

Revista de Pedagogía, Vol. 30, N° 86
Escuela de Educación
Universidad Central de Venezuela
Caracas, Enero-Junio de 2009, 135-160

**Asesoramiento en Aula: Hacia un modelo
de mejora profesional de docentes**
*Guidance in the classroom: towards a model
to improve teaching standards*

Nacarid RODRÍGUEZ TRUJILLO¹
Universidad Central de Venezuela
nrodri@internet.ve

Recibido: 16-04-2008
Aprobado: 11-12-2008

¹ Licenciada en Educación por la Universidad Central de Venezuela, Especialista en Orientación por el Instituto Pedagógico de Caracas. Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación, mención cum laudae, por la Universidad de Barcelona, España. Ha sido jefe de la Unidad de Investigación de la Escuela de Educación y Coordinadora del Doctorado en Educación de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela. Actualmente se desempeña como Profesora Titular en el Doctorado en Educación de la misma universidad, donde dirige la línea de investigación «Currículum, gestión escolar y formación de docentes». Dicta cursos de postgrado en varias universidades venezolanas sobre investigación etnográfica, investigación acción, aprendizaje cooperativo, tendencias pedagógicas del siglo XX, diseño curricular, entre otros. Ha publicado cinco libros y más de cincuenta artículos sobre currículum, educación básica, educación y trabajo, formación de docentes, gestión y dirección escolar. Por sus trabajos ha recibido el Premio a la Investigación en el área de Humanidades, 1989; el Premio a la Trayectoria del Investigador, 1996; el Premio Bial al Libro de Texto Universitario, 1997, la Orden José María Vargas, primera clase (1995). Es investigadora acreditada en el Nivel III del Sistema de Promoción del Investigador.

RESUMEN

La experiencia sistematizada en este artículo presenta un procedimiento de desarrollo profesional de los docentes, basado en la escuela y centrado en el aula, guiado por el propósito de mejorar el desempeño del docente y el aprendizaje de los alumnos. El asesoramiento se fundamenta en la estructura de la tutoría de Schön (1992), e incorpora cuatro componentes: ingreso voluntario, modelaje, material escrito y acompañamiento en aula. La experiencia se efectuó en una escuela oficial con la participación de veintitrés docentes y cuatro asesoras. La documentación incluyó notas de campo, actas de reuniones, informes, y un cuestionario, cuyo análisis cualitativo proporcionó evidencias para mejorar el procedimiento y los instrumentos utilizados. Las lecciones aprendidas se sintetizan en la configuración de un modelo de mejora profesional del docente, especialmente dirigido a las instituciones de formación docente, mediante el cual se podrá contribuir simultáneamente, tanto con el mejoramiento profesional como a cerrar la brecha entre teóricos y prácticos, con beneficios para ambos.

Palabras clave: Formación docente en servicio, actualización docente, enseñanza, sistematización de experiencias.

ABSTRACT

We present a methodology for the professional development of teachers, based in the school and centered in the classroom, guided by the aims of improving both teacher performance and student learning. Guidance is based on the structure of the tutorial as proposed by Schön (1992), and includes four components: voluntary participation, modeling, written material and classroom observation. The study was carried out in a public school with the participation of twenty three teachers and four advisors. Documentation included field notes, the minutes of meetings, reports, and a questionnaire whose analysis provided evidence to improve the methodology and the instruments used. The findings were used as part of a model to improve teaching standards, especially aimed at teacher training institutions through which such a model might not only contribute to professional improvement but also to closing the gap between theory and practice to the benefit of both.

Keywords: In-service teacher training, teacher updating, teaching, methodological systemization.

1. TEORÍA Y REALIDAD SOBRE LA FORMACIÓN DE DOCENTES EN SERVICIO

La formación en servicio de los docentes de los niveles obligatorios del sistema se enfrenta a situaciones complejas y difíciles de abordar desde la práctica. Una de estas es el carácter masivo de cualquier programa, dada la cantidad de escuelas y docentes a abarcar. Otro, es el de obtener resultados de mejora en el funcionamiento de las escuelas y en el aprendizaje de los alumnos como producto de programas dirigidos a los docentes. En Venezuela, desde el punto de vista legal y normativo, el Ministerio de Educación asume la responsabilidad por el establecimiento de «programas permanentes de actualización de conocimientos, especialización y perfeccionamiento profesionales» (Ley Orgánica de Educación, 1980, artículo 97). En la Cuarta Convención Colectiva (2004, cláusula 32) el Ministerio conviene en establecer una «política de mejoramiento académico y de formación profesional». El Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente (2000) establece como un derecho «la participación y realización de cursos de perfeccionamiento, actualización, especialización, maestría y doctorado, programados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes y/o instituciones académicas, científicas y culturales de reconocida acreditación (artículo 8, p. 5). En el artículo 139, se aclara que, además de ser un derecho, estos cursos tienen carácter obligatorio para todo el personal docente en servicio.

Las ofertas de diverso tipo para satisfacer esas demandas no escasean, aunque no respondan a un plan, programa o política de largo o mediano plazo. De parte de las instituciones de formación docente (universidades, institutos) se da la formación inicial y la profesionalización para quienes carecen del título de docente, así como cursos de postgrado en sus diversas modalidades (Especialización, Maestría, Doctorado). Estos son cursos que podríamos llamar de larga duración, de por lo menos dos años de escolaridad, que han sido estimulados por la oferta de incrementos salariales a quienes los culminen. Con frecuencia estos cursos se dirigen hacia asuntos poco relacionados con la enseñanza directa, obteniéndose, en muchos casos, el efecto de desvincular a los docentes de la enseñanza, fomentando la búsqueda de otros destinos o cargos en las áreas de planificación, evaluación, o la migración hacia otros niveles del sistema escolar.

Las universidades, al igual que otras organizaciones como editoriales, ONGs, asociaciones civiles, alcaldías y hasta el Cuerpo de Bomberos, ofrecen «talleres» gratuitos, o pagados a diferentes costos. Esta modalidad del taller surgió como un curso de corta duración, usualmente de cuatro a ocho horas, para una cantidad limitada de asistentes, cuya intención es el énfasis en la práctica de algún asunto específico. No obstante, los talleres han derivado en una reunión de personas en cantidad variable, que reciben explicaciones orales de un ponente, quien otorga la posibilidad de tomar la palabra a los participantes. Algunas veces, los talleres son dictados por docentes que han desarrollado una experiencia educativa con buenos resultados y la divulgan por este medio, lo que puede derivar en un intercambio de intereses comunes. Otras, los responsables no tienen experiencia directa en la enseñanza, y aunque tengan contenidos interesantes o innovadores, la mayoría de los talleres se dictan fuera del contexto escolar, y su corta duración y cantidad de participantes obstaculiza la aplicación y vinculación con la práctica.

