

El Aprendizaje en la Escuela: ¡Ahí está el poder!

Escobar, Nancy

Universidad Pedagógica Experimental Libertador - Venezuela / nanciescobar9@gmail.com

Finalizado: San Cristóbal, 2012-05-05 / Revisado: 2012-07-18 / Aceptado: 2012-10-01

Resumen

El aprendizaje constituye el centro de la acción pedagógica, y para conseguirlo, el docente planifica, evalúa, reorienta, innova. Aunque parece obvio que la escuela es un centro para el aprendizaje, habría que preguntarse qué se aprende en la escuela, para qué sirve lo que se aprende en la escuela y quién aprende en la escuela. En ese sentido, en este artículo se exploran aspectos relevantes que reflejan el saber y hacer docente como por ejemplo sus preocupaciones sobre el aprendizaje de los estudiantes y los obstáculos en la formación continua del docente. Para el desarrollo del estudio se asumió el enfoque interpretativo vivencialista, y la entrevista y la observación como formas de aproximación al pensamiento de los docentes. Los hallazgos revelan que la discusión franca durante el proceso de formación continua del docente en la escuela permite que emerjan los desafíos de la formación docente como vía para la conformación de una comunidad que aprende y media el aprendizaje de los niños. Los resultados también destacan la necesidad de que los procesos de formación continua se deriven de la realidad de cada escuela. Para ello, cada institución debería diseñar un proyecto de formación, construido por el colectivo docente y desarrollado de manera colaborativa, lo cual requiere la conformación de una comunidad de aprendizaje en la que la formación sea un compromiso al tiempo que una actividad natural de la escuela.

Palabras clave: aprendizaje, obstáculos en la formación continua del docente, escuela.

Abstract

SCHOOL LEARNING: THEREIN LIES THE POWER!

Learning is at the center of pedagogical action and, to achieve it, teachers plan, assess, reorient, and innovate. Although it seems obvious that schools are learning centers, we should wonder what is learnt at school, what the purpose of this learning is, and who learns at school. Thus, this article explores relevant aspects that reflect the Know and Do of teachers, for example, their worries about the students learning and the obstacles in the teachers' continual training. The study adopted the interpretative approach, interviews, and observations as ways to get closer to the teachers' thoughts. The findings reveal that candid discussion during the process of teacher continual training at school allows the emergence of the challenges of teacher training as the path to build a community that learns and mediates the children's learning. The outcomes also highlight the need that the processes of continual training derive from the reality of each school. For this purpose, each institution should construct a training project designed by the teacher staff and developed in a collaborative way; this requires the creation of a learning community in which training is a commitment and a natural activity of the school.

Key words: learning, obstacles in the teachers' continual training, school.

Résumé

L'APPRENTISSAGE À L'ÉCOLE: VOICI LE POUVOIR!

L'apprentissage constitue le centre de l'action pédagogique et, pour l'établir, l'enseignant planifie, évalue, réoriente, innove. Bien qu'il semble évident que l'école est un centre d'apprentissage, il faudrait se demander qu'est ce que s'apprend à l'école, à quoi ça sert, et qui apprend. Dans ce sens, cette étude explore des aspects remarquables sur le savoir et le faire de l'enseignant, par exemple, ses soucis sur l'apprentissage des élèves et les difficultés dans la formation continue pour lui-même. L'étude a utilisé l'approche expérientielle, et l'interview et l'observation en tant que techniques d'aborder la pensée des enseignants. Les résultats montrent que la discussion franche au cours du processus de la formation continue de l'enseignant à l'école permet d'exprimer les défis de la formation pédagogique, pour aboutir à la conformation d'une communauté qui apprend et qui intervient à l'apprentissage des enfants. Les résultats font remarquer aussi le besoin des processus de formation continue à partir de la réalité de chaque école en particulier. De façon que chaque institution devrait élaborer un projet de formation, construit par le collectif des enseignants et développé en collaboration : cela exige la conformation d'une communauté d'apprentissage où la formation soit un compromis au même temps qu'une activité naturelle de l'école.

Mots-clés: apprentissage, difficultés dans la formation continue de l'enseignant.

1. Introducción

El aprendizaje constituye el centro de la acción pedagógica y, para conseguirlo, el docente planifica, evalúa, reorienta, innova. Aunque parece obvio que la escuela es un centro para el aprendizaje, habría que preguntarse qué se aprende en la escuela, para qué sirve lo que se aprende en la escuela y quién aprende en la escuela. Sin duda, los saberes del docente, en particular el saber pedagógico que ejercita en los procesos de enseñanza y aprendizaje, serán determinantes en las respuestas a estas interrogantes y en la concreción de las políticas educativas.

Son múltiples las exigencias que se hacen al docente y que requieren de él competencias que le permitan dar respuesta a tales exigencias de manera eficiente y efectiva. Sobre el aprendizaje de los niños y la forma en que los maestros enseñan en la escuela se producen numerosas quejas: los niños egresan de la escuela primaria con serias dificultades en el uso formal de la lengua y en resolución de operaciones aritméticas, con problemas serios de disciplina y, lo más grave, con pocas ganas de seguir aprendiendo. Tales señalamientos se repiten en cadena en los niveles medios y de educación universitaria.

En este contexto pueden generarse interrogantes sobre el aprendizaje en la escuela primaria de las que son ejemplo las que siguen: ¿cómo aprenden los niños en la escuela?, ¿quién responde por los aprendizajes de los niños?, ¿qué y cómo aprenden los docentes en su quehacer pedagógico? Al mismo tiempo llama la atención que justo en la época actual (conocida como la era del conocimiento y la información, en la que abundan teorías sobre el aprendizaje, estrategias de aprendizaje y nuevas tecnologías) se constate la escasa transferencia de saberes en la práctica pedagógica diaria. ¿Será que estas propuestas pedagógicas teóricas no responden a nuestros contextos escolares? ¿Acaso hemos comprendido esos planteamientos teóricos superficialmente y por ello se nos dificulta la transferencia al aula? ¿Será que nuestras concepciones sobre el aprendizaje y las forma cómo los niños aprenden nos impiden comprender, valorar y concretar las propuestas teóricas? ¿La formación recibida sobre las competencias

requeridas para desempeñarnos como mediadores de aprendizaje son las pertinentes en el siglo XXI? Estas interrogantes animaron un estudio amplio que se propuso indagar sobre las preocupaciones de los docentes en torno a los aprendizajes de los niños y desarrollar una experiencia de formación continua en la escuela a partir de estas preocupaciones. Aquí se da cuenta de la identificación de algunos obstáculos y retos en los procesos formativos que se desarrollan en el espacio escolar.

