
¿Preparamos docentes para una nueva educación?¹

Do we prepare teachers for educational innovation?

Bart van der Bijl

Universidad de Cuenca (Ecuador)
e-mail: martinus.van@ucuenca.edu.ec

Resumen

El presente trabajo describe una investigación sobre la problemática de formación docente orientada a la innovación en escuelas de educación general básica (EGB). La investigación, que tuvo un enfoque cualitativo, fue realizada por un grupo de profesores de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Cuenca, con estudiantes de los cohortes de 2006 y 2009, colegas de la misma carrera y maestras² de escuelas de prácticas.

Resultó que las estudiantes, al terminar sus estudios en la facultad, tenían muy limitadas competencias de innovación educativa y –en contra de toda expectativa– tenían modelos mentales más tradicionales de enseñanza y aprendizaje que las estudiantes al inicio de los estudios. Se presentan algunas explicaciones y sugerencias aportadas por estudiantes y profesores de la carrera, las que han proporcionado una base importante para reestructurar el currículo de formación docente para EGB en la Universidad de Cuenca.

Palabras Clave: formación docente, innovación educativa, relación teoría-práctica, modelos mentales.

¹ Este artículo está basado en el informe de investigación “El manejo de la relación teoría-práctica en la formación de maestros/as para la innovación de la EGB en la región” (2012), en el marco del Proyecto de Innovación Educativa (PIE), con apoyo financiero de la Dirección de Investigación de la Universidad de Cuenca. Mis agradecimientos especiales a Mónica Cordero, María Eugenia Maldonado, Santiago Rosano, Gonzalo Reyes y Jessica Castillo, colegas y profesores de la Facultad de Filosofía de la misma universidad, con quienes realizamos la investigación y quienes aportaron sugerencias para este texto.

² Utilizamos la forma femenina (*las maestras*, *las estudiantes*), cuando la mayoría de los sujetos a los que nos referimos son mujeres.

Summary

This paper describes a study in the field of teacher education aimed at innovation in basic education schools. The study had a qualitative approach and was carried out by a group of teacher educators at the University of Cuenca (Faculty of Philosophy and Letters), with the participation of students belonging to the 2006 and 2009 cohorts, colleagues of the same academic career and practice school teachers.

One of the main results of the study showed that the students at the end of their teacher education career had very limited innovation competencies and –far beyond our expectations– they had more traditional mental models about teaching and learning than the students at the beginning of their career. We present some explanations and suggestions given by students and colleagues, which have provided an important basis for restructuring the teacher education curriculum at the University of Cuenca.

Key Words: teacher education, educational innovation, theory-practice relationship, mental models.

Recibido: 20: 05: 2014

Aceptado: 18:07:2014

Introducción

La innovación educativa es una de las principales preocupaciones de la formación docente, tanto en el Ecuador como en muchos otros países. También lo es en la Facultad de Filosofía de la Universidad de Cuenca, donde en 2006 se inició una carrera de formación docente para la educación general básica (EGB). Cuando la carrera estaba en su tercer año de ejecución, un grupo de profesores empezamos a cuestionar nuestro trabajo en la Facultad. Encontramos un desfase entre los propósitos de la carrera y el actuar de las estudiantes en las escuelas de prácticas.

La carrera pretendía (y pretende) formar a maestras críticas y autocríticas, con capacidad de investigación e innovación educativa; pero constatamos que la mayoría de las estudiantes asumía sus prácticas sin cuestionamientos y que centraba la enseñanza en la mera transmisión de contenidos.

A modo de explicación tentativa de este desfase, planteamos que la carrera no prepara suficientemente a las estudiantes para la innovación educativa debido a un manejo inadecuado de la relación teoría-práctica en su formación. El objetivo general de la investigación fue obtener informaciones que nos permitieran mejorar la carrera de formación docente para EGB, orientada a la innovación educativa.

Partiendo de estas primeras definiciones, nos preguntamos, entre otros: ¿cómo se articulan los conocimientos teóricos con la práctica educativa durante la carrera de formación docente? ¿Cómo los modelos mentales de las estudiantes acerca de enseñanza y aprendizaje van transformándose e incidiendo en su actuar en la práctica? ¿Qué influencia tienen al respecto las maestras orientadoras en las escuelas de prácticas? ¿Qué modificaciones son necesarias para optimizar la relación teoría-práctica en la carrera?