Las autoridades educacionales, además de talleres, ofrecen los llamados «cursos o jornadas de capacitación», asociados a programas de reforma curricular destinados a divulgar los contenidos o procedimientos de un nuevo plan de estudios. No deja de llamar la atención que en la normativa legal se utilicen los vocablos más apropiados de «perfeccionamiento», «especialización» y «actualización», mientras que en la práctica se utilice el término «capacitación», cuyo significado está asociado con habilitar a alguien que carece de conocimientos; a entrenamiento, con la connotación de información para ser aplicada sin discusión; seguimiento de instrucciones o de protocolos previamente organizados, es decir con el razonamiento instrumental.

Tanto las normativas como las modalidades de formación en servicio mencionadas colocan el acento en la preparación de estos profesionales como proyecto personal e individual del docente, en el sentido de ampliar sus conocimientos, aumentar sus ingresos, ascender en el escalafón, hacer carrera asumiendo cargos directivos, de planificación, u otros. Dejan de lado la actuación del docente en su lugar de trabajo, sus relaciones con los compañeros, su contribución al clima pedagógico del centro de trabajo, la colaboración con

los pares y, lo más importante, su desempeño como enseñante en la ampliación de las oportunidades para el aprendizaje de los estudiantes.

Sin embargo, desde la teoría pedagógica, especialmente a partir de los aportes de Stenhouse (1987), se propone una visión distinta, con la incorporación del término «desarrollo profesional» del docente. Este enfoque se fundamenta en la interdependencia entre la teoría y la práctica pedagógica, y en el concepto de «diseño curricular» como un conjunto de intenciones que requieren de su validación por la práctica de los docentes en las instituciones escolares mismas. Para Stenhouse (1987) el concepto de profesional amplio implica «una capacidad para un autodesarrollo profesional autónomo mediante un sistemático autoanálisis, el estudio de la labor de otros profesores y la comprobación de ideas mediante procedimientos de investigación en el aula» (p. 197). De allí se desprende la formación basada en la escuela, destinada a la mejora del desempeño del docente, a la mejora de la escuela como organización y a la mejora de los aprendizajes. Por tratarse de un proceso colectivo, se derivarían cambios en las condiciones laborales (Sime, 2004). La integración de estos elementos permite, simultáneamente, atender a las tres dimensiones del desarrollo profesional identificadas por Merle Tan (Operti, 2006, 40) como lo son el desarrollo personal, el desarrollo social y el desarrollo profesional. En el centro de esta formación se encuentra el fomento de habilidades para la reflexión sobre las propias prácticas y la promoción de su transformación.

La experiencia que reseñamos en este artículo se basa en el concepto de desarrollo profesional docente, e intenta romper con el predominio de los llamados «talleres» desvinculados de los centros escolares y de las prácticas pedagógicas, cuya influencia en su mejora es casi nula. Incorpora también la adaptación a las condiciones reales y singulares del funcionamiento de la escuela donde se aplicó. Tales condiciones modificaron las intenciones iniciales de los investigadores en el sentido de poner en práctica la investigación-acción como procedimiento de base para la mejora escolar. Dichas intenciones se vieron obstaculizadas por las dificultades para realizar reuniones con grupos de docentes sin suspender las actividades escolares. Por un lado, los do-

centes habían manifestado no estar dispuestos a utilizar su tiempo, fuera del horario escolar, para actividades de actualización y, por el otro, los investigadores nos resistíamos a suspender las clases en una institución con muchas irregularidades de funcionamiento donde no se cumplía con el mínimo de 180 días establecido en la Ley Orgánica de Educación (1980) y en su Reglamento (1999). Ante esas circunstancias, optamos por explorar la inserción directa en las aulas, trabajando con los docentes, inspirándonos en la estructura de la tutoría descrita por Schön (1992), especialmente en sus «modelos de formación tutorial» denominados: «sígueme» y «experimentación compartida», susceptibles de adaptación a diferentes contextos, según el autor, dando lugar a diversas variantes. De esta manera, el primero se transformó en el componente que denominamos modelaje y el segundo en nuestro acompañamiento. Las investigaciones sobre la formación del profesional reflexivo y la reflexión en la acción de Schön dan continuidad a la teoría de la indagación de John Dewey, y su famoso postulado de «aprender haciendo» (Webb y otros, 1996).

En palabras de Schön, la esencia de «sígueme», «es la demostración e imitación; su mensaje subyacente es hazlo como lo hago yo, bien se comunique de una manera explícita...o implícita» (Schön, 1992, 193). La «experimentación compartida» se refiere a «actuar con el fin de observar lo que resulta» (p. 74) a probar nuevas acciones in situ, lo que puede conducir a «resultados deliberados» o «pueden producir sorpresas que exigen posteriores reflexiones y deliberaciones» (p. 38). Estas pruebas en compañía del tutor abren la posibilidad de dialogar y reflexionar sobre lo que se hace, de incorporar reflexiones y aportes del asesorado, exigiendo flexibilidad de parte del tutor en los medios y propósitos de la tutoría y en su relación comunicativa con el docente. Los aportes de Schön provienen de sus experiencias en la formación inicial de arquitectos, con tareas muy semejantes a las que enfrentarán en su vida profesional. En nuestro caso, trabajamos con docentes en servicio en los escenarios reales de aplicación. Esto agrega un elemento de mayor riesgo para el tutor, pero también de mayor enriquecimiento en el conocimiento y consideración de aquellas zonas desconocidas de la práctica. Arias (2007) destaca la importancia de relacionar la actualización en servicio a los materiales y recursos utilizados por los docentes, así como la incorporación de sus expe-

riencias cotidianas. El cambio parece ser más fácilmente aceptado en la medida en que se presenta como algo familiar, como un avance dentro del terreno conocido en vez de un salto al vacío; partir desde lo que saben y les ha dado resultado (Ávalos, 2006, 5).

2. LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS

Para Oscar Jara (sf, p. 5) «las experiencias son procesos sociales dinámicos: en permanente cambio y movimiento... cargadas de una enorme riqueza acumulada de elementos que, en cada caso, representan procesos inéditos e irrepetibles. De allí que sea tan apasionante, como exigente la tarea de *comprenderlas, extraer sus enseñanzas y comunicarlas*». La sistematización de experiencias permite generar conocimientos desde las prácticas, como base para tomar decisiones informadas en el futuro. Su intención refiere a la extracción de lecciones aprendidas, es decir, lo que conviene hacer a la luz de las experiencias vividas, a fin de perfeccionar su desempeño y resultados. Es entonces un proceso de reflexión sobre lo actuado y logrado en un período de tiempo bajo circunstancias especiales. Supone una re-construcción del pasado y la construcción de un conocimiento común por los actores. Amerita un procedimiento organizado de planificación y previsión, especialmente en lo relativo al registro de los acontecimientos que se van produciendo a lo largo de la implementación y desarrollo de la experiencia, lo que permitirá contar con el respaldo de las evidencias en el momento de su reconstrucción final. El registro requiere ser permanente e inmediato, de allí que los diarios de campo resulten los instrumentos más apropiados. En el caso que nos ocupa, se utilizaron, además, actas de reuniones, informes periódicos de los investigadores y otros que se explican más adelante.

2.1. El escenario de la experiencia

La experiencia objeto de este informe formó parte de un proyecto de apoyo a la escuela, con la intención de generar procesos de reflexión y cambio para la mejora de las acciones pedagógicas mediante el fomento de la cooperación dentro de la comunidad escolar. Dicho proyecto tenía dos etapas, de

un año de duración cada una. Durante la primera se realizó un diagnóstico con participación de toda la comunidad, derivándose de allí un plan de acción a desarrollarse durante el año escolar 2006-2007. La escuela o lugar de la experiencia es una institución oficial grande, con oferta de Pre-Escolar y las dos primeras etapas de la Educación Básica, hasta el sexto grado, localizada en una parroquia populosa al suroeste de la ciudad capital, Caracas. La mayoría de los alumnos proviene de barrios cercanos a la escuela, barrios cuya población se ubica en los sectores de clase media baja y pobre. El 56 por ciento de las madres de los niños eran solteras, el 66 por ciento de los niños estaban representados por sus madres; el 45 por ciento de ellas desempeñaba oficios del hogar y la información sobre los padres es inexistente. Durante el último año se identificaron 72 niños con necesidad de atención en Educación Especial; 27 manifestaron algún grado de desnutrición, siendo referidos a un comedor. La matrícula total (sin incluir el preescolar) durante la realización de la experiencia era de 1.033 alumnos, distribuidos en 41 secciones, 23 del turno de la mañana y 18 de la tarde. Para ese momento, la escuela tenía una Directora, 6 subdirectoras, 49 docentes de aula (8 de preescolar), 9 docentes especialistas, 4 docentes en el departamento de evaluación, 4 en el departamento de educación especial, 2 en la biblioteca, 5 secretarías, 1 portera, 13 aseadoras y 1 policía escolar. El 89 por ciento de los docentes informó contar con título de Educación Superior, 11 por ciento con título de bachiller docente, 25 por ciento cursaba o había cursado algún tipo de estudios de postgrado. El conjunto de los docentes tenía un promedio de 7 años trabajando en esta escuela.

En el diagnóstico realizado, los docentes manifestaron interés en recibir ayuda pedagógica en las áreas de Lengua y de Matemática, consideradas básicas, y donde los alumnos mostraron pocos logros en las pruebas aplicadas. También solicitaron talleres sobre los llamados Proyectos de Aprendizaje (PA) (anteriormente llamados Proyectos Pedagógicos de Aprendizaje, PPA), los cuales estaban siendo exigidos por las autoridades educacionales. A pesar de la buena acogida dispensada al equipo de la universidad durante los primeros meses del año 2006, en septiembre, al inicio del nuevo año escolar, encontramos dificultades para obtener la indispensable ayuda de la dirección del

plantel a fin de iniciar el desarrollo del plan aprobado. Requeríamos realizar una reunión con todo el personal para presentar los resultados de las pruebas aplicadas e implementar el plan de acción. Sin embargo, para el mes de enero de 2007 todavía no habíamos logrado la anhelada y necesaria reunión. Igualmente nos preocupaba sobremanera la pérdida de días y horas efectivas de clases, cuyas razones durante ese año fueron muchas. De allí la decisión de insertarnos directamente en las aulas, con los docentes interesados.

Finalmente, participaron 4 docentes de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela como asesoras y 23 docentes de la unidad educativa, quienes se inscribieron voluntariamente en uno o varios de los asesoramientos ofrecidos, a saber:

- Proyecto de Aprendizaje y Lengua para los tres primeros grados (1° a 3°).
- Matemática y Aprendizaje Cooperativo para los dos últimos grados (4° a 6°).

2.2. Componentes y proceso del asesoramiento en aula

El equipo de profesoras asesoras, tomando en consideración el diagnóstico de la situación de la escuela, acordaron desarrollar el asesoramiento en los diferentes aspectos mediante cuatro componentes comunes, estos fueron:

- 1) *La incorporación voluntaria de los docentes:* teníamos información de actividades planeadas desde los organismos superiores, ofrecidas con carácter de obligatoriedad. Era común la frase entre docentes y directivos «aquí todo es urgente y obligatorio», indicando la falta de oportunidad en la oferta y la coacción como factores poco favorables., de allí nuestra expresa intención de dar libertad para la escogencia y ofrecer incentivos para estimular la participación.
- 2) *Material de apoyo:* las asesoras prepararían materiales escritos con información teórica sobre el aspecto a abordar y con indicaciones específicas acerca de su puesta en práctica en las aulas. Este material debía

ser breve, claro y orientado hacia la facilitación de su aplicación en las condiciones reales de la escuela, adaptado al contenido y propósito general del correspondiente asesoramiento y a los contenidos del grado. También debía proporcionar ejemplos de las actividades a poner en práctica. En el caso de Lengua, los alumnos utilizarían los mismos textos que tenían. En Matemática, la mayor parte del material consistió en hoja con problemas a ser solucionados por los alumnos.

- 3) *Modelaje*: las asesoras dedicarían los primeros encuentros con los docentes y alumnos en sus aulas a modelar la práctica de enseñanza indicada en el material escrito, es decir, a demostrar lo que se esperaba del docente mientras este ejercía el rol de observador, posteriormente se cambiarían los roles. Se esperaba, de esta manera, llevar progresivamente al docente a la comprensión del material escrito. También permitiría ir adaptando la asesoría a las circunstancias particulares del grupo de alumnos.
- 4) *Acompañamiento en el aula*: después de las sesiones de modelaje, el asesor haría de observador, apoyando al docente durante el desarrollo de su interpretación de las nuevas prácticas, entablando un diálogo de pares para encontrar el mejor camino a favor del aprendizaje de los niños. Durante este período podría volver a modelar prácticas que a su juicio lo ameritaran. No obstante, se acordó evitar nuevos modelajes y enfatizar la práctica del docente, centrando el asesoramiento en la mejora progresiva de esas prácticas y su adaptación a las características del grado.