2. Fundamentación teórica

Sobre los distintos estadios de la formación docente (inicial, continua o permanente), se han realizado múltiples estudios y propuestas que han derivado en modelos educativos de distinta tendencia. Macías (2005), por ejemplo, afirma que los primeros modelos educativos se centraron en la actividad del sujeto docente, que fue idealizado mediante atributos tales como la sabiduría, la fortaleza individual y la capacidad de responder a múltiples requerimientos de liderazgo (dentro y fuera del aula) y su constitución como patrón de conducta para los escolares. Luego los modelos cambiaron de perspectiva y se concentraron lo que luego se llamaría el currículo o también el desarrollo curricular, o lo que es lo mismo, en los contenidos y la relación existente entre los saberes escolares y los saberes sociales y científicos. Una tendencia posterior puso su mirada en los alumnos: se reconocieron sus características desde la psicología del desarrollo y se explicaron el proceso de aprendizaje y las dificultades de los alumnos para aprender. Esta última tendencia generó la necesidad de la integración de diversas disciplinas que contribuyeran a comprender y explicar los fenómenos propios del aprendizaje. Los modelos educativos actuales derivan por su parte del enfoque constructivista, sociocultural, y del paradigma de la complejidad. En ellos sigue teniendo gran relevancia la acción docente, que se supone más compleja por cuanto incluye funciones como la promoción social, la atención comunitaria y la gestión de proyectos endógenos orientados a superar la injusticia social y generar procesos de autogestión y transformación en el seno de cada comunidad.

De Lella (1999) señala que cada modelo teórico de formación docente articula concepciones acerca de la educación, la enseñanza, el aprendizaje, la formación docente y las recíprocas interacciones que las afectan o determinan, con una tendencia hacia la profesionalización. El autor propone los siguientes modelos de formación:

El *modelo práctico-artesanal*, en el que se considera la enseñanza como una actividad operativa, un oficio que se aprende en la escuela. El conocimiento profesional se transmite de generación en generación y es el producto de un largo proceso de adaptación a la escuela y a su función de socialización. Por consiguiente el aprendizaje del conocimiento profesional implica adentrarse en la cultura de la escuela, aceptando la cultura profesional heredada y los roles profesionales correspondientes.

El *modelo academicista*, en el cual la esencia del docente se halla en su sólido conocimiento de la disciplina que enseña. La formación pedagógica pasa a un segundo plano y suele considerarse superficial y hasta innecesaria. Dado que cualquier persona con buena formación conseguiría orientar la enseñanza, considera que los conocimientos pedagógicos podrían conseguirse en la experiencia directa en la escuela.

El *modelo tecnicista eficientista* apunta a la tecnificación de la enseñanza sobre la base de la racionalidad, con economía de esfuerzos y eficiencia en el proceso y los productos. El profesor es esencialmente un técnico, pues su labor consiste en llevar a la práctica el currículum prescrito por expertos externos en torno a objetivos de conducta y medición de rendimientos. El docente no necesita dominar la lógica del conocimiento científico sino las técnicas de transmisión.

El *modelo hermenéutico-reflexivo*, que supone la enseñanza como una actividad compleja en un ecosistema inestable, determinada por el contexto espacio-temporal y sociopolítico y cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas. Este modelo estima que el docente debe enfrentar con sabiduría y creatividad situaciones prácticas imprevisibles que exigen a menudo resoluciones inmediatas para las que no sirven reglas técnicas ni recetas de la cultura escolar. Vincula lo emocional con la indagación teórica.

Promueve la construcción personal y colectiva de las situaciones concretas que intenta reflexionar y comprender con herramientas conceptuales y vuelve a la práctica para modificarla. Se dialoga con la situación interpretándola, tanto con los propios sujetos reales (colegas, alumnos, autoridades) como con los componentes virtuales del proceso (teorías).

Este último enfoque es asumido en la presente investigación como una alternativa para superar la perspectiva técnica academicista predominante en la organización de la educación y en los procesos formativos.

Tal perspectiva (la técnica-academicista) ha derivado en una ‘capacitación remediadora’, caracterizada por Cuenca (2005) sobre la base de una investigación realizada en diez países de América Latina (incluida Venezuela) en los términos siguientes:

Los reportes de los países coinciden en afirmar que la formación en servicio se ha dirigido fundamentalmente a llenar los vacíos técnico pedagógicos originados en la formación inicial y a responder a los cambios constantes propuestos por las reformas de la educación básica (en contenidos y metodologías). Es por eso que la formación en servicio en muchos momentos ha tenido que convertirse en un conjunto de acciones remediadoras (p.6).

Esta condición remedial del proceso formativo se origina también por el “vaivén respecto a los contenidos de los programas”, situación que genera dicotomía sobre qué enfatizar en la formación: contenidos disciplinares o métodos y técnicas de enseñanza.

Aguerrondo (2003), por su parte, plantea otros obstáculos en la formación docente:

La mayoría de nuestros sistemas educativos se enfrenta con una serie de fuertes obstáculos para la profesionalización de los profesores, ya que en buena parte de nuestras realidades los arreglos tradicionales de organización de la educación perviven intocables. Los modelos de formación de profesores, las condiciones de empleo y de trabajo de la gran mayoría, su inserción subordinada en la organización educativa, la calidad y orientación de su formación, la rigidez y uniformidad del currículum, son algunos de estos elementos que resisten los posibles cambios (p.8).

Esta realidad implica cambios fundamentales en la forma en que se ha venido asumiendo la formación docente, debido a que como bien lo señala esta autora, los modelos de enseñanza que se han sucedido a lo largo del tiempo no necesariamente

sirven para enfrentarnos a las necesidades del mundo actual. Al respecto, Aguerrondo plantea las siguientes premisas para optimar la enseñanza: (a) dominio de un saber legitimado; (b) capacidad de diagnosticar problemas y encontrar por sí mismo soluciones a los problemas irrepetibles y específicos de la práctica docente; (c) autonomía y a la vez responsabilidad individual respecto de su tarea; y (d) responsabilidad colectiva en relación con el rendimiento del alumno, de la escuela y del sistema.

En el docente y en su formación pertinente y actualizada continúa reposando el mayor compromiso del sistema educativo venezolano. Por ello resulta indispensable la construcción de alternativas derivadas de los problemas detectados en la formación docente y la realidad en la que subyace la escuela que propicien el consenso, la toma de decisiones, el diálogo, la discusión, la crítica y la reflexión necesarias para la conformación de proposiciones de formación que contribuyan a la mejora del quehacer docente.