Preguntas como las mencionadas nos llevaron al diseño de una investigación cualitativa, de carácter etnográfico, que considere las diferentes perspectivas de los involucrados: estudiantes al inicio y al final de sus estudios de formación docente para EGB, profesores de la carrera y maestras orientadoras de escuelas de prácticas.

El proceso de recolección y análisis de informaciones se llevó a cabo en dos etapas. Durante la primera etapa estudiamos las características de la formación docente, especialmente la relación teoría-práctica en la carrera, mediante un análisis documental (de planes curriculares, sílabos, proyectos profesionales³, evaluaciones de prácticas, entre otros). Simultáneamente investigamos los modelos mentales que tenían las estudiantes de los cohortes de 2006 y 2009⁴ y las maestras orientadoras acerca de enseñanza y aprendizaje. Para ello les

³ En la asignatura Orientación Educativa (octavo ciclo) las estudiantes elaboran como trabajo de fin de curso un proyecto profesional en el cual analizan su proceso de formación docente y reflexionan sobre su futuro profesional.

⁴ Al momento de investigar los modelos mentales de las estudiantes, ellas cursaban el segundo ciclo (cohorte 2009) y el octavo ciclo (cohorte 2006).

invitamos a formular expresiones que las asociaban con enseñanza y aprendizaje⁵. Salió una amplia variedad de expresiones las que fueron enmarcadas en los dos grandes paradigmas: educación centrada en el maestro y la enseñanza; educación centrada en el estudiante y el aprendizaje.

La segunda etapa tenía el propósito de profundizar nuestra comprensión de la problemática, confrontando la información recogida anteriormente con las explicaciones y reflexiones de estudiantes y profesores de la carrera. Para ello, realizamos grupos focales con estudiantes y entrevistas semiestructuradas con profesores⁶. Las nuevas informaciones fueron analizadas y, finalmente, los resultados de los diferentes análisis fueron comparados en una triangulación general.

Innovación educativa y formación docente

Uno de los conceptos centrales en nuestra investigación es la innovación educativa, la que definimos como un cambio cualitativo en las estructuras y concepciones existentes del sistema educativo. La innovación educativa se expresa en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la relación con el conocimiento, la metodología didáctica y las relaciones entre los actores involucrados. Su carácter dinámico se manifiesta en función de un determinado contexto, lo que hace que cada proceso de innovación sea diferente y específico (Blanco y Messina 108). Innovar es un proceso complejo dentro del cual se unen dialécticamente tradición y transformación, avances y retrocesos, discurso y práctica. La innovación educativa exige unidad de acción y reflexión, investigar e intervenir en el aula o la escuela (PROMEBAZ 123-124).

En la actualidad nos encontramos en un escenario con concepciones opuestas de educación: una que se centra en el maestro y la enseñanza, otra centrada en el estudiante y su aprendizaje. Las dos concepciones coexisten en la realidad educativa como dos paradigmas, cada uno con su trayectoria histórica. Dentro

⁵ El cuestionario tenía solo dos preguntas: ¿qué palabras le vienen a la mente sobre lo que es enseñar?; ¿qué palabras le vienen a la mente sobre lo que es aprender?

⁶ En los dos grupos focales participaron 10 estudiantes de octavo ciclo; las entrevistas se realizaron con todos los 14 profesores que pertenecían a la Junta Académica del Departamento de Educación (periodo septiembre de 2011-marzo de 2012). Obviamente quedaron excluidos de entrevistas los profesores que llevaban a cabo esta investigación.

de este escenario la innovación educativa se orienta a un cambio paradigmático hacia una educación que toma la perspectiva de los estudiantes. Este cambio implica que la enseñanza como mera *transmisión* se convertiría en un proceso de *mediación pedagógica* (Gutiérrez y Prieto), que parte del educando y lo acompaña en su proceso. Complementariamente, el aprendizaje como *recepción y memorización* se convertiría en un proceso activo de *construcción* de significados por los estudiantes (Coll).