Además de estos cuatro componentes, el equipo también estableció unos lineamientos generales para el desarrollo de la experiencia, con la finalidad de asegurar la documentación detallada del proceso, la reflexión crítica permanente y la adaptación a las circunstancias particulares de cada sección de alumnos. Es decir, se asumió como un proceso de investigación cualitativa tomando las previsiones para garantizar la recolección ordenada de informaciones y el registro de evidencias indispensables para la sistematización de la experien-

cia en la mayor cantidad posible de aspectos, pensando siempre en extraer los aportes para un modelo de actualización de los docentes. En ese sentido, llegamos a los siguientes acuerdos:

- 1º Tiempo de permanencia en la escuela: cada una de las asesoras dedicaría 2 mañanas y 2 tardes a la semana, a fin de atender a los docentes de ambos turnos durante unas 3 horas en cada visita. La duración total del asesoramiento sería de 4 meses, unas 16 semanas.
- 2º Registro de los acontecimientos: cada asesora llevaría un diario de campo o cuaderno de notas donde registraría los acontecimientos durante sus permanencias en la escuela, los docentes asesorados y sus reacciones, las dificultades, los cambios, los aprendizajes.
- 3º Reunión semanal del equipo de asesoras: una vez a la semana el equipo se reuniría con el fin de informar sobre el curso de los asesoramientos, acordar mejoras y adaptaciones, reseñar imprevistos y dificultades, buscar soluciones, intercambiar opiniones y tomar decisiones.
- 4º Reunión de asesoras y docentes participantes: tendría lugar al final del proceso para recapitular lo realizado y, especialmente, para que los docentes evaluaran cada uno de los asesoramientos y el conjunto del trabajo del equipo de asesoras.
- 5º Aplicación de pruebas de Lengua y Matemática: se aplicarían a todos los alumnos de la escuela a finales del mes de junio, a fin de obtener datos cuantitativos que pudieran proporcionar alguna información sobre efectos.

3. MOMENTOS SIGNIFICATIVOS DE LOS ACONTECIMIENTOS

Al finalizar el proceso, contábamos con 48 documentos de registro, entre actas de reuniones, notas de campo, e informes de los asesores. A estos se agregan los 42 cuestionarios de evaluación de cada uno de los asesoramientos, respondidos por los docentes. Todos esos materiales constituyeron la base para la descripción y el análisis cualitativo de la experiencia.

3.1. Participación voluntaria y necesidades reales

Para cumplir con la condición de participación voluntaria, se envió una carta a cada uno de los 41 docentes de Primera y Segunda Etapa, en la cual se les informaba sobre la oferta de asesoramiento en el desarrollo de actividades en el aula, indicando las etapas, aspecto a asesorar, nombre de la asesora y días de permanencia en la escuela. Allí mismo cada docente podía escribir su nombre, grado y sección, así como marcar el o los asesoramientos de su interés. Se ofrecía, a manera de incentivo, la entrega de una credencial como constancia de aprobación de un curso de actualización de diez horas a quienes pusieran en práctica lo aprendido.

A los docentes de la Primera Etapa se les ofrecía ayuda en el Proyecto Pedagógico de Aula y en Lengua. Del total de docentes, 18 escogieron PPA y 15 Lengua, 13 tomaron ambos. A los de Segunda Etapa se les ofreció Matemática y Aprendizaje Cooperativo (AC). Diez se apuntaron en AC y 11 en Matemática y 5 escogieron ambas temáticas. El mayor interés o demanda se concentró en PPA, cuyo asesoramiento se ofrecía exclusivamente para la Primera Etapa, sin embargo 9 maestros de la segunda también pidieron su incorporación. Reflexionando sobre esta situación, la asesora de PPA decidió hacer todo lo posible por atender la demanda de los 27 docentes, mientras las de Matemática y AC se propusieron unir esfuerzos para extender el asesoramiento en Matemática a 5 docentes más quienes solo habían escogido AC.

3.2. El comienzo

Cada asesor inició las visitas a las aulas para presentarse, entregar los materiales escritos, conversar con los docentes sobre sus inquietudes, explicar con más detalle nuestras intenciones, así como los contenidos y procedimiento de las asesorías. Esto permitió darse a conocer, tanto al docente como a los estudiantes, entablar relación con cada docente y sus alumnos, observar su actuación y las reacciones de los niños en las situaciones de aprendizaje. El contenido y la cantidad de documentos escritos entregados a los participantes varió según la naturaleza del área de asesoramiento y los propósitos del asesor, estos últimos fundamentados en las pruebas de Lengua y Matemática, así

como en la información obtenida de las visitas a las aulas de clases. En el área de Lengua se pretendía enfatizar en las estrategias de anticipación, activación de conocimientos previos, conversación espontánea, estrategias de focalización de la atención, lectura oral y comprensión del contenido de los párrafos.

Por su parte, el asesoramiento en PPA se proponía dar a cada docente orientaciones sobre las fases para la elaboración y puesta en práctica del PPA, acompañándolo en cada una de ellas. Allí se enfatizó la necesidad e importancia de la problematización inicial con participación de los alumnos para responder a sus intereses e inquietudes, y la planificación de las estrategias para la correcta interrelación de los contenidos de las diferentes áreas alrededor del asunto central del proyecto. Los docentes irían planificando un proyecto a medida que recibían las sugerencias y apoyo de la asesora. En Matemática, el asesoramiento se centró en la modalidad de resolución de problemas, con la finalidad de desarrollar las habilidades para la realización de operaciones junto con el estímulo a la aplicación de la matemática en situaciones significativas, el desarrollo del pensamiento y el fomento del trabajo en pequeños grupos. De esta manera, pudimos vincularlo al AC, cuyo propósito era promover la interacción y la interdependencia entre los integrantes del grupo-clase para incrementar la comprensión de la lectura de los contenidos programáticos, la cohesión grupal y la ayuda mutua. El AC podía utilizarse tanto para el área de matemática como con cualquier otra, pero siempre se trató de enfatizar la comprensión de la lectura de materiales diversos, como los textos habituales de los alumnos y la lectura de un periódico, provisto por la asesora.

