

5. EDUCACIÓN PERMANENTE EN LAS PRÁCTICAS

Cuando nos sentimos demasiado cómodos, dejamos de crecer. Los estudiantes pueden presionarnos para que trabajemos dentro de su zona de bienestar. Seamos generosos en este aspecto. Lo bastante generosos como para ayudarlos a aprender a estar incómodos.
HERB THELEN a BRUCE JOYCE, 1963 (cit. en Joyce y Weil, 2002: 447)

ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE EL APRENDIZAJE Y LA EDUCACIÓN PERMANENTES

Las teorías clásicas del aprendizaje, dominantes desde mediados del siglo XX, se han caracterizado por la tendencia a explicar los procesos de aprendizaje aislándolos del contexto en el que ocurren. Desde el punto de vista teórico, este enfoque parecería representar una continuidad de las polémicas sobre qué es lo innato y qué es lo aprendido y cuál de los dos factores define el comportamiento. En este debate, propio de los años cuarenta, lo importante era aislar a los sujetos de la influencia del ambiente. El desarrollo posterior de las teorías parecería haber profundizado este recorte. Desde el punto de vista metodológico, los protocolos de investigación han supuesto importantes esfuerzos por observar los comportamientos individuales con mínima influencia del ambiente.¹

¹ En muchos casos, estos protocolos de investigación incluyeron los estudios con cámara Gesell, para observar el comportamiento aislado de la influencia del ambiente y de otras personas.

En la misma dirección, la mayor parte de las teorías clásicas del aprendizaje han concentrado su interés en el proceso de desarrollo (maduración y aprendizaje) y, por lo tanto, han focalizado su atención en el período de la infancia. Aun la corriente vigotskiana, que otorga un papel especial al ambiente, tiende a centrarse en ese período del desarrollo.

Esta tendencia ha sido reforzada por pedagogos y educadores, que conciben al ambiente dentro de la relación adulto/niño, orientados a comprender los procesos de aprendizaje en el aula. El espacio del aula escolar, y aun del aula universitaria o de educación superior, constituye una suerte de ámbito aislado y protegido de las influencias del ambiente externo. La visión excesivamente escolarizada del aprendizaje ha penetrado buena parte de las producciones, a pesar del esfuerzo de pedagogos notables, desde Dewey a McLuhan o Illich, que aspiraron a abrir las fronteras de las aulas.

Este rasgo teórico y metodológico constituye al mismo tiempo una fortaleza y una debilidad de esas teorías clásicas: ayudan a entender la evolución del niño, pero no contribuyen demasiado a entender cómo es que ciertos contextos facilitan mientras otros dificultan determinados aprendizajes, concepto particularmente importante cuando se está trabajando en educación de adultos en situaciones de trabajo.²

En la actualidad, las nuevas tendencias teóricas y la investigación han dado un giro importante. Parafraseando a Perkins y Salomon (1998), el aprendizaje social está en el aire. Las observaciones y experiencias diarias, así como nuevos estudios, muestran que el aprendizaje se concreta y desarrolla más allá de los confines de la mente individual. Sin embar-

² Diversos estudios destacan los límites y carencias que se observan entre lo aprendido en la formación de grado, particularmente en la educación profesional, y el momento de inserción en las prácticas laborales.

go, la insistencia de muchos autores en el entendimiento del aprendizaje como un proceso y resultado del individuo ha descuidado y muchas veces ignorado la dinámica social del aprendizaje durante muchos años (Gardner, 1988).

Este vacío ha sido recientemente corregido. Hoy existe, en cambio, un importante acervo de conocimientos y de experiencias que muestran que lo individual y lo social son aspectos integrados en una sinergia en la que un polo potencia al otro. Por un lado, el aprendiz individual requiere de la interacción con otros y de la influencia social para construir sus conocimientos y habilidades transferibles a sus prácticas. Por otro, el aprendizaje constituye un proceso colectivo y participativo, una activa comunidad de experiencia, en la que influyen el ambiente, el contexto, la interacción y la situación (De Vries, 1997; Bandura, 1989; Greeno, 1997; Perkins, 1992, entre muchos otros).

Asimismo y por otras vías, una nueva corriente de pensamiento se originó en las concepciones de educación permanente, desarrolladas tanto en experiencias concretas como en formulaciones de teoría desde comienzos de la década de los setenta, y particularmente difundidas por Unesco. Ellas facilitaron el reconocimiento del adulto como sujeto de la educación (tradicionalmente centrada en el niño) y la ampliación de los ámbitos de aprendizaje, más allá del ambiente escolar, a lo largo de toda la vida y en contextos comunitarios y laborales (Le Boterf, 1979; Barquera, 1982, entre muchos otros). Esta corriente ha permitido entender que el enseñar y el aprender ocurren durante toda la vida: se deben ampliar los espacios educativos fuera del aula e incorporar la vida cotidiana de las organizaciones y las prácticas sociales y de trabajo como ambientes de aprendizaje permanente. En otros términos, se reconoce el potencial educativo de la situación de trabajo.