Para que los cambios sean duraderos y profundos, la innovación educativa supone la participación de los directamente involucrados. Los maestros tienen un rol fundamental en el proceso de innovación e investigación (Rodríguez y Castañeda 3-4, Robalino 152). Dado este rol protagónico del maestro en la innovación educativa, su formación profesional es una de las principales variables que condicionan los procesos de cambio. La innovación depende en gran parte de los conocimientos, capacidades y actitudes de los maestros, su manejo de estrategias para promover aprendizajes activos, significativos y autónomos.

Sin embargo, en los centros de formación docente generalmente los futuros maestros son preparados para “dictar clases”, instruir, adiestrar, inculcar valores. Esta realidad constituye un obstáculo determinante, cuando se pretende innovar hacia una educación centrada en el estudiante (Rimari Arias 17). La formación docente como instancia reproductora de la educación transmisionista sobrevive hasta el momento, aunque cada vez más se siente que es un anacronismo. Con la urgencia de crear una nueva escuela, se impone como condición prioritaria el cambio del modelo tradicional de formación docente.

Dicho cambio necesariamente afecta todo el proceso de la formación docente, incluyendo la formación inicial (pre-servicio) en la universidad y las capacitaciones y actualizaciones durante el ejercicio profesional (en servicio). Son etapas articuladas dentro de un proceso permanente (Torres 13, De Lella 4). Incluso puede concebirse la formación docente como un proceso más amplio que comprende las etapas escolares cuando los maestros fueron estudiantes, proceso que continúa con la formación profesional propiamente dicha y sigue en las escuelas donde los maestros se insertan a trabajar (Alliaud 8). Todo este proceso de formación de maestros está marcado por tendencias opuestas hacia la continuidad y la ruptura del sistema educativo vigente.

Modelos mentales de los futuros maestros

Un factor que juega un papel primordial en la formación docente son los modelos mentales de los futuros maestros (Fortoul 73-74, Korthagen y Kessels 5, Torres 11). En el campo de la educación, concebimos modelos mentales como conjuntos de creencias, saberes y sentidos comunes acerca de aprendizaje y enseñanza, los que influyen en el modo de comprender y actuar de los maestros en la escuela.

Los modelos mentales se van formando en el proceso de socialización de los estudiantes en su paso por las instituciones educativas. Según Alliaud (8), durante su biografía escolar han interiorizado ciertos saberes, reglas o pautas de acción que sus propios profesores habían llevado a cabo con ellos. Dado su tránsito de al menos doce años por las aulas escolares, los estudiantes que ingresan al centro de formación docente ya traen ideas o imágenes más o menos consolidadas sobre lo que hacen maestros y alumnos en la escuela (Fortoul 74). Los modelos mentales de los (futuros) maestros tienden a reproducirse en sus saberes y prácticas (Alliaud 11). Suelen estar marcados por la educación tradicional y son muy resistentes a esfuerzos de cambio, justamente por tener sus raíces en una larga trayectoria escolar. Como consecuencia, las teorías enseñadas en programas de formación docente no se integran bien con los modelos mentales de los estudiantes, lo que debilita la articulación entre teoría y práctica (Korthagen y Kessels 5).

Por su relativa insensibilidad a nuevas orientaciones, los modelos mentales de los estudiantes pueden tener mayor peso que la misma formación profesional realizada. En ese sentido, los modelos mentales de los futuros maestros condicionan su capacidad de innovación y ejercen una influencia determinante en el proceso de formación docente, la que según Torres (11) pasa a tener una función de reproducir o “corregir” dichos modelos mentales.

La relación teoría-práctica en formación docente

Tradicionalmente la formación docente se caracteriza por una desarticulación entre teoría y práctica (Cerdeira 225-226). La preparación de los estudiantes se centra en la transmisión de conocimientos teóricos que luego deben ser aplicados en las escuelas donde realizan sus prácticas (Murillo 33). De acuerdo a este

“aplicacionismo”, diferentes profesores especialistas enseñan el conocimiento teórico de sus disciplinas, y no se preocupan mayormente de relacionarlo con la realidad escolar. Por otra parte, en forma separada, hay profesionales que orientan a los estudiantes en la práctica (Perrenoud 11, Korthagen y Kessels 4-5). Este modo de proceder, con su opción a priori por la teoría, ha llevado a que las prácticas ocupen un lugar marginal en el currículo de formación docente, y que se ubiquen en la última parte de la carrera, una vez que los estudiantes han asimilado la teoría que deben aplicar (Murillo 33).