Los materiales se fueron entregando en la medida que se hacían necesarios, con la expresa intención de tenerlos a mano en el momento preciso y tratando de evitar que fuesen encapetados y olvidados. El acceso paulatino ayudaría a mantener vivo el interés a lo largo del proceso. En el caso de Matemática, se optó por un documento de orientación general referido a la conducción de la solución de un problema en grupos de 3 alumnos y la entrega semanal de hojas contentivas de 4 problemas para cada grado y sección, 3 de ellos para ser solucionados en el equipo y 1 para resolverlo individualmente a manera de comprobación del aprendizaje individual. El docente llevaría un

registro de las respuestas al problema individual, el cual podría servir para el seguimiento del aprendizaje o la mejora de cada estudiante.

3.3. El desarrollo

Aquí destacamos las incidencias más notorias durante la puesta en práctica de lo programado, en su mayoría asociadas a las características generales de la escuela y su funcionamiento.

3.3.1. El tiempo, recurso irrecuperable poco apreciado

Por las razones ya anotadas, el tiempo para el desarrollo del trabajo planeado se mostraba escaso, el máximo posible eran dieciséis semanas, desde los primeros días del mes de marzo hasta los últimos de junio. Como ya dijimos, cada asesora dedicaría unas doce horas semanales a las visitas en las aulas, para un total de unas 192 horas, cuya distribución varió de acuerdo con la cantidad de docentes asesorados. El rasgo más destacado del desarrollo del asesoramiento lo constituyeron las dificultades para cumplir con el horario establecido, lo cual obligó a reiteradas reprogramaciones de las visitas a las aulas, en detrimento de la continuidad en el asesoramiento y la reducción de la cantidad total de horas dedicadas.

Anteriormente mencionamos la tendencia a la pérdida del escaso tiempo disponible para las actividades escolares, demostrándose la poca importancia concedida por la mayor parte del personal a las oportunidades de aprendizaje de los alumnos. Durante los meses mencionados se presentaron innumerables oportunidades para suspender las clases, así como para «sacar» de las aulas a algunos alumnos para realizar otras actividades. Entre los motivos de suspensión durante los meses en cuestión, se cuentan: la semana aniversario de la escuela, competencias deportivas, celebración de días especiales como el de la madre, las flores, el árbol, la cruz de mayo, verbenas para recolectar fondos, semana de presentación de los proyectos de aula, y muchas más. Algunos docentes, en varias ocasiones, se negaron a participar en esos eventos por la alteración de las actividades normales de clase, además de interrumpir y distraer a los niños cuando estaban concentrados en algún asunto en particular.

En cada tipo de asesoramiento se dieron casos en los que no fue posible observar la aplicación de las estrategias promovidas por los asesores, imposibilitándose el cumplimiento total del proceso, por lo que la cantidad de docentes que recibieron los certificados resultó inferior a la de los inicialmente inscritos. Podemos hablar de un porcentaje de «deserción» o «abandono», ambos fenómenos se dieron por diversas razones.

3.3.2. Lo previsto inesperado

El diagnóstico del año anterior, basado en las apreciaciones de docentes y directivos, en observaciones del trabajo en aula y en la aplicación de pruebas, nos condujo a comprender la situación deficitaria de la escuela, tanto en cuanto a la calidad de los esfuerzos de los docentes como de los aprendizajes de los estudiantes. No obstante, el ingreso diario a las diferentes aulas nos permitió apreciar más profundamente la situación. Para nuestro asombro y preocupación, encontramos, en los meses de marzo y abril, que buena parte de los niños de cuarto, quinto y sexto grados tenían dificultad para realizar operaciones matemáticas elementales, dificultades casi todas derivadas del desconocimiento de las tablas de multiplicar. Lo más sorprendente resultó la actitud de los maestros, quienes parecían no haberse percatado de esta situación. No tenían explicación para ello, ni estaban tomando ninguna medida para resolverla. Las coordinadoras (subdirectoras responsables por grados) de cada grado tampoco habían intervenido, a pesar de haber pasado para la fecha cinco meses desde el inicio del año escolar.

La situación con respecto a las habilidades de lectura también era preocupante, especialmente en la segunda etapa, donde esperábamos un mejor nivel de comprensión, por lo cual empezamos intentando vincular el asesoramiento en AC con la lectura del periódico. A tal efecto, la asesora logró un acuerdo con un periódico local de distribución gratuita, con noticias de diversos temas resumidas y bien redactadas, a fin de proveer semanalmente de suficientes ejemplares a diez secciones de esa etapa. Pronto nos enfrentamos con las dificultades de muchos niños para comprender lo que leían, por lo que acordamos con los docentes utilizar el texto escolar, lo que por otra parte, no los desvinculaba de los contenidos programáticos del grado.

Una consecuencia inmediata ante la situación planteada fue el desvío de las acciones propias del asesoramiento hacia las de diagnóstico detallado y ayuda a los niños con mayores dificultades. Finalmente, se elaboró un censo, se identificaron 92 niños de la primera etapa, es decir 15,6 por ciento del total, con habilidades de lectura por debajo de las esperadas para el grado. En la segunda etapa el censo reveló 55 niños (12 por ciento) con lectura silábica y 115 alumnos (34,6 por ciento) quienes no dominaban las tablas de multiplicar. Posteriormente, se preparó un proyecto de atención con ayuda de estudiantes universitarios.

4. *ANÁLISIS DE DIFICULTADES, VENTAJAS, ACIERTOS Y DESACIERTOS*

- 1) **Los componentes:** los cuatro componentes (ingreso voluntario, materiales escritos, modelaje y acompañamiento) aplicados conjuntamente constituyen el mejor acierto del modelo de actualización desarrollado. Desde el punto de vista de los asesores, el ingreso voluntario es indispensable para contar con la buena disposición del docente y la receptividad hacia la presencia del asesor en el aula, aunque ello no garantiza el compromiso de su parte para poner en práctica las acciones de cambio. La oferta del certificado no constituyó un estímulo en ese sentido, por cuanto no incrementó el interés por cumplir con lo propuesto para modificar las rutinas. Sin embargo, eliminarlo puede tener el efecto de disminuir el interés inicial por aceptar el asesoramiento, luego, si bien no es de mucha ayuda, parece preferible mantenerlo.

Por su parte, los materiales escritos se consideran altamente convenientes, tanto de parte de los asesores como de los docentes. Los docentes los estimaron como valiosos en los cuatro tipos de asesoramiento, por su utilidad y por su contenido. Se destaca especialmente el caso de Matemática, donde, como ya describimos, además de las orientaciones generales, se les entregaban semanalmente problemas adaptados a cada grado tomando en consideración los contenidos solicitados por los mismos docentes, de allí que en la evaluación les dieran la más alta apreciación. En este sentido, notamos que los proble-

mas fueron un instrumento directo de promoción del cambio en aquellas aulas donde fueron efectivamente utilizados. Los asesores los consideraron importantes para facilitar el ingreso y el contacto inicial, habida cuenta de que no se hizo ninguna reunión previa con el grupo y también para su consulta por los más interesados, como efectivamente sucedió. Sin embargo, sabemos que muchos docentes no leían los problemas con el debido cuidado, y por ello su utilidad se extendía a la permanente posibilidad, en cada encuentro, de llamar la atención sobre las indicaciones entregadas.