3. Método

Para el desarrollo del estudio se asumió el enfoque interpretativo vivencialista a fin de aproximarse al pensamiento de los docentes informantes del estudio. Para ello se asumió la investigación acción, la cual se encuentra ubicada en la investigación orientada a la práctica educativa. De acuerdo con Elliot (2000), la finalidad esencial de la investigación no es la acumulación de conocimientos sobre la enseñanza, sino fundamentalmente, “mejorar la práctica en vez de generar conocimiento. La producción y utilización del conocimiento se subordina a este objetivo fundamental y está condicionado por él” (p. 66). Según el mismo autor, este tipo de investigación

Perfecciona la práctica mediante el desarrollo de las capacidades de discriminación y de juicio del profesional en situaciones concretas, complejas y humanas. Unifica la investigación, el perfeccionamiento de la práctica y el desarrollo de las personas en su ejercicio profesional (p. 70).

El proceso de recolección de información se desarrolló a través de la técnica de observación, concretamente, filmaciones de las jornadas de clase. Esta actividad se desarrolló durante cinco

días en cuatro secciones de tercer grado de Escuela Básica. Se recurrió además a dos entrevistas en profundidad a los docentes de cada grado. Para ello se elaboraron guiones de observación y entrevista, los cuales orientaron el proceso de recolección de información.

4. Análisis de la información

El análisis de la información se realizó de manera convencional, por lo que fue necesario transcribir la información recogida en el proceso investigativo, leer y releer en diversos momentos los textos para su comprensión y análisis y segmentar, codificar y conformar categorías.

De acuerdo con Atkinson y Coffey (2003), los códigos (en su sentido de herramientas metodológicas) son dispositivos heurísticos que posibilitan la clasificación y decantación de la información, lo que hace posible la conformación de categorías y subcategorías. Afirman estos autores que los códigos son “principios organizadores, creaciones nuestras, con ellas nos identificamos y las seleccionamos herramientas para pensar. Se pueden expandir, cambiar o aunar a medida que nuestras ideas se desarrollan a lo largo de las interacciones repetidas con los datos (p. 38).” Para esta investigación se asignó a cada unidad de análisis un código que permitiera crear categorías, lo que según los autores, supone “una manera de comenzar a leer y a pensar sobre los datos de un modo organizado y sistemático (p.38).”

En total se conformaron siete categorías. Este trabajo, por razones de espacio, da cuenta de dos de ellas como ejemplos del proceso desarrollado: (a) preocupaciones sobre el aprendizaje de los niños y b) saber y hacer docente.

5. Resultados

A continuación se muestran algunos eventos correspondientes a las dos categorías antes mencionadas. Los códigos que acompañan los textos identifican a los docentes informantes: SAM, SBM, SCT, SDT, y los siguientes códigos corresponden a docentes que se incorporaron luego de manera voluntaria: SM1, ST1, SM2, ST2. Los códigos I, NI, identifican a la investigadora y las notas de la investigadora, respectivamente.

5.1. Preocupaciones sobre el aprendizaje de los niños

Un tema poco discutido en la escuela es el de lo que preocupa al maestro en relación con los aprendizajes de los niños. La preocupación por los aprendizajes del grupo desgasta emocionalmente al docente por cuanto en ocasiones no encuentra cómo resolver los problemas y ni en quién apoyarse, limitándose a compartir a veces con el docente más allegado. Es obvio que de esta forma no se atiende de manera profesional su preocupación y se va postergando indefinidamente la resolución de los problemas, lo cual constituye una limitante para el proceso de mediación. Los siguientes textos reflejan algunas de las preocupaciones emitidas por los docentes durante los encuentros pedagógicos.

SBM. La ira, la rabia en los niños... hay niños que incluso me fui al fondo familiar, la mamá los abandonó. Tienen miedo. Eso le cierra el aprendizaje, le impiden asumirlo. Los niños yo los veo muy egoístas, muy ellos. ...interrupciones de los mismos niños no dejan dar clase, hay falta de valores, respeto...

ST2. Otro es lo lentos que son: duran mucho en una actividad. Ellos venían mal preparados y acostumbrados a que todo se lo escribieran en el pizarrón. Matemática, yo intenté escribir en el pizarrón, pero no podía, no lo escribían.

SCT. Se debe al comportamiento de ellos, niños difíciles para trabajar en equipo: 'Yo no hice, el otro no hizo...'. Leían y no entendían. No estaban acostumbrados a trabajar lecturas. Eso les pegó muchísimo, así fuera un párrafo pequeño. Nadie decía qué entendieron de lo que leyó. Yo creo que no hacían eso antes. Sólo copiaban del pizarrón y copiaban.

SAM. Los niños hacen que uno interrumpa la clase. ¡Es que a uno lo interrumpen tanto! Llega el especialista, el PAE, el alta voz... Hay muchas actividades en la escuela. Una cosa, otra, lo llaman a uno a talleres...

El intercambio pedagógico entre los docentes permitió expresar sus preocupaciones en torno a las actitudes y aptitudes evidenciadas en algunos niños que afectan el proceso de aprender: los conflictos familiares, las interrupciones en la clase, lo *mal preparados* que vienen de los grados anteriores, comportamientos disruptivos... Son situaciones que agobian al docente y que tiende a desplazar o evadir por las urgencias administrativas

que se le plantean. Ante estas limitaciones para la construcción del aprendizaje, el maestro actúa tratando de resolverlas sin éxito, en tanto que como se aprecia, las respuestas sobre las condiciones que observan en los niños las explican mayormente desde los niños, la familia, la escuela; no valoran, por tanto, los procesos que el mismo docente suscita o podría suscitarse en la clase. También se aprecia la escasa valoración que asignan a la formación.

De acuerdo con Román (2003)

la práctica pedagógica de los docentes [...] está fuertemente asociada a los modelos e imágenes que ellos construyen y reproducen sobre las potencialidades de sus alumnos y alumnas, generándose formas estables e inefectivas en el proceso de enseñanza aprendizaje, reflejado principalmente en la dinámica que se establece en el aula escolar (p.117).

Por ello, la *discusión franca* que permita expresar al maestro sus pensamientos, preocupaciones sobre el aprendizaje y la realidad del aula, cobra relevancia en tanto que la imagen que el docente se haga de cada uno de sus estudiantes y la confianza que refleje en sus capacidades, incidirá en la interacción que se genere en el aula de clase. La discusión se constituye, por consiguiente, en el principal insumo para la formación del docente, pues permite la selección y organización de los encuentros posteriores; de esta manera se incorporan sus intereses, concepciones y preocupaciones a la luz de su reflexión sobre lo que hace, piensa y con lo que no siempre está conforme. Un factor importante es que va animado a hacerlo en el colectivo docente. Santos (2001) afirma sobre este particular que las "tareas de reflexión multiplican su eficacia si son compartidas" (p. 141). Desde esta perspectiva, el proceso de formación continua representa una extraordinaria posibilidad para el desarrollo profesional del maestro y de la organización escolar.