Desde que los programas aplicacionistas resultan poco adecuados en la preparación de maestros, autores como Perrenoud (12) y Korthagen y Kessels (6) han planteado una formación docente para la “enseñanza reflexiva”. Esta alternativa se basa en la noción del profesional reflexivo de Schön y el principio de la unidad de teoría y práctica “*como las dos piernas al caminar*” (Sierra y Arizmendiarieta y Pérez 571). Se insiste en recuperar la práctica pedagógica como objeto de reflexión crítica en la formación docente (Freire 40, Torres 13-14, Perrenoud 12). Formar a maestros reflexivos permitiría superar la concepción instrumental según la cual el educador es un simple ejecutor o aplicador de teorías. Además, es condición fundamental para la innovación y la transformación educativa (Vogliotti 3-4).

En esta nueva concepción la práctica es punto de partida y punto de llegada en un proceso permanente de formación. Los estudiantes experimentan situaciones prácticas, y reflexionan sobre sus experiencias y vivencias cotidianas en la escuela (Perrenoud 11, Ferry citado por Cerda 224, Paredes e Inciarte 126-128). Bajo la guía de un especialista, van relacionando sus reflexiones personales con aportes teóricos, lo que les permite profundizar su comprensión. Con ello se pretende que los estudiantes lleguen a crear propuestas para mejorar sus acciones de enseñanza y aprendizaje (Korthagen y Kessels 13).

La teoría, entonces, no se establece como un a priori, sino que funciona dentro de procesos de reflexión enraizados en la realidad y orientados a la acción práctica. Estos procesos de reflexión pueden ayudar a los estudiantes a explicitar sus modelos mentales y confrontarlos con aportes teóricos externos. Así los modelos mentales de los estudiantes se convierten en objeto de análisis y de posibles modificaciones.

Hallazgos y explicaciones

La investigación ha arrojado hallazgos significativos sobre la formación docente para EGB en nuestra facultad. Así se confirmó que las estudiantes desarrollan amplios conocimientos acerca de educación e innovación educativa, pero mucho menos llegan a “traducir” esos conocimientos en competencias psicopedagógicas para una práctica innovadora en la escuela.

Con respecto a los modelos mentales, encontramos que la gran mayoría de las estudiantes y maestras participantes en la investigación tenía modelos mentales *híbridos*, en los que se mezclan elementos de paradigmas opuestos de educación. Por ejemplo, un concepto de enseñanza como transmisión y mediación pedagógica al mismo tiempo; o un concepto de enseñanza como transmisión combinado con un concepto de aprendizaje como construcción.

Uno de los hallazgos más sorprendentes fue que las estudiantes de octavo ciclo expresaban un concepto de enseñanza como *transmisión* en una mayor proporción que las estudiantes de segundo ciclo (resp. 100% y 48% de las estudiantes). De la misma manera, un concepto de aprendizaje como *recepción y memorización* era más frecuente en las estudiantes de octavo ciclo que en las de segundo ciclo (resp. 56% y 35% de las estudiantes). Mientras tanto, los porcentajes relacionados con el concepto de enseñanza como *mediación pedagógica* y de aprendizaje como *construcción* apenas mostraron variaciones entre las estudiantes de ambos ciclos. Estos datos son un indicio de que las estudiantes que estaban al final de la carrera tenían un modelo mental más transmisionista que las estudiantes al inicio⁷.

¿A qué se debe que las estudiantes, al terminar sus estudios en la facultad, tenían limitadas competencias para la innovación educativa y modelos mentales aparentemente más transmisionistas que las de segundo ciclo? He aquí algunas explicaciones, basadas en los aportes de estudiantes y profesores.

En la formación docente se maneja un discurso innovador, pero se vive una educación tradicional. Los profesores, en su mayoría, abogan por una

⁷ Los datos también sugieren que durante la carrera se van fortaleciendo los modelos mentales transmisionistas en las estudiantes. Sin embargo, es imposible confirmarlo, puesto que no realizamos una investigación longitudinal.

educación centrada en el estudiante y su aprendizaje. Hablan de aprendizaje activo, investigar con los niños, contextualizar, respetar la diversidad..., pero las metodologías didácticas y las formas de evaluación siguen siendo correspondientes a un paradigma centrado en el maestro y la enseñanza. Esta contradicción entre discurso y práctica en el aula universitaria provoca que las estudiantes, en lugar de aprender a innovar, más bien aprendan que en la educación es “natural” decir una cosa y hacer otra.