El modelaje también fue especialmente apreciado por los docentes, colocándolo en el primer lugar de los aspectos positivos. Además, en el caso del AC, donde fue menos utilizado, lo evaluaron como un aspecto negativo que debía mejorarse, reforzando su evaluación como elemento novedoso y necesario. De parte de los asesores, este componente es esencial, pero debe ponerse en práctica por un tiempo prudencial por cuanto se corre el peligro de sustituir al docente, con especial agrado de parte de algunos de ellos.

- 2) **Asesoramiento versus Taller:** la ausencia de por lo menos una reunión o «taller» previo con todos los maestros inscritos en cada uno de los asesoramientos puede considerarse como el mayor desacierto, error o desventaja. Tanto en la evaluación individual mediante cuestionario, como en la oral y colectiva, los docentes manifestaron de diversas maneras su apego a la modalidad de taller. Casi todos lo consideraron indispensable para el inicio y el cierre del proceso de asesoramiento, a manera de introducción y de explicación de ese proceso, así como para familiarizarse con los nuevos conceptos y estrategias y para tener la oportunidad de atender a las sugerencias de los asesores en ausencia de los niños.

Los asesores también coinciden en esta apreciación, siempre estuvimos conscientes de la costumbre o cultura de talleres instalada desde hace mucho tiempo como modalidad, casi única, para la actualización de docentes. Como hemos dicho, la ausencia de la reunión ini-

cial no fue escogida, sino impuesta por las circunstancias debido a las dificultades para reunirse con los docentes sin dejar de atender a los estudiantes. El asesoramiento en aula, el apoyo individualizado constituyeron una novedad, causando sorpresa e incomprensión especialmente en las primeras semanas. Algunos no lograron asimilarlo completamente dada la brevedad de la experiencia. Restringiendo las preferencias a las opciones de taller o asesoramiento, el 59 por ciento escogió el taller, y el 41 por ciento el asesoramiento. Sin embargo, el aspecto positivo, valorado por todos, recayó en «el apoyo dentro del aula y el modelaje», es decir dos características del asesoramiento. También, la sugerencia más frecuente para mejorar el trabajo realizado fue la de incluir talleres de inicio y cierre. Algunos lo expresaron como «incluir asesorías sin la presencia de los alumnos».

- 3) **El tiempo:** la modalidad de actualización se planificó para durar dieciséis semanas, las cuales no pudieron cumplirse debido a las ya anotadas frecuentes interrupciones, con variaciones según el tipo de asesoramiento, el asesor responsable y de acuerdo a los docentes que los recibían. Esto produjo un cierto grado de heterogeneidad en el uso del tiempo disponible y las relaciones entre asesores y docentes, por lo cual la duración no fue igual para todos, ni las asesorías resultaron homogéneas y, como suele suceder, el aprovechamiento y aprendizaje de cada docente tampoco. De manera que nos resulta casi imposible estimar el tiempo mínimo requerido para la incorporación de las prácticas al repertorio cotidiano de los maestros. Solo podríamos acotar lo obvio: «mientras más tiempo, mejor».

Teniendo como meta y centro del asesoramiento la actualización de los docentes para la mejora de la enseñanza y el logro de beneficios directos en los niños, la experiencia nos dice que el momento o la oportunidad para iniciar cualquier modalidad de actualización también es importante. En ese sentido, lo ideal sería incorporarse al comienzo del año escolar o, como muy tarde, en el mes de enero. El inicio temprano habría permitido identificar las dificultades con

antelación y tener mayor tiempo para apoyar su superación. Si bien los asesores nos quejamos de las interrupciones como impedimento mayor e insalvable –ajeno a nuestra voluntad– para el cumplimiento de lo planeado, el cuestionario de evaluación reveló, de parte de los docentes, insatisfacción con el desempeño de los asesores en el uso del tiempo. En dos casos resaltaron como aspecto negativo el «cumplimiento de los horarios y el cronograma de las asesorías», mientras en los otros dos expresaron como positivo: «la disciplina y responsabilidad del asesor». Es decir, el 45 por ciento valoró la asistencia y puntualidad, y el 55 por ciento exigió mejorar ese aspecto.

- 4) **La práctica:** el reto para los asesores, todos profesores universitarios de formación docente, fue insertarse directamente en las aulas y servir de modelo para los maestros. En los docentes universitarios predomina el sesgo hacia el estudio, la experticia y la preferencia por el dominio teórico. La tendencia, en nuestro medio, es la formación de profesionales de la enseñanza para los niveles básicos del sistema escolar por parte de profesionales de la docencia en educación superior. La relación entre ambos profesionales puede identificarse como la de los teóricos frente a los prácticos, donde veladamente los teóricos, por enseñar en el nivel superior, pueden sentirse superiores en conocimiento y en status, mientras que los prácticos se muestran escépticos ante las novedades que puedan aportarles quienes desconocen la crudeza de la realidad escolar.

Con varias excepciones, los asesores vieron a los docentes, en general, como poco comprometidos con la aplicación en las aulas de lo que se les explicaba y se les demostraba, así como bastante indiferentes con respecto a la lectura de los materiales escritos, los cuales con frecuencia no tenían a la mano durante las asesorías. Las reacciones de los docentes fueron variadas: algunos aspectos de los materiales y de las asesorías les interesaron más que otros, sus elecciones no siempre coincidieron con las de los asesores. Algunos utilizaban los materiales y el asesoramiento de manera diferente a la planteada; otros sugirieron

mejoras en la presentación y contenido de los materiales escritos y otros aportaron usos para las estrategias no contemplados por el asesor. A pesar de la diversidad de opiniones entre ambos grupos de profesionales, el trabajo en el aula, el apoyo en las sesiones de clase y las actividades, ejercicios prácticos y estrategias aplicadas, estuvieron entre los aspectos considerados positivos de todos los asesoramientos, exigiendo además el incremento de la presencia del asesor, el fortalecimiento del acompañamiento y asesores con «más destreza en el trabajo con niños». La comunicación entre el asesor y los asesorados jugó un papel importante, de allí que se incluyera entre los asuntos a mejorar el «aumentar la confianza en la relación docente-asesor».