En relación con los niños que el maestro señala como 'lentos', Morales (2007) advierte:

la ineficiencia en el nivel de elaboración ha sido observada en sujetos altamente inteligentes, cuya lentitud puede ser derivada de su necesidad casi compulsiva de emitir tantas hipótesis como sea posible, aunque ello no sea necesario para resolver el problema. Consultados al respecto, ellos sostuvieron que no pueden renunciar a la producción de una cantidad de hipótesis antes de que puedan seleccionar la más apropiada (p. 13).

El docente debería tener en consideración eliminar estos planteamientos antes de estigmatizar un niño como *lento* o atribuirle deficiencias cognitivas, pues tales diagnósticos sólo pueden establecerse luego de la valoración de un equipo multidisciplinario. En tal caso, este autor propone que el trabajo cooperativo sea empleado como una “herramienta efectiva” para los niños de aprendizaje lento en tanto que la interacción con niños poseedores de diversas formas de pensamiento “disminuye la brecha entre los estilos de aprendizaje y los requerimientos del aula” (p. 43).

En cuanto a la ira y la rabia que preocupan al maestro SBM (y que fue uno de los aspectos discutidos durante los encuentros), los especialistas opinan que se trata de un indicador emocional que revela la injusticia sentida por el niño. Así lo afirman, por ejemplo, Vivas, Gallego y González (2007), quienes plantean que la ira es

Una emoción negativa que se desencadena ante situaciones que son valoradas como injustas [...], situaciones que ejercen un control externo o coacción sobre nuestro comportamiento, personas que nos afectan con abusos verbales o físicos, y situaciones en las cuales consideramos que se producen tratamientos injustos y el bloqueo de metas (p. 26).

Estos planteamientos obligan a repensar las expresiones airadas del niño y sus comportamientos disruptivos en el aula, mayormente tratados como indisciplina de manera coercitiva y punitiva. Aprender qué hacer con las emociones constituye una finalidad de la mediación del aprendizaje. A tal efecto, los autores citados proponen el autocontrol como un aprendizaje posible. Controlar las emociones no significa reprimirlas, sino saber cómo regularlas o transformarlas de ser necesario.

5.2. Saber y hacer del docente

En el desarrollo de los encuentros de formación con los docentes surgieron discusiones que revelan rasgos importantes para la comprensión y mejora de la formación continua en la escuela. Uno de estos aspectos surgió cuando la investigadora pidió a los docentes que caracterizaran dos jornadas de clase descritas en textos impresos, sin identificar el docente que las desarrolló. Esta actividad se llevó a cabo en parejas a partir de registros impresos. Las notas de la investigadora, que se presentan a continuación, reflejan la situación suscitada:

NI: En la observación y análisis de los registros de las jornadas les costó plantear criterios para analizar. Se les orientó a precisar cuál era el rol del docente, de los alumnos, los materiales que utilizaban, la intencionalidad de la clase... Así se animaron a hacer comentarios sobre las clases... hicieron referencia a aprendizajes alcanzados por los niños.

SCT. Aprendieron lo que era la luciérnaga, un capullo, la mora. Una cosa muy importante es que los niños siempre estaban curioseando qué iba a hacer la profesora. Eso es lo que me llamaba más la atención de ellos. Aprendieron a ser creativos. También la lectura fue animada... Aprendieron a dramatizar.

I: ¿Cuál era la intención de la lectura?

NI: No respondieron. El centro de esa clase era la promoción de la lectura, aspecto al que ningún docente hizo referencia.

I: ¿Qué se necesita del maestro para que haga esas clases atractivas para el grupo?

SDT. Estructuró, tuvo que trabajar antes de la clase para que luego en la clase ella estuviera más tranquila, porque ya tenía todos los recursos y los chicos estuvieron atentos a la clase. Esa fue la ganancia de esa clase.

SM1. Vocación, tiempo, dedicación, interés, necesidad, buscar un tema central de interés tanto del niño como del profesor.

Como se aprecia en los eventos expuestos, a los maestros se les dificultó reconocer en este ejercicio las características relevantes en los registros de las clases e identificar la intencionalidad pedagógica del docente. También afirmaron que los niños habían logrado aprender aspectos que sólo fueron mencionados en la lectura. Por otra parte, ningún niño dramatizó. En realidad, en la clase descrita la maestra realizó una lectura muy animada de un cuento en la que recurrió al cambio de algunos accesorios de su vestimenta de acuerdo con la lectura.

De esta discusión surgió la preferencia que algunos docentes tienen para laborar con un grado determinado o etapa escolar:

SM2. *Como siempre, me ha tocado cuarto, quinto y sexto grado. Yo no me veo trabajando ni en primero, ni en segundo, ni en tercer grado. Pienso que como docente tendría que adaptarme al nivel de los chicos. Me faltaría como más iniciativa para los chicos de los primeros grados porque hay que motivarlos. Son niños que todavía no han madurado y necesitan que si una canción, que si esto... son mas niños. Mientras que Ud. está en quinto y sexto... ya están un poquito más maduros... Bueno, yo nunca lo he hecho,*

de pronto lo hago un día y me de excelentes resultados.

SCT. Profe, a veces uno hace las cosas y después se le olvidan y no las vuelve a repetir. Ahorita estaba recordando cuando yo llegué aquí. Yo traje un títere y los niños le pusieron el nombre. Ahorita es que me estoy acordando...

Una situación expuesta al grupo generaba múltiples relaciones, como se aprecia en los ejemplos presentados. El análisis de la jornada permitió expresar un aspecto que genera conflicto en la escuela: la preferencia de grado por parte del maestro. Ello es sin duda un aspecto de muchísima importancia por cuanto los niños en cada grado tienen características particulares que deben ser atendidas por el docente; si éste no tiene las cualidades personales que favorezcan su interacción con el grupo, surgirán múltiples obstáculos para la mediación. Sin embargo, sería necesario discutir la conveniencia de que el maestro se obligue, puesto en la circunstancia, a desarrollar las habilidades para desempeñarse en cualquiera de los grados del nivel educativo para el que labora. Por otra parte, los comentarios de los docentes permiten apreciar la concepción de que los maestros de los tres primeros grados son los que tienen que ocuparse de incorporar actividades lúdicas tales como estrategias de animación de la clase, mientras que en los grados superiores, por ser los niños *más maduros*, se supone que no se necesitan tales estrategias.