Los estudios acerca de las organizaciones también colaboran sustantivamente para comprender el aprendizaje en el trabajo y los intercambios que facilitan o impiden el cambio en las instituciones. Desde la perspectiva de aprendizaje en contextos organizativos, distintas teorías se muestran particularmente útiles para considerar el papel del contexto, de la reflexión y de la práctica en el proceso de aprendizaje, particularmente en ámbitos de trabajo (Bateson, 1998; Argyris, 1999; Schön, 1992).

EL PAPEL DE LA EXPERIENCIA

Como en el ejercicio de todas las profesiones, los docentes desarrollan sus conocimientos prácticos en forma permanente, en las aulas y en los distintos contextos. La acción es la manera en que dan sentido a la vida cotidiana y a sus tareas, en que se muestran ante los demás y ante sí mismos y en que preservan las organizaciones; está constituida por conductas imbuidas de significados y también de aprendizajes.

De acuerdo con Gore y Vázquez Mazzini (2002), las prácticas son, a la vez, contenido y medio del aprendizaje. Contenido, porque a través de interacciones de distinto tipo y en diferentes instituciones aprendemos las prácticas propias de la institución. Medio, porque la participación en la práctica es el único modo de lograr aprendizajes significativos. En la misma línea, se destaca que la práctica no equivale a la acción irreflexiva. Tras toda práctica siempre hay una teoría (ideología, conocimientos o conjunto de compromisos básicos).

Los docentes aprenden con otros, en forma tácita y natural, participando de las prácticas en las escuelas y en las distintas comunidades de las que forman parte, en las inte-

racciones cotidianas. Por eso, para esta corriente, es poco relevante la distinción entre "instituciones de aprendizaje" (escuela, universidad) y cualquier otro tipo de instituciones.

A través de las prácticas y del intercambio con otros, los docentes van construyendo su experiencia. No se trata de una simple sumatoria de años en servicio, sino de la decantación reflexiva de su actuación, corrigiendo errores, actualizando formas de acción, tomando decisiones, afrontando riesgos, recuperando estrategias que han dado buenos resultados, reinterpretando su rol y el currículo, interactuando con los miembros de la comunidad (lo que incluye a los padres), previniendo su propia formación permanente.

Sin embargo, la construcción de la propia experiencia práctica no alcanza, por más rica que esta sea. Por un lado, la evolución del conocimiento es constante y requiere de permanente actualización por otras vías. Por otro, las escuelas son instituciones públicas políticamente reguladas, sujetas a nuevos proyectos, a nuevos requerimientos a los docentes, cuando no a programas de reformas.

CAPACITACIÓN Y EDUCACIÓN PERMANENTES

Desde las prácticas, las acciones de formación docente en ejercicio no son nuevas y tienen una larga historia a través de la capacitación. La capacitación ha sido (y sigue siendo) una de las acciones más comunes y extendidas en el ámbito educativo y de muchas organizaciones.

Gran parte del esfuerzo para lograr aprendizajes se produce en la capacitación, esto es, las acciones intencionales y planeadas que tienen por misión fortalecer conocimientos, habilidades, actitudes y prácticas que las dinámicas de las

escuelas y organizaciones no proveen, al menos en escala suficiente, por otros canales.

Varios de los nuevos programas de capacitación han realizado un importante avance en sus experiencias. Sin embargo, muchos otros mantienen en general un significativo retraso en los estilos y las prácticas de capacitación, repitiendo la misma fórmula a lo largo del tiempo, a pesar de la continua renovación de los enfoques y propuestas en este campo.

En cualquier caso, el diseño básico de la capacitación supone reunir a la gente en un aula, aislándola del contexto real de trabajo, colocarla ante uno o varios especialistas que saben y que les transmiten conocimientos para que los transfieran a las prácticas. La primera intención es sensibilizar al grupo acerca del valor del nuevo enfoque o conocimiento y comunicar la mejor forma de entenderlo. Algunas veces se incluye, posteriormente, una "cascada" de encuentros, desde los equipos principales a los grupos de los niveles operativos, a través de docentes multiplicadores. La expectativa (y el supuesto) es que la difusión de dichos conocimientos e informaciones tendrá un correlato certero en la aplicación a las prácticas de trabajo.

En muchos casos, el programa y el proceso de capacitación se organizan en función de los *temas* en cuestión, pero no necesariamente con los *problemas* de la práctica concreta o con los comportamientos que deberán movilizarse. Por ello, desde la misma programación de las actividades deberá establecerse la ligazón entre los temas y las prácticas docentes.

Aun cuando se incluyan las estrategias adecuadas, no siempre se tienen en cuenta los *tiempos* necesarios para instalar o cambiar un comportamiento, como si luego de algún número de reuniones los cambios se concretasen en la

realidad. Así, las acciones de capacitación se centran en los tiempos del programa y se diluyen posteriormente.