- 5) **Apoyo del personal directivo:** la escuela donde realizamos la experiencia cuenta con un alto número de personal directivo, así como de personal de apoyo en los departamentos de evaluación y de educación especial, quienes siempre expresaron oralmente su interés en el proyecto de mejora, se mostraron amables ante nuestra presencia y receptivos con respecto a nuestra permanencia en el local, el ingreso a las aulas, entre otros asuntos. No obstante, nuestros esfuerzos por lograr un interés más allá de las apariencias, que se expresara en un apoyo activo a nuestro trabajo, considerando los beneficios para los alumnos, fueron infructuosos. Vale acotar que nuestra presencia en la escuela no fue solicitada por sus integrantes, más bien fue ofrecida por el equipo, lo cual podría explicar parte de la escasa colaboración. Ciertamente los más interesados en aprender, en recibir conocimientos, asesoría o ayuda fueron los docentes de aula. Recordamos que la mayoría de ellos trabaja en el turno contrario (mañana o tarde) en otra escuela, es decir, cumplen jornadas de hasta diez horas diarias de trabajo en aula. Circunstancia que explica, en cierta medida, sus dificultades para leer los materiales escritos, y para asistir fuera del horario de trabajo a las actividades de actualización. De allí que anotamos como una dificultad la indiferencia de los coordinadores de grado por incorporarse al trabajo de asesoramiento, lo cual es de vital relevancia

por cuanto su papel es el de «acompañar» a los docentes bajo su coordinación y, por lo tanto, bajo su responsabilidad recae la mejora de la enseñanza y la continuidad de cualquier ayuda externa en ese sentido.

- 6) **Flexibilidad:** el asesoramiento no es un curso o taller previamente planificado, con una estructura de objetivos y contenidos establecida fuera del ámbito de la institución particular. Es un acercamiento entre asesores y docentes, donde ambos ejercerán su capacidad de escucha. Particularmente, el asesor requiere estar atento tanto a las manifestaciones orales y prácticas del docente, como a las de los alumnos. El asesoramiento se centra en las actividades de enseñanza, prioriza la práctica, sin desligarse de la teoría, sobre aspectos seleccionados de acuerdo a las manifestaciones de los docentes y las observaciones del asesor sobre dificultades específicas. Todo lo cual permite sus adaptaciones al PA, a las características de los estudiantes, a las condiciones del aula, la incorporación de recursos existentes, como los libros con los que cuentan alumnos y docentes. Esto no excluye el uso de materiales adicionales proporcionados por el asesor, como en el caso de los problemas de Matemática, aquí reseñado.

La experiencia realizada demostró la necesidad de la flexibilidad debido a las diferencias del rendimiento entre aulas reveladas en las pruebas aplicadas, y a las condiciones específicas de cada aula identificadas en la práctica. Si bien existen problemas comunes en la escuela, estos se manifiestan de manera diferente en cada aula. Por ejemplo, la asistencia irregular de parte de los alumnos es un problema común, pero es grave en el primer grado para la iniciación a la lectura. También varía en cada aula la proporción de inasistentes y la duración de las inasistencias, así como las causas de su existencia y la actitud de los padres ante esta situación. La heterogeneidad de cada aula en cuanto a habilidades y conocimientos de los alumnos también es variable. En el caso de la multiplicación, en algunas aulas el porcentaje de niños con dificultades superaba el cincuenta por ciento, mientras en otras no existía ningún caso. Los recursos también introducen

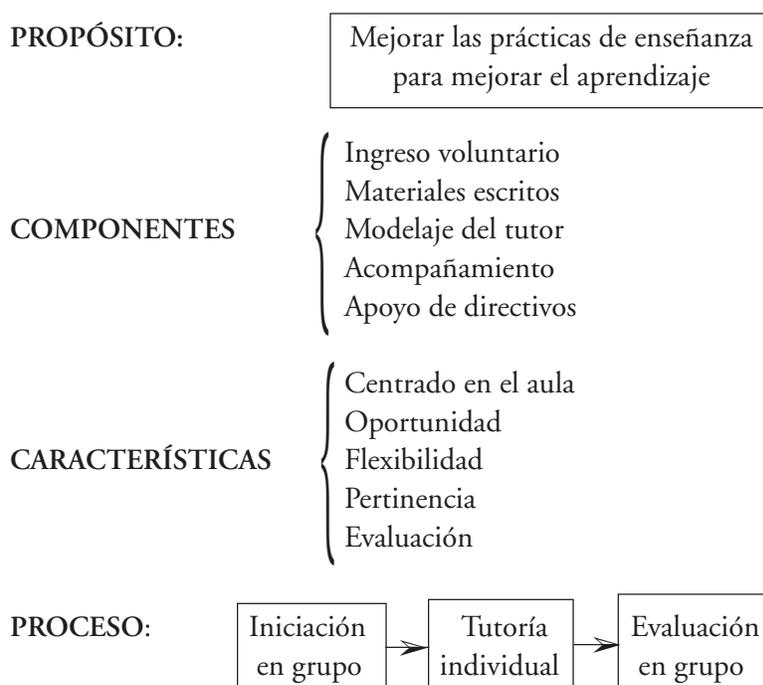
variaciones, por ejemplo, en algunas secciones el tipo de pupitres disponibles impedían el trabajo en parejas y grupos pequeños.

- 7) **Las pruebas:** el proyecto de mejora del cual formó parte esta experiencia contemplaba la aplicación de pruebas de Lengua y Matemática por ser las áreas consideradas básicas por los docentes. Para los investigadores estas pruebas tendrían el propósito de diagnosticar la situación inicial e incentivar el interés de directivos y docentes por mejorar la situación. También consideramos importante tener alguna apreciación cuantitativa de la posible influencia que pudiéramos lograr con nuestra intervención, aunque estábamos conscientes de que el tiempo sería muy breve para aspirar a cambios significativos. Ante el informe de los resultados, algunos docentes se acercaron para expresar su preocupación, pero esto no constituyó un incentivo para generar un esfuerzo especial de mejora. A pesar de todo, el análisis muestra un incremento en los promedios del área de Matemática en los grados que recibieron el asesoramiento, pero no nos parece prudente considerarlo como un efecto directo del mismo.

5. CONCLUSIONES

El trabajo realizado nos permite llegar a las siguientes consideraciones a modo de lecciones aprendidas, entendiendo como tales, lo que el análisis a profundidad de la experiencia nos revela a manera de indicadores para la obtención de mejores resultados en futuras oportunidades, señalando lo valioso, lo aprovechable, las pistas para evitar los impedimentos y sortear las posibles dificultades. En ese sentido, en el Cuadro 1 recogemos los aportes de la experiencia en una expresión sintetizada de lo esencial del modelo, cuyos componentes y características ya han sido explicados a lo largo del artículo.