Las expresiones de uno de los docentes evidencian que el maestro abandona prácticas que en algún momento fueron útiles y luego se olvidan, y reproduce en su lugar prácticas poco motivadoras que desfavorecen el desarrollo integral del niño. Si bien es cierto que determinadas actividades poco motivadoras no impide que aprendan (de todos modos 'algo aprenderán') también lo es que no satisfacen las exigencias de aprendizaje del siglo XXI en relación con la capacidad para aprender y la necesidad de favorecer la actitud de querer seguir aprendiendo.

Uno de los docentes relacionó la experiencia de promoción de lectura con su formación en la escuela y otro con su formación de pregrado:

ST2. Nuestra formación nos marcó la vida... Yo no recuerdo a mi maestra de 6º: recuerdo el de 4º... En mi casa, todos somos educadores.

SM1. Yo sí lo hice, lo practiqué, pero con la poesía, una materia que vi en la universidad. Lo apliqué con recetas de cocina y a ellos les gustó. Lleyeron las estrofas. Entonces inventamos: arroz con cangrejo, con pulpo... Ellos estaban emocionados...

Las experiencias como estudiante fueron someramente reflejadas en las anteriores expresiones. Una hace referencia al impacto del maestro en la vida y el otro, a la transferencia de aprendizajes del pregrado a su hacer docente. Imbernón (2001) plantea la necesidad de pensar sobre esas experiencias estudiantiles determinantes en las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje:

Es necesario que reflexionemos sobre nuestro pasado como alumno o alumna. Una reflexión por escrito, o un diálogo con los compañeros, nos ayudará a descifrar ciertos estereotipos que tenemos sobre la forma de enseñar y dejará entrever nuestro conocimiento vulgar de la enseñanza (p.18).

Es posible que este recuerdo también incida en esa imagen que el maestro quiere proyectar en su grupo. En todo caso, sería muy importante propiciar mediante la evocación y el repensar. ¿Qué significa ese recuerdo? ¿Por qué quiere proyectar esa imagen? ¿Es la imagen que fijó de sus docentes? Imbernón (2005) también destaca que

todo maestro cuando está en un aula tiene una práctica, y esta práctica tiene una teoría, puede ser una teoría implícita o explícita. La formación debería ayudar a ese maestro a descubrir esa teoría implícita de la práctica que hace, ¿para qué?, pues para ordenarla, para justificarla, para fundamentarla, para revisarla o para destruirla (p.10).

Promover el reconocimiento de sus teorías implícitas o explícitas sería la función principal de la formación, lo cual implica lo que Lafrancesco (2004) señala como una necesidad para que se suscite el aprendizaje mediado: examinar las ideas previas del aprendiz, la forma cómo adquirieron esos aprendizajes y cómo los expresan a través de un proceso de razonamiento. Tales aspectos resultan relevantes y deben ser considerados en la formación continua del docente en la escuela.

Otros elementos emergentes fueron los sentimientos y pensamientos sobre la interrelación entre directivos y docentes y entre los docentes y sus pares. La naturaleza intersubjetiva del quehacer pedagógico requiere de la interacción constante entre quienes participan en el proceso educativo, relación que genera diversidad de puntos de vista y reacciones no siempre favorables para los procesos

que se desarrollan en la escuela. En lo subjetivo, la motivación, el respeto y el reconocimiento como una necesidad del docente se reflejan en las expresiones de los maestros entrevistados que se muestran a continuación:

SM1. *Será que es parte de motivación, no solamente de uno como docente sino también de la parte directiva.*

ST1. *Es muy importante porque no hay una motivación, aunque sea un papelito que diga: '¡Oye!, lo hiciste bien, lo puedes hacer mejor'. Es una manera de decir las cosas...*

SAM. *Yo creo que el subdirector lo primero que hay... hay una materia que se llama relaciones humanas y lo primero que hay que tener es el respeto hacia los demás. Uno con una sola acción irregular de una vez coloca una etiqueta negra, así en todo un año haya hecho las cosas bien. O sea, yo no puedo comparar la planificación de ella con la mía. Ella tiene su manera de planificar. Ella tiene su manera de trabajar. Hay que respetar. Hay que orientar a las personas para que sigan el mismo lineamiento.*

Es evidente la inconformidad de los docentes por la manera en que los directivos se relacionan con ellos, en particular, la escasa consideración cuando ocurre alguna acción irregular excepcional. Sienten que los estigmatizan. Consideran que, apartando la motivación del propio docente, no hay estímulo de la dirección de la escuela ni respeto al comparar el trabajo de unos con los otros.

Tradicionalmente ha existido una tendencia en el maestro de ocultar sus emociones, en particular con su grupo de estudiantes, pero también con sus colegas y directivos. Ello puede venir dado por la ausencia de oportunidades para expresarlas en la escuela. Es posible que tampoco en el aula se dé relieve la expresión de sentimientos y menos se discutan. Luego, el maestro tendrá que empezar por aprender a reconocer y comunicar sus emociones para poder asumir la educación emocional en su aula.

El desarrollo del proceso formativo desde la realidad también contribuyó a incorporar algunos elementos teóricos que inciden directamente en la práctica. Al respecto, Santos (2001) opina que la profesionalización del maestro “no se produce imbuyéndole de teorías [...] desconectadas de la práctica y en lecturas que solamente podrán inspirar la acción profesional si se lanzan puentes

de reflexión sólidos y transitables” (p. 135). En ese sentido fue necesario seleccionar documentos que por su extensión no intimidaran al maestro y cuyo contenido fuese atrayente en consideración a los principios del aprendizaje significativo y con la intención de transferirlos al aula.