Otra cuestión que incide en la problemática de los tiempos es que la capacitación ha tendido a ser una estrategia *discontinua*, con rupturas en los tiempos, y una *superposición* de programas. Ello lleva a una multiplicación de actividades con muy baja coordinación entre sí, lo que se asemeja más a un *bricolaje* que a un programa de acción sistemático.

La experiencia acumulada a lo largo de décadas ha mostrado que el momento de la aplicación a la práctica nunca llega y que el cúmulo de esfuerzos y recursos no alcanza los resultados esperados. A pesar de las evidencias, se insiste en este estilo de capacitación, constatando que la lógica académica suele estar incorporada sutilmente en los modelos mentales.

A pesar de las venturas y desventuras de la capacitación, esta constituye un componente indispensable en la formación profesional en ejercicio. Entre sus fortalezas puede destacarse la visión de "escala". La capacitación ha tendido siempre a alcanzar a un gran número de docentes y es necesario mencionar que puede ser útil para algunos objetivos, tales como la actualización generalizada de conocimientos, de nuevos enfoques, nuevas informaciones o tecnologías, o para la implantación de temas definidos como relevantes desde una nueva política. La revisión de sus problemas recurrentes colabora con la búsqueda de estrategias de mejora, considerando especialmente su efectividad para las prácticas profesionales y su continuidad en el tiempo, enriqueciendo su concepto y tecnología.

Entre sus debilidades, dentro de esta lógica, la capacitación no es adaptable ni especialmente útil para el desarrollo de capacidades específicas y organizacionales, tales como el

trabajo en equipo, formas de liderazgo o problematización de prácticas situadas, entre otras. Estos objetivos requieren estrategias que no rompan la estructura del grupo de trabajo de escuela. También, desde la gestión educativa, es importante destacar el bajo seguimiento y evaluación de los aportes de la capacitación y sus resultados. Pareciera que se reduce y circunscribe al reconocimiento de la capacitación y a la acreditación de puntajes en el legajo individual de los docentes.

Ya desde otro ángulo, a partir del enfoque de educación permanente, las formas de capacitación se han transformado profundamente en concepto y metodologías, acompañando, por un lado, la reflexión crítica de las tendencias clásicas y, por otro, incorporando los aportes de la sociología de las organizaciones, el análisis institucional y la perspectiva de la educación de adultos, particularmente en situaciones de trabajo.

Estos enfoques representan un importante giro en la concepción y en las prácticas educativas:

- al incorporar el enseñar y el aprender a la vida cotidiana de las organizaciones y a las prácticas sociales y de trabajo, en el contexto real en el que ocurren;
- al modificar sustancialmente las estrategias, por partir de la práctica como fuente de conocimiento y de problemas, poniendo en cuestión el propio quehacer, y
- al abordar el equipo o el grupo como estructura de interacción, más allá de las fragmentaciones disciplinares.

La aproximación al mundo de las prácticas en los mismos contextos de la acción ha sido inevitable. Acercar la educa-

ción a la vida cotidiana se asienta en el reconocimiento del potencial educativo de la situación de trabajo; en otros términos, que en el trabajo se aprende y se decanta la experiencia (Davini, 1994).

Ello supone tomar las situaciones diarias como “palanca” del aprendizaje, analizando reflexivamente los problemas de la práctica, valorizando el propio proceso de trabajo en el contexto en que ocurre y recuperando la experiencia construida en su transcurso. En esta perspectiva, los aprendizajes individuales son integrados, compartidos y puestos en acción a través de la coordinación de la conducta de distintos individuos, lo que, necesariamente, incluye a los que ocupan posiciones diferenciales en la organización en términos de jerarquías.³

Se debe destacar que las nuevas tendencias pueden incluir, en una o más etapas de su desarrollo, actividades de enseñanza en un aula deliberadamente diseñadas. Pero este tipo de actividades son solo una parte del proceso, integradas dentro de un marco de capacitación amplio, en que las situaciones de trabajo en aula son solo un momento de retroalimentación para el análisis de la práctica y el desarrollo de nuevas acciones.

La secuencia básica de actividades dentro de esta estrategia de formación en servicio es la siguiente.

- Partir del análisis participativo de necesidades en las prácticas docentes. En esta fase, es necesario evitar que se reduzca a una mera catarsis personal o grupal,

³ Este enfoque ha dado lugar a experiencias de desarrollo organizacional, círculos de calidad, etc. En la literatura pedagógica, véase, por ejemplo, Carr y Kemmis (1988). En el ámbito de otras organizaciones, véanse Paín (1992); Le Boterf, Barzuchetti y Vincent (1993), OIT/CINTERFOR (1997), entre muchos otros.

o que se desvíe a problemas cuyos origen y resolución o mejora no dependen de la capacitación.

