarse ese cambio: el nivel de conciencia, complejidad y perspectivismo que se adquiere cuando el aprendiz inicia una reestructuración de sus representaciones previas. Sin embargo, y a pesar de ese interés, la investigación se ha centrado preferentemente en analizar el cambio cognitivo en relación a tópicos de naturaleza conceptual-declarativa, pertenecientes a dominios específicos de conocimiento, dejando en un segundo término las explicaciones sobre el cambio actitudinal y procedimental. Ante este hecho cabe preguntarse: ¿se trata realmente de un descuido o es que las mismas dimensiones del cambio conceptual pueden resultar válidas para explicar el cambio en el resto de conocimientos? y si fuese así, ¿significaría eso que estamos hablando de saberes subordinados al conocimiento conceptual o que guardan algún tipo de interdependencia con éste?; por otra parte, y acudiendo a una hipótesis alternativa, ¿podría interpretarse que existen mecanismos generales de construcción del conocimiento?, y si ello es así, ¿se trataría de mecanismos universales? ¿cual sería la influencia de las variables socio-culturales en el funcionamiento de esos mecanismos?. Estas son alguna de las preguntas pertenecientes a la investigación de Carlos Monereo⁴. Y los interrogantes planteados superan intencionalidad de la investigación aludida en la presente ponencia.

Poner en interacción los elementos teóricos o categorías teóricas antes señaladas invita a revisar las fuentes del curriculum tanto al ser pensado desde aspectos estructurales-formales como desde los procesales-prácticos; desde sus aspectos sustantivos

⁴ Cambio cognitivo y conocimiento estratégico Carles Monereo. Dpt. Psicología de la Educación. Univ. Autónoma de Barcelona.

como desde la perspectiva procesual. Identificar alguna de las fuentes y adoptar un posicionamiento no significa que podamos sostener el mismo posicionamiento en el desarrollo de una oferta educativa. Después de muchos análisis del proceso de transformación que se desarrolla en la Argentina, se puede advertir una brecha entre las intenciones de los docentes y los documentos curriculares a pesar de la capacitación implementada para el cuerpo docente. El proceso de construcción curricular previsto desde el enfoque técnico dio sus resultados. Nada más seguro para impedir una reforma que el procedimiento técnico, donde unos la piensan (o la copian de otros contextos) y otros la aplican.

BIBLIOGRAFIA

BOLÍVAR, A. (1995) *El Conocimiento de la Enseñanza*, Granada , FORCE

KEMMIS, Stephen (1988), *El currículum más allá de la teoría de la reproducción*, Morata, Madrid, pp. 11-75"Prefacio, La naturaleza de la teoría del "currículum" y Cap. 2.

MONEREO, C.;R. (1999)Carretero; M. Castelló; I. Gómez y M. L. Pérez Cabaní *Caracterización de un escenario educativo específico: la anotación en la enseñanza universitaria*. En Pozo, J. I. y C. Monereo, C. (Comp.). *El aprendizaje estratégico. Aprender a aprender desde el currículo*. Santillana. Madrid.

POZO, J.I., (2003)*Adquisición del Conocimiento*, Ediciones Morata, S.L.,

POZO, J. I. (1998) y Gómez Crespo *Aprender y Enseñar Ciencia – Morata . Madrid*

RODRIGO, María José (1997) *La construcción del conocimiento escolar*, Barcelona Paidós.

RODRIGO, M. J.(1994) *Contexto y desarrollo social* Madrid: Síntesis.

TAMAYO,O.E (2006) . *La Reflexión Metacognitiva*, Novedades Educativas N°192/93.