Diversos estudios dan cuenta de la resistencia de los docentes para leer y escribir. La justificación más frecuente tiene que ver con la idea de que los procesos formativos son muy teóricos. Por eso, con frecuencia los docentes solicitan que los talleres o actividades de formación sean más prácticos. Esta circunstancia se reflejó también en el proceso desarrollado: al preguntar a los docentes qué estrategias o aspectos pudieran ser incorporados para mejorarlo señalaron:

SBM. *Llevar a la práctica todo, clases participativas, dinámicas como talleres para mejorar las debilidades...*

SDT. *Las que hemos realizado, e incorporar la asignación de actividad por parte de los participantes (llevar la batuta).*

SCT. *Que sea un poco más práctica, con discusión de vivencias en las que se pueda mejorar la praxis en el aula... Lecturas reflexivas que nos ayuden a unirnos y ayudarnos entre nosotros los docentes..*

ST1. *Incorporar aspectos que tengan que ver con estrategias, que lleven los aprendizajes en el aula más a la práctica, que se tenga más motivación.*

En relación con la incorporación de aspectos teóricos en la formación docente, Imbernón (2005) resalta su importancia a fin de no “caer en prácticas reproductoras” (p.10). Al respecto afirma:

Creo que hay un problema grave: que el maestro no está acostumbrado a fundamentar, a leer, por lo cual, el tema de la lectura, de fundamentar es importante; o sea, introducir esta idea de recibir teoría para no caer en prácticas reproductoras. Entonces este es un maestro INCULTO, en mayúsculas. Y lo peor que puede tener un país son maestros incultos, porque el país no avanza. Cuando el maestro es CULTO, en mayúsculas, es un hombre que lee, que se interesa por las noticias, por lo que pasa en el mundo, por la pintura, por la poesía, por la música, por la vida de la juventud, es un maestro culto. Y este maestro, es un maestro que hace avanzar la educación. La formación tiene que tener esta vertiente de teoría, de cultura, de interés por las cosas, por lo que pasa en el mundo, para introducirlo en el contexto de las aulas (p.10).

Destaca en los planteamientos de este autor la incorporación de la cultura en la formación

del docente. En efecto, resulta absolutamente inconveniente que el maestro sea *inculto* en consideración, principalmente, de la incidencia de esta circunstancia en el desarrollo social. El docente que actúa al margen de la globalización y sin conciencia de los mecanismos ideológicos subyacentes en su entorno desarrolla su práctica docente sin discernimiento del impacto de lo que enseña y cómo lo enseña.

En síntesis, el proceso formativo se caracterizó por propiciar situaciones de aprendizaje que permitieron la expresión de sentimientos, preocupaciones, inconformidades y preferencias, lo cual da pie para afirmar que el clima de los encuentros fue de confianza, interés y respeto por los planteamientos e ideas del maestro. Esta circunstancia, muy necesaria para los propósitos de la formación continua en la escuela, debe equilibrar la tendencia al diálogo anecdótico que se aleje del objetivo del encuentro. De igual forma, los encuentros pedagógicos con los maestros posibilitaron la reflexión sobre lo que hacen y piensan, la expresión de creencias, concepciones y experiencias como estudiantes. Las diversas relaciones que establecieron asomaron aspectos no considerados en el proceso, como sus preferencias personales por un grado determinado, las dificultades para comunicarse con directivos y otros docentes y su inconformidad por el trato que reciben. Todos estos aspectos habrían de ser considerados, en suma, en el proceso formativo.

5.3. Obstáculos en el desarrollo del proyecto de formación continua del docente en la escuela

El desarrollo del Proyecto de Formación Continua en la escuela permitió valorar algunas dificultades que ponían en riesgo el avance de tal proyecto: escasamente se realizó la lectura de los textos seleccionados en el tiempo previsto y acordado para los encuentros:

NI: Al interrogar al grupo sobre cómo les había parecido el material de Ballester (2002) expresaron lo siguiente:

SAM pidió que la disculpara pero que en realidad ella no lo había leído.

SCT dijo que aun cuando no lo había leído todo, lo que había visto sobre la manera de trabajar en el aula era muy bueno.

SBM afirmó que el material era buenísimo. Hay ideas buenas para poner en práctica en el salón. Quería hacerme preguntas sobre algunos aspectos.

Se acordó hacer la lectura del material de manera individual y previa, de tal manera que en el encuentro se pudiera discutir, aclarar dudas y analizar la posibilidad de poner en práctica en el aula su contenido. Sin embargo, al llegar al encuentro pocos habían leído el material, por lo que la discusión resultó menos participativa e implicó que los que habían leído hicieran un recuento para estar todos al tanto del documento.

Los encuentros siempre se iniciaron después de la hora por retraso por parte de los docentes, generalmente, por atender a representantes o algunas situaciones en el aula:

NI: Esta actividad estaba prevista para las 8:00 a.m. Al llegar a la escuela para el encuentro, la Directora solicitó que la actividad se postergara para las 9:00 a.m. debido a que ella planificó un "círculo de estudio" cuyo propósito, de acuerdo con lo comentado, fue informar sobre el aniversario de la escuela.

9:30 a.m. Conversé con la directora sobre lo acordado para el desarrollo del programa de formación. Me planteó que ya mandaba los docentes para el salón en que realizábamos el encuentro, que estaba precisando unos puntos.

10:15 a.m. Llegan los docentes. Piden disculpas por el retraso e iniciamos encuentro.

NI: Les envié mensajes para que por favor se incorporaran a fin de iniciar el encuentro. A los 10 minutos llegó una de las docentes. Esperamos un rato más y como no llegaba la otra docente, decidimos iniciar el encuentro.

SAM comenta que no asistió el encuentro pasado porque estuvo contrariada con el círculo de estudio que hizo la dirección, empezando porque ella llegó tarde debido a que, mientras estaba en el círculo, la mandaron a inscribir otro alumno, que ya tiene 39 y eso que ya ella había hablado con la directora y 'le metió' otro alumno. Dijo que ya no quiere estar en la escuela, que no se siente bien ahí, que no es la estructura de la escuela, pero ella siente que la han ido sacando de la escuela y ya está cansada, que no sabe si va seguir conmigo...

Esta fue una característica de todos los encuentros: nunca empezaron a la hora. En ocasiones, el personal directivo originaba el retraso al requerir del personal docente alguna cuestión administrativa en el momento que se iba a iniciar el encuentro. También surgieron interrupciones de las coordinadoras, representantes, niños que buscaban al maestro... Estas circunstancias parecían réplicas de lo observado en las jornadas de los docentes.

Todas estas circunstancias remiten a la importancia de la consideración de la organización y la cultura de la escuela como espacios para el aprendizaje. La inconformidad del docente en su relación laboral incidió también en los encuentros.

Las concepciones de los docentes sobre algunas estrategias o tópicos conforman barreras para incorporarlas al aula, estas deben ser explicitadas en los encuentros:

SBM. No los pongo a trabajar en equipo porque eso es un desorden, pero ya Ballester me dio la idea para alternar pasivos con activos, adelantados con rezagados.

SAM. No me gusta, es mucho el desorden.

SBM. Se hace mucho ruido, hay otros salones y capaz que en ese momento pasa la directora. ¡Imagínese...!

SM2. Eso depende.