- Identificar y focalizar el problema a tratar y compartir las experiencias.
- Estudiar el problema a partir de informaciones y lecturas incluyendo datos provenientes de la propia escuela (estadísticas o datos cuantitativos, resultados de aprendizaje, etc.), analizarlos y debatirlos.
- Proponer acciones para solucionar o mejorar el problema.
- Poner en práctica esas acciones y evaluarlas.

Sin embargo, conviene destacar algunas debilidades. Para su efectivo desarrollo a través del tiempo existen algunos requerimientos organizacionales relevantes. El primero es la definición del rol y presencia de facilitadores, animadores, tutores o coordinadores de este proceso, con tareas específicas en una o en más escuelas de la zona, rotando entre ellas. Entre las tareas de los facilitadores/capacitadores se destacan la dinamización del proceso, la orientación y reorientación de la participación, la focalización en problemas relevantes, la búsqueda y provisión de materiales para el estudio del problema, el seguimiento del proceso de puesta en práctica y evaluación. El segundo es la previsión de un tiempo de reuniones generales o por grupos dentro del ámbito de las escuelas o fuera del horario escolar. A menudo resulta difícil lograr estas condiciones ya que suponen cambios y acuerdos complejos de negociar.

FORMACIÓN CONTINUA. DESARROLLO ACADÉMICO Y GRUPOS DE REFLEXIÓN

En las últimas décadas, se ha enfatizado que la formación de los docentes no culmina con la formación inicial o de grado, y que se hace necesario pensar e impulsar la formación continua, en el corto, mediano y largo plazo, acompañando toda la vida laboral de los docentes.

La denominación "formación docente continua" circula en muchos documentos, tanto académicos como de políticas educativas, desde hace ya varios años. Del mismo modo, se han hecho importantes esfuerzos, se han generado distintos programas, tanto locales como nacionales, han participado diversos actores y se han invertido muchos recursos para apuntar hacia este desarrollo. Pero no siempre se les ha dado una continuidad, manteniendo lo válido y agregando nuevas estrategias. Además, no siempre se ha clarificado suficientemente su direccionalidad; en otros términos, ¿apunta a la actualización de conocimientos? ¿Al desarrollo de nuevas capacidades? ¿A promover la superación de los problemas sustantivos y recurrentes en la enseñanza? ¿Al incremento de experiencias?

Estos distintos propósitos y otros más no constituyen aspectos aislados o excluyentes. Pero definir la orientación del proyecto parece ser previo a la definición del plan y de las estrategias. Asimismo, es importante considerar si lo que se busca son aprendizajes individuales o de grupos específicos, o la mejora de las capacidades institucionales.

Buscando superar los viejos problemas, en los últimos años se ha ido desplazando la capacitación, sea por entender que conlleva sus viejos o recurrentes problemas o por considerarla como una estrategia que desconoce las capacidades

del docente, particularmente construidas desde la experiencia, y lo ubica en un lugar de "receptor". Así, la formación continua se ha ido constituyendo desde dos orientaciones no excluyentes.

- A través de actividades académicas, en programas de postítulos y posgrados orientados a la actualización y la mejora del currículo profesional personal, abarcando a docentes que voluntariamente se matriculan, pertenecientes a distintos ámbitos sociales y escolares.
- A través de proyectos coordinados centralmente para el análisis de las prácticas, a partir de los cuales se recuperan conocimientos implícitos de los docentes que participan voluntariamente, utilizando las narrativas de la experiencia y vinculando a grupos determinados de docentes.

Sin duda, todos los esfuerzos y las estrategias pueden ser aportes para la formación continua de los docentes. Al mismo tiempo, cada estrategia, por sí misma, no alcanza a cubrir todas las necesidades de las prácticas y de las escuelas, tiene sus límites implícitos, e incluso, efectos no esperados.

En cuanto a la primera de estas estrategias, es importante valorar que los docentes puedan y tengan oportunidades de desarrollo individual académico, en un plan integrado que supere la fragmentación de cursos aislados. En cuanto a la segunda estrategia, es importante valorar el papel activo que se otorga al docente en el análisis, la reflexión, la sistematización, el intercambio y los aportes de sus propias experiencias.

Sin embargo, ambas estrategias presentan limitaciones. Respecto de la primera, existe gran cantidad de evidencia en cuanto a que los desarrollos individuales raramente se tras-

ladan a la acción colectiva. Respecto de la segunda, aunque sea valiosa la iniciativa personal, la formación continua no es solo un proceso meramente voluntario. Es también, y muy especialmente, una estrategia global para todos los docentes de los distintos niveles escolares, con fines de que las escuelas progresen, y se logre una escolaridad inclusiva, de calidad y con mejores resultados.

HACIA UNA ESTRATEGIA INTEGRADA DE EDUCACIÓN PERMANENTE

Las distintas necesidades y alternativas de educación permanente de los docentes en actividad podrían integrarse en un programa amplio y comprensivo, que permita valorar los aportes de cada proceso, amortiguar sus limitaciones y contribuir al desarrollo de las escuelas y la superación de los problemas en y de la enseñanza que atraviesan todo el desarrollo escolar y se dan en distintas regiones o contextos.