CUADRO N° 1
COMPONENTES Y CARACTERÍSTICAS DEL MODELO DE ASESORAMIENTO EN AULA



Aquí agregamos unas últimas consideraciones:

- 1) Ratificamos la incorporación en el modelo de actualización que hemos denominado «asesoramiento en aula», de los cuatro componentes inicialmente establecidos: ingreso voluntario, materiales escritos, modelaje y acompañamiento. Agregamos el apoyo del personal directivo como un nuevo componente, derivado de la experiencia realizada. Consideramos que el modelo contiene un conjunto de características valiosas para el perfeccionamiento de docentes en servicio por las siguientes razones:

- Se enfoca en la escuela, el docente y el aula.
 - Se inserta directamente en las prácticas pedagógicas y en el trabajo de los alumnos.
 - Tiene la posibilidad de introducir mejoras inmediatas en algunas prácticas de los docentes y producir efectos favorables sobre el aprendizaje de los estudiantes.
 - Permite la adaptación a los contenidos, objetivos y recursos existentes en el aula, ganando pertinencia debido a la flexibilidad.
 - Requiere de un mínimo de reuniones colectivas, por lo tanto no amerita interrumpir o suspender las clases por períodos prolongados.
 - Fomenta el acercamiento entre teóricos y prácticos, el intercambio fructífero entre ambos para beneficio, tanto de los niños y jóvenes escolares, como de los profesores y estudiantes de formación docente.
- 2) Debe acompañarse de por lo menos una reunión colectiva con los participantes a manera de introducción, de explicación general y de promover la comunicación entre los docentes de un mismo grado y de los participantes en un mismo tipo de asesoramiento. Este intercambio es también esencial en la identificación de preocupaciones o dificultades comunes en los docentes. Sin embargo, no sustituye la permanencia y observación directa en las aulas, donde siempre es posible identificar situaciones no mencionadas por los docentes. La atención individualizada en cada aula es vital en nuestro medio, donde las diferencias entre aulas en una misma escuela suele ser superior a las diferencias entre escuelas. La inexistencia de reuniones periódicas no impide el fomento del trabajo cooperativo entre parejas de docentes o pequeños grupos de un mismo grado, lo que en cierta medida se produce de forma espontánea, pero es conveniente estimular.
- 3) Es importante contar con la incorporación del personal directivo o de los coordinadores, existente en la escuela. Esto sería de gran ayuda para la creación de un clima favorable a los cambios en el interior de

la institución. Paralelamente ayudaría a garantizar la continuidad, disminuyendo la intervención de los asesores. Mientras más miembros del personal directivo se incorporen como «aliados» y apoyen las iniciativas de formación, es de esperar un mayor interés y compromiso de parte de los docentes.

- 4) El inicio oportuno de las asesorías es un factor relevante a considerar. En ese sentido, el mejor momento es al principio del año escolar. Son varias las razones que avalan esta sugerencia: en primer lugar, la disposición anímica de estudiantes y docentes suele ser de expectativas, generalmente positivas. En segundo lugar, las evaluaciones de diagnóstico están más cercanas, proporcionando información sobre puntos débiles y fuertes, necesidades de refuerzos en contenidos y procedimientos, lo cual puede dar la pauta para insertar el asesoramiento dentro de la planificación de los docentes. En tercer lugar, se cuenta con más tiempo para ir evaluando el curso de los acontecimientos, especialmente desde el punto de vista de cambios y logros de mejora en los procesos y los resultados.
- 5) La flexibilidad en los procesos cobra importancia para su adaptación a las circunstancias impredecibles de la práctica, especialmente porque el asesoramiento se centra no solo en el docente, sino en los alumnos y se realiza en el ambiente escolar, con todas sus contingencias. Se expresa también en el uso de los recursos disponibles en las aulas, otorgándoles un papel distinto a favor de las estrategias incorporadas por el asesor. Igualmente, se requiere para combinar apropiadamente la atención individualizada de cada docente en diálogo constructivo con su asesor, sin descuidar las oportunidades para estimular el intercambio con los otros docentes. Esta flexibilidad también debe procurar no exigir desde el principio un esfuerzo extraordinario al docente, ni en términos de modificación de sus rutinas acostumbradas ni en el incremento de trabajo administrativo.
- 6) Por último, quedó demostrado que la estructura de la tutoría de Schön (1992) descrita en las páginas anteriores, pudo ser aplicada en la si-

tuación real de enseñanza, haciendo adaptaciones a este contexto. Como dijimos, los componentes de modelaje y acompañamiento se derivaron del «sígame» y la «experimentación compartida» de Schön. Los otros componentes, las características y el proceso de aplicación del modelo son adaptaciones y agregados para responder a las exigencias de los docentes, a las dificultades específicas de la cotidianidad de la escuela y a las condiciones del aprendizaje y la enseñanza.

REFERENCIAS

- Arias, M. (2007). *Capacitación docente en lenguaje y lectura*. II Congreso de Lectura. Santiago de Chile, 20 al 22 de enero.
- Ávalos, B. (2006). *Currículo y desarrollo profesional docente*. Ponencia presentada en la Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Santiago de Chile, 11 al 13 de mayo.
- Convención Colectiva de Trabajo de los Trabajadores de la Educación 2004-2006. IV Convención. Caracas, Venezuela.
- Jara, O. (sf). Para sistematizar experiencias. En Nydia González (Comp.) *Sistematización. Selección de lecturas*. (5-9) La Habana, Cuba: Asociación de Pedagogos de Cuba.
- Ley Orgánica de Educación (1980). *Gaceta Oficial de la República de Venezuela*. N° 2.635 (Extraordinario), 26 de julio.
- Operti, R. (2006). Cambio curricular y desarrollo profesional docente en la agenda del Plan de Acción Global de la Educación para Todos. II Foro Internacional sobre Formación Docente, Shangai 25-27 de octubre.
- Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente (2000). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela* N° 5.496, 31 de octubre.
- Reglamento de la Ley Orgánica de Educación (1999). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela* N° 36.787 del 15 de septiembre. Decreto N° 313.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid: Paidós.
- Sime, L. (2004). Rutas para el desarrollo profesional docente. *Educación*, 13, 61-75. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Webb, L.D.; A. Metha and K. Forbis Jordan (1996). *Foundations of American Education*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.