SCT. No sé si será el salón tan pequeño. Hay mucho ruido, pero sí a veces funciona. Sin embargo, una vez algunos alumnos que son pilas me dijeron: 'no me vuelva a poner con ella', refiriéndose a una compañerita que estaba atrasada. '¡Cómo voy a salir yo! Ella no sabe, no escribe, no entiende'. Es bueno porque ellos aprenden a trabajar en equipo con otros y a aceptar.

SBM. A mí me gusta la rutina...

SM1. Es conveniente que los grupos no sean mayores de cuatro niños. Sería bueno que fueran menos, pero con tantos en el salón... Es muy bueno el trabajo en el grupo, es genial: los muchachos aportan ideas. El que tiene mejor ortografía, mejor letra, escribe y los otros lo observan. Exponen ideas de manera más cómoda...

NI. Surgió un planteamiento de SBM sobre que tenía que cumplir lo que llevaba en la planificación porque si llegaba una supervisión o algo; SAM le explicó que no había problema, porque para eso ella trabajaba sobre el tema pero con una actividad que surgía en el momento, porque a ella le pasaba eso que cuando estaba en la clase con el grupo, se le prendía el bombillo, mientras que cuando planificaba lo hacía sólo tomando en cuenta el currículo, era automático.

Las concepciones de los docentes son en realidad una oportunidad, un punto de partida, para su formación; sin embargo la dinámica de la escuela puede hacer que en algunos momentos se dejen de lado. Si no se atienden pueden constituirse luego en obstáculos para la formación e incluso impedir la transformación en el aula. Llevar a la práctica lo acordado en los encuentros pedagógicos requiere de atrevimiento, de disposición a equivocarse, de previsión de los recursos y del abandono de la rutina. Compartir la experiencia sin duda, anima a los otros y les proporciona ideas de cómo

solventar situaciones problemáticas que se pueden presentar.

En cuanto a la planificación, resulta poco valorada como estrategia pedagógica. Su relevancia radica justamente en que prevé lo necesario para el desarrollo de las potencialidades del niño. El docente SBM, sin embargo, destaca su relevancia como requerimiento administrativo, que si bien es importante, no debe ser el centro.

Uno de los aspectos que surgió como obstáculo fue el conflicto interno del docente ante los procesos desarrollados en los encuentros. Así, por ejemplo, SBM comenta que

ahora cada vez que llego al aula tengo que pensar todo lo que hago, dudo, ya no sé qué hacer... Me voy a volver loca... De paso, la Profe Carmen vino y regañó a un niño y el niño no quiere hacer nada y le va a decir a la mamá que se lo lleve de la escuela porque no va a volver más.

El conflicto debe ser moderado para no paralizar al docente o hacerlo huir del proceso formativo. En todo caso, debe ir acompañado de apoyo en el aula, de tal forma que el docente no se sienta desarmado. Ya sabe qué es lo que no debe hacer, pero y ahora, ¿qué va hacer? Es importante prever que por su estilo de pensar y aprender algunos docentes necesitaran mayor apoyo en el proceso formativo.

La participación de los directivos en los encuentros se suscitó en dos oportunidades: una para requerir apoyo a los docentes para atender niños con comportamientos disruptivos y otra para llamar la atención sobre las interrupciones de clase, para participar en los encuentros. Seguidamente, se presentan los registros que reflejan esta circunstancia:

NI: Aprecio preocupación de docentes y subdirectivos en relación con niños con comportamiento agresivo. Es el caso de una docente angustiada porque un niño la pateo, le golpeó en rostro, tiró objetos, empujó mesas, libros...

Uno de los directivos requiere, al inicio del encuentro, que se discutan las condiciones del grupo y la posibilidad de estudiar en conjunto cómo mediar en estos casos. Los docentes y directivos aspiran a que la investigadora contribuya con la resolución de las necesidades en relación con casos particulares de comportamientos agresivos que se han agudizado en los últimos días en el segundo grado.

NI: Recibimos a mitad de la jornada la visita de la directora, quien plantea quejas de los padres porque los docentes frecuentemente ponen suplentes. Esto ha suscitado problemas en las aulas porque los niños se pelean entre sí. En la mañana, por ejemplo, un niño le enterró la punta de un lápiz a otro niño.

No obstante, se aclaró que los docentes sólo han puesto suplentes en dos oportunidades en lo que va del año. En todo caso, las ausencias de los docentes no se han debido a su asistencia a los encuentros del proyecto de formación. También la directora expresa su preocupación ante la posibilidad de que la Dirección de Educación se entere de las quejas de los representantes porque además dicha Dirección no está al tanto del Proceso de Formación que realiza la investigadora. Sin embargo, la Dirección de Educación dio al final del pasado año escolar el permiso para este trabajo.

De estos testimonios se desprende que a formación del docente no sólo no es prioridad, sino que pareciera que se obstaculiza desde la misma organización, lo mismo que el mismo proceso de mediación pedagógica en el aula. Durante el desarrollo del proyecto, los directivos y el promotor pedagógico se mantuvieron distantes del trabajo que generó el proyecto de formación continua. Como se aprecia, algunas de las acciones que se suscitaron tendían a inhibir el desarrollo del proyecto, trastrocando la norma.

5.4. Hallazgos en el proceso de formación docente

La discusión franca durante el desarrollo del proyecto de formación continua del docente en la escuela permitió que emergieran diversos aspectos que reflejaron los desafíos de la formación docente en la escuela como vía para la conformación de una comunidad que aprende y media el aprendizaje de los niños.

La reflexión, autoevaluación y autocrítica sobre lo que se hace en el aula y la escuela constituye un proceso fundamental para la formación del maestro en la escuela. Estos procesos permiten apreciar las debilidades y obstáculos del hacer, pero también permiten valorar los logros. Se trata de procesos personales que deben respetarse y que formarán parte de los encuentros colectivos sólo si el maestro desea explicitarlo con los demás docentes. En ese sentido, el registro descriptivo sobre lo que pasa en la mediación de los aprendizajes constituye una fuente relevante para determinar necesidades y fortalezas en la formación del docente para la reorientación del proceso formativo y de la práctica pedagógica. Para la obtención de registros del hacer del maestro es conveniente establecer acuerdos que hagan posible esta tarea, sin alterar los procesos

del aula. El promotor pedagógico es un recurso esencial que pudiera asumir la elaboración de los registros al inicio del proceso; luego, los mismos docentes pudieran, por parejas y en acuerdo mutuo, compartir sus experiencias en el aula. Los procesos de reflexión, autoevaluación y autocrítica, pueden orientarse con algún instrumento que apoye al maestro en las precisiones sobre lo observado. El Perfil del Mediador de Tébar (2003) es una buena opción, una vez discutido.