Así puede integrarse la capacitación a larga escala, con fines de actualización y entrenamiento en torno a una programación definida centralmente, con la capacitación en servicio con el propio grupo de trabajo, lo que supone una dinámica interna en la organización y distribución de roles para facilitar y orientar este desarrollo y el análisis reflexivo de las prácticas situadas.

Los distintos programas o propuestas de capacitación pueden desarrollarse a través de tres modalidades básicas, aunque combinables entre sí. En cualquiera de las modalidades, es fundamental prever la programación y el seguimiento y evaluación, favoreciendo la acreditación de los resultados.

- *Presencial*: es, tal vez, la modalidad más extendida y clásica e implica la interacción cara a cara entre el docente y el grupo de participantes. En general, quienes enseñan o conducen son responsables por la selección de los temas, los recursos y las actividades, y tienen un mayor control sobre los contenidos. Puede desarrollarse con estrategias más estructuradas con fines de actualización o entrenamiento, reuniendo a participantes de distintas escuelas en un local determinado, o puede realizarse dentro de una misma escuela, en la educación permanente en servicio.
- *A distancia*: esta modalidad está creciendo en los últimos tiempos, particularmente por la extensión de Internet y el desarrollo de plataformas especialmente diseñadas con objetivos pedagógicos. Alcanza a un gran número de participantes de distintos contextos, de una o varias disciplinas, favoreciendo la llegada a numerosos puntos del país y el intercambio activo entre los profesionales. Los participantes tienen mayor autonomía para el aprendizaje, tanto a través del intercambio de experiencias y situaciones, como por la búsqueda activa en fuentes de información. Asimismo, la modalidad a distancia puede realizarse a través del desarrollo de materiales impresos y de videos.
- *Semipresencial*: es un formato combinado, que puede enfatizar la modalidad presencial pero complementarse con actividades realizadas en línea, o bien centrarse en la modalidad a distancia, con algunos encuentros presenciales.

Entre las variadas *estrategias y recursos*, se puede contar con un abanico de posibilidades. Cada uno tiene sus apor-

tes y limitaciones, pero con alternativas de complementación con otras estrategias, integradas en un plan. Sin pretender agotar otras posibilidades, destacamos los siguientes.

Cursos de actualización

Sus contenidos se organizan a partir de temas o problemas relativos a avances del conocimiento, de nuevos enfoques y estrategias de enseñanza, y desde las prioridades para el desarrollo de las escuelas. Es importante que se continúen a lo largo del tiempo, profundizando y avanzando, en lugar de ser específicos y esporádicos. Los cursos pueden desarrollarse en las modalidades presencial, semipresencial y a distancia, e incluir conferencias con invitados especiales, videos, videoconferencias y debates.

En la selección de los temas debe lograrse un adecuado equilibrio entre la actualización y las prácticas concretas. Pueden presentarse orientaciones y materiales de profundización de interés profesional, pero se deben destacar centralmente aquellos contenidos que demuestran la potencialidad de dar respuestas a las prácticas y las competencias o capacidades requeridas para estas.

Cursos para el entrenamiento técnico o tecnológico

Sus contenidos y actividades se organizan a partir del conocimiento y manejo de tecnologías, procesos y procedimientos, o para la formación en nuevos roles profesionales requeridos por las escuelas. Se dirigen al desarrollo de destrezas, habilidades operativas y al entrenamiento práctico. Pueden incluir simulaciones, demostraciones, videos y debates.

Módulos impresos con o sin foros de debates en línea

Representan la capacitación a través de materiales impresos autoadministrados, alrededor de temas/problemas relevantes, pero pueden involucrar algunos encuentros presenciales o un foro de debates en línea, acompañando el análisis de los problemas. Con ello se reduce el peso del estudio individual y se potencia el intercambio. Permiten llegar a muchos docentes.

Los módulos pueden ser secuenciales y completar un programa. Requieren programación y diseño didáctico. Pueden incluir: diseño gráfico, guía de actividades, lecturas, diversas actividades de aprendizaje alrededor de los temas o problemas, ejercicios de reflexión, bibliografía y enlaces para la profundización, actividades de evaluación y autoevaluación de proceso y de integración.

Cuadernos de estudio y experiencias

Pueden ser cuadernos diversos, independientes entre sí, sobre distintos temas o problemas, o bien cuadernos de sistematización de experiencias. Aunque su estructura sea más simple que la de los módulos, requieren también diseño gráfico y programación del material.

Suelen incluir lecturas o artículos sobre temas relevantes, ejercicios de análisis, reflexión, estudio de casos o recomendaciones para la acción, y sugerencia de otras lecturas para profundización.