El currículo de formación docente mantiene una estructura deductiva y aplicacionista. Se evidencia en la ubicación de las materias de “formación general” en los primeros ciclos de la carrera, y en la segunda mitad las materias orientadas a las prácticas escolares (metodología, didácticas específicas, prácticas pre-profesionales). Esta estructura curricular fomenta la mera transmisión de conocimientos, fortalece la dicotomía de la universidad como lugar de teoría y la escuela como terreno de aplicación. La práctica sigue siendo un apéndice en la formación docente, y no se aprovecha como fuente de reflexión y aprendizaje. Todo esto dificulta la comprensión de la realidad escolar y el desarrollo de competencias psicopedagógicas por parte de las estudiantes.

No se consideran metódicamente los modelos mentales de las estudiantes acerca de enseñanza y aprendizaje. Por más que jueguen un papel determinante en su formación profesional, y aunque están permanentemente presentes, se los ignoran. Los modelos mentales no son tema de discusión en la universidad; no se analiza su incidencia en las prácticas escolares, ni se los confronta con concepciones de educación planteadas en la carrera. Consecuentemente, tampoco se puede provocar modificaciones.

Las prácticas en las escuelas son fragmentadas y rígidas. Las estudiantes realizan y participan de clases aisladas⁸, lo que dificulta comprender el carácter procesual de la educación. Por otra parte, cada clase suele ser de 45 minutos y de una sola asignatura, condiciones que muchas veces no permiten abordar temas con mayor flexibilidad, realizar proyectos integrales, investigar fuera del aula, entre otras. Esta situación limita seriamente la posibilidad de que las estudiantes aprendan a desarrollar competencias innovadoras en las escuelas de prácticas.

⁸ Las estudiantes asistían a las escuelas un día a la semana.

Hay incoherencias entre lo enseñado en la universidad y lo requerido en las escuelas de prácticas. Los criterios didácticos y los modelos de planificación curricular que se enseñan en la universidad no siempre coinciden con los que utilizan las maestras orientadoras en las escuelas de prácticas, lo que genera inseguridad y confusión en las practicantes. En general la coordinación entre las dos instancias ha sido muy débil, tanto a nivel organizativo como de sintonía conceptual.

Algunas pautas para mejorar la formación docente

En concordancia con las diversas explicaciones, se infirieron, entre otras, las siguientes pautas para mejorar la carrera de formación docente para EGB en nuestra facultad.

- Reestructurar el currículo, asignando a la práctica un papel como eje vertebrador y como base para el desarrollo de reflexiones. Es uno de los desafíos principales para la facultad darle al currículo una estructura más inductiva, dejando asignaturas generales para cuando las estudiantes hayan obtenido experiencias concretas; y organizar más espacios para la reflexión sistemática a partir de las prácticas de las estudiantes.
- Fortalecer el desarrollo de competencias metodológicas innovadoras de las estudiantes, lo que exige priorizar los métodos didácticos para las áreas de EGB, incluyendo la investigación como estrategia didáctica para la generación de aprendizajes en la escuela.
- Convertir los modelos mentales en objeto de estudio y modificación. Fomentar actitudes de distancia crítica de las estudiantes mediante un proceso permanente de reflexión sobre sus modelos mentales y cómo estos inciden en las prácticas.
- Tratar la (in)coherencia entre discurso y práctica en la formación docente como otro tema de reflexión con las estudiantes y entre los mismos profesores de la carrera.

- Mejorar la coordinación y la sintonía conceptual entre universidad y escuelas de práctica, mediante intercambios sobre el currículo de formación docente, la planificación didáctica y la evaluación de las prácticas.
- Desarrollar proyectos de innovación educativa en EGB, iniciadas desde la universidad y realizadas con las escuelas de prácticas.
- Fortalecer la formación de los formadores en la facultad, especialmente en el ámbito de las metodologías innovadoras.
- Crear consensos entre los profesores de la carrera sobre conceptos básicos y estrategias de innovación educativa.