Los maestros se preocupan por los aprendizajes de los niños. Sin embargo, esta preocupación no es atendida de manera profesional. Se comenta sobre su inconformidad en las conversaciones informales entre docentes y se asigna responsabilidad a la familia y a los maestros que los precedieron en los grados anteriores sin detenerse a pensar en los procesos que el maestro está propiciando (o no) en el aula de clase.

El aprendizaje y la enseñanza son la razón de los colectivos pedagógicos, pues representan una opción reconocida para que el maestro afronte, como una comunidad de aprendizaje, lo que le preocupa de los aprendizajes de su grupo como profesional de la docencia. Este espacio de formación también es oportuno para promover la educación emocional del maestro y la expresión de sus sentimientos del manera que pueda plantear y requerir apoyo del colectivo, expresando sus dudas y pensamientos bajo la certeza de que serán tratados pedagógicamente en una comunidad en la que uno aprende del otro.

El proceso desarrollado reflejó las preferencias del docente por algún grado en particular, lo cual constituye un aspecto importante que pudiera estudiarse posteriormente. También se apreció que las estrategias declaradas como exitosas en la práctica por el docente inexplicablemente se desechan prontamente y se vuelve luego a la rutina del aula. Lo mismo ocurre con las prácticas innovadoras que se le sugieren.

Los docentes expresaron sus experiencias exitosas de aprendizaje mientras fueron estudiantes. Tales experiencias parecen conformar una dimensión interesante para aproximarse a las concepciones reales del maestro en tanto que representan los modelos que han copiado y que a lo mejor, consciente o inconscientemente, tratan

de imitar. De allí la relevancia de explicitarlas y contrastar su pertinencia con las exigencias pedagógicas del siglo XXI y de la realidad de un contexto escolar dado.

6. Conclusiones

El aprendizaje debe constituir en la escuela el centro del quehacer docente, es decir, todos los esfuerzos deben estar orientados a desarrollar los aprendizajes de quienes interactúan en este proceso, estudiantes y docentes: 'ahí está el poder'. En la medida en que los docentes se ajusten a una comunidad que aprende a partir de la realidad en que median y a la luz de la teoría educativa, en esta medida se fortalecerán los procesos de aprendizajes de sus estudiantes, la transformación y la mejora de la práctica pedagógica.

El docente mediador en la formación continua del maestro debe vincular constantemente los elementos teóricos con el hacer en el aula y con los procesos de pensamiento, y proponer retos para su transferencia a la práctica pedagógica. Es relevante que en los encuentros pedagógicos se seleccionen de común acuerdo los documentos que serán leídos, discutidos y transferidos al aula a fin de generar la valoración de las propuestas teóricas: ¿hasta qué punto resulta acordes con la realidad en la que interactúa el maestro?, ¿es necesario adecuarlas?, ¿de qué depende su concreción? Desde esta perspectiva, la estrategia del taller constituye una estrategia que contribuye con la interacción teórica y práctica e inhibe la práctica no razonada.

Los aspectos antes mencionados convergen en la necesidad de que los procesos de formación continua deriven de la realidad de cada escuela. Para ello cada institución debería diseñar un proyecto de formación, construido por el colectivo docente y desarrollado de manera colaborativa, lo cual requiere la conformación de una comunidad de aprendizaje en la que la formación es un compromiso, una obligación y una actividad natural de la escuela.

Los docentes, directivos y autoridades educativas deben velar y dedicar sus mayores esfuerzos al proceso formativo del maestro, tanto como un deber y un derecho, como un compromiso para la mejora y transformación de la práctica pedagógica. Todo ello se revertirá en el desarrollo

de las potencialidades del niño y favorecerá la conformación de una sociedad humana mejor desarrollada en su espíritu y en su intelecto.

Referencias

- Aguerrondo, I. (2003). *Formación docente: desafíos de la política educativa*. [Libro en línea] Recuperado el 12 de diciembre de 2008 en http://www.foro-latino.org/flape/boletines/boletin_referencias/boletin_28/documentos/13.pdf
- Atkinson, A. y Coffey, P. (2003). *Encontrar sentido a los datos cualitativos*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Ballester, A. (2002). *El aprendizaje significativo en la práctica*. [Libro en línea] Recuperado el 16 de noviembre de 2009 en http://www.aprendizajesignificativo.es/mats/El_aprendizaje_significativo_en_la_practica.pdf
- Cuenca, R. (2005). *La formación docente en América Latina y el Caribe. Tensiones, tendencias y propuestas*. [Informe en línea] Recuperado el 12 de diciembre de 2009 en http://www.dfpd.edu.uy/web_08/docentes/atd/proy_ley_educ/form_doc_america_latina_caribe%5B1%5D.pdf
- De Lella, C. (1999). *Modelos y tendencias en la formación docente*. [Documento en línea] Recuperado el 10 de noviembre de 2009 en <http://www.oei.es/cayetano.htm>
- Elliot, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Lafrancesco, G. (2004). *La evaluación integral del aprendizaje. Fundamentos y estrategias*. Bogotá: Magisterio.
- Imbernon, F. (2001). *La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro*. Recuperado el 20 de diciembre de 2010 en <http://www.ub.edu/obipd/templates/docs/La%20profesi%C3%B3n%20docente%20ante%20los%20desaf%C3%ADos%20del%20presente%20y%20del%20futuro.pdf>
- Imbernon, F. (2005). *Vivencias de maestros y maestras: compartir desde la práctica educativa*. [Libro en línea]. Recuperado el 27 de noviembre de 2009 en <http://books.google.co.ve>
- Macías, S. (2005). *La crisis de los modelos en la formación docente*. Recuperado el 7 de noviembre de 2009 en <http://www.observatorio.org/colaboraciones/2005/MODELOS%20DE%20FORMACIa%20DOCENTE%20EN%20CRISIS%20%20Susana%20Macias%2018%20feb%202005.pdf>
- Morales, M. (2007). *El cambio cognitivo en el niño de aprendizaje lento. Una mirada desde la teoría de la modificabilidad estructural cognitiva*. Bogotá: Magisterio.
- Román, C. (2003). ¿Por qué los docentes no pueden realizar procesos de enseñanza aprendizaje de calidad en contextos sociales vulnerables? Recuperado el 25 de noviembre de 2009 en http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/pys/docs/2003/abril/17_1_pp113_128.pdf
- Santos, M. (2001). *Enseñar o el oficio de aprender. Organización escolar y desarrollo profesional*. Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones.
- Tebar, L. (2003). *El perfil del profesor mediador*. Madrid: Santillana.
- Vivas, M., Gallego, D., González, B. (2007). *Educación y emociones*. Mérida: Universidad de Los Andes.