Tanto los módulos como los cuadernos de estudio y experiencias se dirigen a un gran número de destinatarios de distintos contextos institucionales. Por esto es necesario cul-

dar aspectos de lenguaje y comunicación e incluir datos o informaciones de distintos ámbitos, de modo de acercar los conocimientos a las características de realidades diferentes.

Entornos virtuales de aprendizaje

Los entornos virtuales de aprendizaje han alcanzado un gran desarrollo y potenciado, a través del uso de Internet, la modalidad de educación a distancia más allá de los materiales impresos. Estos entornos virtuales amplían la comunicación entre participantes de distintos contextos, facilitan el acceso a diversos recursos y fuentes de información y tienen el potencial de generar redes de aprendizaje y comunidades de prácticas. Asimismo, tienen el valor de ejercitar en el uso de las tecnologías como medio de acceso a la información y el conocimiento, de relevancia para la enseñanza en la sociedad informacional.

Existen hoy plataformas educativas de libre acceso diseñadas específicamente para desarrollar programas y actividades educativas con objetivos y direccionalidad pedagógicos. Se las denomina de diversas maneras: *entornos digitales de aprendizaje (EVA's)*, *plataformas educativas en línea* o *learning management system (LMS)*.

En el entorno virtual de aprendizaje los docentes pueden disponer de recursos y actividades para facilitar la construcción de nuevos conocimientos y prácticas. Puede integrar:

- recursos de conocimiento e información:
 - textos electrónicos, obligatorios y de profundización,
 - enlaces a bancos de información, bibliotecas virtuales y páginas web,

Material de distribución gratuita

- videos⁴
- glosarios para consultas,
- listas de interés, etc.
- actividades de aprendizaje:
 - lecturas y enlaces,
 - estudio de casos,
 - ejercicios individuales o en pequeños grupos,
 - solución de problemas,
 - informes breves,
 - proyectos de intervención,
 - ejercicios de evaluación y de autoevaluación, etc.
- recursos de aprendizaje, intercambio y comunicación:
 - docentes tutores,
 - correo electrónico,
 - foros de debates,
 - chats, etc.

Es posible desarrollar cursos breves de autoinstrucción (aprendizaje individual y auto administrado). Pero el entorno ofrece recursos virtuales, de gran ductilidad y potencialidad para la interacción entre todos los participantes, tales como:

- foros de debates,
- foros de intercambio de experiencias,
- recursos para la preparación de ejercicios o tareas conjuntas (Wikis, Google docs, etc.),
- sesiones de comunicación sincrónica (Skype, Hangout, etc.).

⁴ Los videos son un recurso valioso y dúctil. Pueden ser grabados por el docente para orientar el trabajo, videoconferencias de especialistas, videos de experiencias con testimonios de actores, etc. Pueden ser especialmente preparados y editados, pero también existe hoy un importante acervo disponible en Internet.

Del mismo modo, hay distintas formas de aprovechamiento de los recursos web en la educación profesional permanente, tales como:

- realizar búsquedas autónomas navegando en bibliotecas electrónicas, sitios de interés, etcétera;
- desarrollar sitios para disponer de textos, presentaciones en Power Point, videos, etc., utilizados en cursos presenciales;
- crear grupos para facilitar el envío y la circulación de información mediante correo electrónico;
- realizar entrevistas o reuniones con colegas, supervisores y otros profesionales que no se encuentran en la misma ciudad, utilizando recursos de comunicación sincrónica, como Skype, Hangout de Google y otros;
- desarrollar *blogs* para registrar experiencias docentes y para compartir documentos.

Estrategias presenciales

En cuanto a las actividades de educación permanente en servicio, pueden también incluir variadas estrategias, complementarias de las anteriores, complementables entre sí y con valor en sí mismas.⁵

- *Reuniones de intercambio y debates:* se constituyen para el análisis de prácticas y experiencias docentes contextualizadas en la escuela, basadas en el intercambio y discusión de prácticas y experiencias construidas por

⁵ Algunas de ellas han sido comentadas con mayor detalle en el capítulo anterior.

los participantes. Es importante aquí la focalización de necesidades, problemas y alternativas de solución.

- *Ateneos de estudio de casos*: implican el aprendizaje a partir de casos o situaciones reales, indagación en torno a informaciones relevantes para comprender la situación, la identificación de problemas y proposición de soluciones o cursos posibles de acción, en forma contextualizada. Puede presentarse un caso realista especialmente diseñado (prefigurado) o utilizarse un caso de las prácticas en la propia escuela, siempre con preguntas reflexivas disparadoras del análisis. Esta es una estrategia muy utilizada en otras profesiones, acompañadas por el intercambio y la reflexión, de modo de integrar el conocimiento y las prácticas profesionales e institucionales. Asimismo, pueden complementarse con orientaciones para la búsqueda bibliográfica independiente en los entornos virtuales de información y conocimientos para la profundización.
- *Seguimiento de historias escolares de los alumnos*: es una estrategia de aprendizaje fundamental, que recupera informaciones presentes en las escuelas, generalmente no utilizadas para el estudio y la formación de los docentes; por ejemplo, datos cuantitativos, registros escolares, registros de las historias escolares y resultados de aprendizajes de los alumnos, etc. Permite analizar, estudiar y evaluar situaciones reales y problemas generales en la escuela (por ejemplo, abandonos, repitencia, sobreedad, evaluación de logros y dificultades, etc.), y tomar decisiones colectivas para mejorar las prácticas y los resultados.
- *Seminarios bibliográficos*: representa el estudio de temas y problemas, a través de la selección de lecturas