Conclusiones

Los resultados de la investigación rebasaron nuestras expectativas, no tanto por las limitadas competencias innovadoras de las estudiantes, sino por el alto grado de transmisionismo en sus modelos mentales al terminar la carrera. Sabíamos que muchas estudiantes durante las prácticas centraban su actuar en la mera transmisión de contenidos; eso era justamente nuestra preocupación desde el inicio de la investigación. Pero esperábamos que las estudiantes, luego de ocho ciclos de formación en la carrera, tuvieran por lo menos un discurso marcado por corrientes críticas y constructivistas y modelos mentales de una educación centrada en el estudiante y el aprendizaje.

En la búsqueda de explicaciones, se ha presentado un conjunto de factores: la marginalización de las prácticas en la carrera; la estructura deductiva del currículo de formación docente; la contradicción entre discurso y práctica de los propios profesores en el aula universitaria; la fragmentación de experiencias educativas de las estudiantes en las escuelas; las incoherencias en la relación universidad-escuelas de prácticas. Todos estos factores expresan de alguna manera la problemática de la relación teoría-práctica en la carrera. Sin embargo, creemos que dichos factores explican solo parcialmente la tendencia transmisionista en los modelos mentales de las estudiantes.

Más allá de los factores mencionados, sobresale la ausencia en el proceso de formación docente de un trabajo metódico, sistemático en torno a los modelos

mentales de las estudiantes. Para crear estrategias adecuadas al respecto, será necesario investigar más los modelos mentales de estudiantes y maestras acerca de enseñanza y aprendizaje, tanto a nivel empírico como teórico. ¿Cuáles son sus dinámicas de desarrollo y sus condiciones de cambio? ¿Cómo los sujetos procesan las contradicciones paradigmáticas entre tradición y transformación educativa? ¿Cómo esas contradicciones inciden en el actuar dentro del aula? Y muy especialmente, ¿a qué se debe que los modelos mentales de las estudiantes son ignorados durante el proceso de formación docente en la universidad?

Metodológicamente, la investigación ha tenido sus limitaciones. Así, por ejemplo, no hemos observado sistemáticamente el papel de las maestras orientadoras en las escuelas; tampoco estudiamos en terreno las capacidades innovadoras de estudiantes egresadas. No obstante, los resultados y las pautas en que desembocaron, proporcionan una base importante para mejorar la carrera de formación docente para EGB, en función de la innovación educativa en la región.

Apoyados por los resultados de la investigación, ya se discutieron e introdujeron varios cambios en la carrera de formación docente. Hemos empezado a reestructurar el currículo, dando mayor prioridad al rol de las prácticas, de tal forma que estas inicien ya desde el tercer semestre de la carrera con la asignatura Actividad Pedagógica en la Escuela. Esta asignatura, que junto con las prácticas preprofesionales atraviesa seis semestres⁹, permite una mejor articulación teoría-práctica, estableciendo una serie de actividades en las escuelas, las que funcionan de base para reflexiones de las estudiantes en el aula universitaria. Al revés, las reflexiones en la universidad estimulan a las estudiantes a crear propuestas para solucionar problemas y mejorar su actuar en la escuela.

Por otra parte, hemos reorganizado varias asignaturas y definido algunas nuevas, para llegar a una estructura curricular más inductiva, fomentando que las estudiantes se apropien de nociones teóricas y desarrollen competencias metodológicas innovadoras a partir del análisis de experiencias concretas.

⁹ La asignatura Actividad Pedagógica en la Escuela, APE, y las prácticas preprofesionales en su conjunto constituyen actualmente el eje vertebrador en torno al cual pretendemos desarrollar el currículo.

Quedan grandes desafíos por cumplir, especialmente en lo que se refiere a los modelos mentales relacionados con la educación. Si queremos convertir los modelos mentales de las estudiantes en objeto de reflexión y modificación, no es suficiente investigarlos; también requiere que los profesores estemos dispuestos a cuestionar nuestra práctica educativa en la universidad, nuestros propios modelos mentales y cómo estos influyen en nuestro discurso y actuar con las estudiantes. Probablemente esta disposición al autocuestionamiento de los mismos formadores de formadores es una de las condiciones principales –y tal vez más difíciles– para lograr un cambio profundo en la formación docente, con miras al desarrollo de una nueva educación.