relevantes propuestas por el coordinador docente o especialista o propuestas por los propios docentes como resultado de investigación bibliográfica. Pueden utilizarse textos impresos o electrónicos, a través del acceso a fuentes de información, nacionales e internacionales (bibliotecas virtuales, centros de documentación, etc.).

- *Supervisión capacitante*: la estrategia requiere el apoyo y seguimiento de un supervisor o de un docente tutor. Evitando toda connotación fiscalizadora que muchas veces se atribuye al "supervisor", la supervisión capacitante orienta en un modelo de desempeño correcto, apoyando la reflexión sobre el porqué de las prácticas, valorizando los aciertos, analizando los errores, obstáculos o dificultades, y además guía en la solución de un problema. Su direccionalidad apunta a la mejora permanente y a la reflexión sobre y en la acción.
- *Talleres*: como ya hemos definido, es una estrategia participativa cuyo objetivo consiste en llegar a un proyecto de acción conjunto para solucionar un problema o una necesidad. Siempre tiene una consecuencia práctica que se pone en acción y se evalúan sus resultados. Un taller no se agota en una reunión precisa, sino que constituye un proceso activo a lo largo de un tiempo.

DESAFÍOS

El abanico de recursos y estrategias definidos en el punto anterior no constituye un listado ingenuo. Su posible desarrollo implica un complejo, y muchas veces conflictivo, proceso de negociación, en el que intervienen factores y grupos de actores diversos, con distintos niveles de decisión e inci-

dencia y con distintos intereses y multiplicidad de sentidos, perspectivas e intenciones educativas.

La construcción de estas relaciones es dinámica y siempre conforma una trama histórica, política y contextual. En este sentido, la dinámica refleja la realidad y las distintas posiciones ideológicas y políticas que condicionan el desarrollo de las escuelas y de las prácticas. Existen distintas tradiciones en cada contexto, diversas orientaciones de política y normativas para su desarrollo. Por esta razón, es casi imposible interpretar las propuestas sin referencia al contexto en que se generan (Lundgren, 1992).

En la programación de la educación permanente de los docentes en actividad así como en su desarrollo, podemos reconocer diferencias entre el nivel "macro" y el "micro". El primero es el encargado de formular las grandes directrices y de planificar, lo que ya representa un proceso de negociación. El principal actor son las organizaciones gubernamentales, responsables de las políticas públicas y de generar las condiciones para su concreción. Pero también inciden en este nivel las organizaciones docentes, con sus representaciones, concepciones y demandas. Asimismo, participan otros actores, como las universidades, instituciones religiosas, asociaciones y especialistas.

El nivel micro está integrado por las escuelas, centros educativos, institutos, etc. Aunque en un principio pueden verse como ejecutores de las propuestas, tienen un amplio espacio, sea para favorecer su implementación, sea para resistirlas, construyendo un poder paralelo. Entre los obstáculos que pueden presentar se incluyen situaciones objetivas y perspectivas subjetivas y culturales (Stenhouse, 1984: cap. 14; Ball, 1987; Davini, 1999).

- Conflictos de valores, considerando que los docentes pueden ser portadores de supuestos educativos contradictorios con las propuestas.
- Conflictos de poder entre los docentes, directivos y técnicos.
- Brechas de capacidad, si los docentes entienden que el proyecto puede demandar conocimientos y prácticas distintas a las que poseen.
- Falta de claridad en las intenciones de cambio y desconfianza.
- Falta de condiciones materiales, tanto edilicias como de recursos y tecnologías.
- Tradiciones educativas incorporadas al pensamiento de los docentes.
- Marcos legales e incentivos condicionantes de las prácticas.
- Condiciones de trabajo docente y su forma de organización.

Las teorías críticas, con los aportes de la sociología y las ciencias políticas, y por investigaciones empíricas,⁶ han colaborado en la descripción y explicación de estos procesos, pero no siempre han apuntado a formular alternativas de acción. En verdad, esto es territorio principal del pensamiento pedagógico que, con base en el conocimiento explicativo y en las orientaciones conceptuales e ideológicas, tiende a orientar la acción educativa, la mejora de la enseñanza y de las prácticas.