Referencias bibliográficas:

- Alliaud, Andrea. *La biografía escolar en el desempeño de los docentes*. Documento de trabajo N.º 22. Buenos Aires: Universidad de San Andrés (2007): 5-28.
- Blanco, Rosa y Graciela Messina. *Estado del arte sobre las innovaciones educativas en América Latina*. Bogotá: Convenio Andrés Bello, 2000.
- Cerda Gutiérrez, Hugo. *De la teoría a la práctica. El pensar y el hacer en la ciencia y en la educación*. Bogotá: Editorial Magisterio, 2005.
- Coll, César. *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona: Paidós, 1997.
- De Lella, Cayetano. “Modelos y tendencias de la formación docente”, en *I Seminario sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación*, OEI. Lima 1999. Disponible en: <http://www.oei.es/consulta/oei.htm>.
- Fortoul, María Bertha. *La concepción de la enseñanza según los estudiantes del último año de la licenciatura en Educación Primaria en México*. *Perfiles Educativos* Vol. XXX, 119 (2008): 72-89.
- Freire, Paulo. *Pedagogía de la autonomía*, 10ª ed., México D. F.: Siglo XXI, 2005.
- Gutiérrez, Francisco y Daniel Prieto Castillo. *La mediación pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa*. San José: RNTC -Universidades Rafael Landívar y San Carlos de Guatemala, 1992.
- Korthagen, Fred y Jos Kessels. “Linking Theory and Practice: Changing the Pedagogy of Teacher Education”, in *Educational Researcher*, Vol. 28, 4 (1999): 4-17.
- Murillo, Javier. *Panorámica general de las aportaciones innovadoras. Modelos Innovadores en la Formación Inicial Docente*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO (2006): 19-56.
- Paredes, Itala y Alicia Inciarte. “Relación teoría-práctica en el quehacer curricular de la mención Educación Básica Integral”, en *Omnia*, Universidad de Zulia-Maracaibo, Vol. 12, 2 (2006): 124-147.
- Perrenoud, Philippe. “La formación de los docentes en el siglo XXI”, en *Revista de Tecnología Educativa* (Santiago de Chile), Vol. XIV, 3 (2001): 503-523. Disponible en: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.html.
- PROMEBAZ. *Con nuevos lentes. Manejo curricular desde la mirada de los niños y las niñas*. Cuenca: Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de Educación Básica en el Azuay, 2007.

- Rimari, Wilfredo. *La innovación educativa. Un instrumento de desarrollo*. (s. f.) Disponible en: http://www.uaa.mx/direcciones/dgdp/defaa/descargas/innovacion_educa-tiva_octubre.pdf.
- Robalino, Magaly. “Los docentes pueden hacer la diferencia: apuntes acerca del desarrollo profesional y el protagonismo docente”, en *Hacia una educación de calidad en el Ecuador. Enfoques y experiencias innovadoras*. Cuenca/Loja: PROMEBAZ-PROCETAL (2008): 151-161.
- Rodríguez, José Gregorio y Elsa Castañeda. “Los profesores en contextos de investigación e innovación”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, N.º 25, abril de 2001. Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie25a05.htm>.
- Schön, Donald. *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós, 1998.
- Sierra y Arizmendiarieta, Beatriz y Miguel Pérez Ferra. “La comprensión de la relación teoría-práctica: una clave epistemológica de la didáctica”, en *Revista de Educación*, N.º 342, (2007): 553-576.
- Torres, Rosa María. “Nuevo rol docente: ¿Qué modelo de formación, para qué modelo educativo?”, en *Aprender para el futuro. Nuevo marco de la tarea docente*. Madrid: Santillana, Boletín N.º 49. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC, 1999. Disponible en: <http://convivenciascolar.net/RACE/procesados/2%20La%20profesi%C3%B3n%20docente%20-%20Rosa%20Ma%20Torres.pdf>.
- Vogliotti, Ana y Viviana Macchiarola y Silvia Nicoletti y Gladys Morales. “La compleja vinculación teoría-práctica en tendencias de formación docente”, en *Contextos de Educación*, N.º 1, Universidad Nacional de Río Cuarto-Argentina, 1998. Disponible en: <http://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/h5.htm>.