Desde esta perspectiva, los distintos actores tienen márgenes de libertad para incidir y tomar decisiones. Lo podrán

⁶ Entre los principales exponentes de estas perspectivas, pueden situarse las obras de Bernstein, Lundgren, Apple, Popkewitz, entre otros.

hacer mejor si amplían su mirada y aumentan su comprensión y niveles de conciencia sobre las distintas alternativas, sus fortalezas y sus limitaciones, buscando proyectar un programa integrado en el tiempo. No se trata de elegir una única alternativa, sino la mejor posible en cada contexto. No siempre es fácil. Pero retomando la cita inicial del mensaje de Herb Thelen a Bruce Joyce, si se quiere crecer, es mejor no estar cómodos.

BIBLIOGRAFÍA

- AEBLI, H. (1998): *12 formas básicas de enseñar*, Madrid, Narcea.
- ALEN, B. (2008): "Los ateneos didácticos: una estrategia de reflexión sobre la práctica", presentación en Seminario-Taller INFOD, Buenos Aires, 2 y 3 de octubre.
- ALLIAUD, A. (1993): *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- ALLIAUD, A. Y SUÁREZ, D. (coords.) (2011) : *El saber de la experiencia: narrativa, investigación y formación docente*, Buenos Aires, UBA-Clacso.
- ANIJOVICH, R.; MALBERGIER, M. Y SIGAL, C. (2004): *Introducción a la enseñanza para la diversidad*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- APPLE, M. (1987): *Maestros y textos*, Madrid, Paidós.
- ARCHIBALD, D. Y NEWMAN, F. (1988): *Beyond Generalized Testing: Assessing Achievement in the Secondary School*, Virginia, Reston.
- ARDOINO, A. (1978): *El grupo de diagnóstico: instrumento de formación*, Madrid, Rialp.

- ARGYRIS, C. (1999): *Conocimiento para la acción*, Barcelona, Granica.
- ARONOWITZ, S. Y GIROUX, H. (1993): *Education Still Under Siege*, Westport, Bergin & Garvey.
- AUSUBEL, D.; NOVAK, J. Y HANESIAN, H. (1983): *Psicología educativa*, México, Trillas.
- BALL, S. (1987): *La micropolítica de la escuela*, Barcelona, Paidós.
- BANDURA, A. (1989): "Human Agency in Social Cognitive Theory", *American Psychologist*, 44(9): 1175-1184, septiembre.
- BARQUERA, H. (1982): "Las principales propuestas pedagógicas en América Latina", en *Investigación y evaluación de la innovación en educación de adultos*, México, Centro de Estudios Educativos.
- BATESON, G. (1998): *Pasos hacia una ecología de la mente*, Buenos Aires, Lohlé-Lumen.
- BENVENISTE, G. (1995): *The Twenty-First Century Organizations*, San Francisco, Jossey-Bass.
- BERNSTEIN, B. (1980): "On the Classification and Framing of Educational Knowledge", en M. Young (comp.), *Knowledge and Control*, 6ª ed., Londres, Collier-McMillan.
- (1993): *La estructura del discurso pedagógico*, Madrid, Morata.
- BEYER, L. Y ZEICHNER, K. (1990): "La educación del profesorado en el contexto cultural: más allá de la teoría de la reproducción", en T. Popkewitz (comp.), *Formación del profesorado*, Valencia, Universitat de València.
- BOURDIEU, P. (1972): *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Ginebra, Dotz [ed. cast.: *Bosquejo de una teoría de la práctica*, Buenos Aires, Prometeo, 2012].
- (1980): *Le sens pratique*, París, Minuit [ed. cast.: *El sentido práctico*, Madrid, Santillana, 1990].

- BOURDIEU, P. Y GROS, F. (1990): "Principios para la reflexión sobre los contenidos de la enseñanza", *Revista de Educación*, 292: 417-425.
- BOURDIEU, P. Y PASSERON, J. C. (1969): *Les héritiers: les étudiants et la culture*, París, Minuit [ed. cast.: *Los herederos: los estudiantes y la cultura*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2009].
- BRUNER, J. (1987): *La importancia de la educación*, Barcelona, Paidós.
- CAMILLONI, A. Y OTROS (2007): *El saber didáctico*, Buenos Aires, Paidós.
- CARR, W. Y KEMMIS, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*, Barcelona, Martínez Roca.
- CASTELLS, M. (1994): "Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional", en M. Castells y otros, *Nuevas perspectivas críticas en educación*, Barcelona, Paidós.
- CHEVALLARD, Y. (1985): *La transposition didactique*, París, La Pensée Sauvage [ed. cast.: *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*, Buenos Aires, Aique, 1991].
- CONTRERAS DOMINGO, J. (1994): *Enseñanza, currículum y profesorado*, Madrid, Akal.
- (1997): *La autonomía del profesorado*, Madrid, Morata.
- DAVINI, M. C. (1994): "Prácticas laborales en los servicios de salud. Las condiciones del aprendizaje", en J. Haddad, M. C. Davini y M. A. Roschke (eds.), *Educación permanente del personal de salud*, Washington, OPS/OMS, serie Desarrollo de Recursos Humanos, nº 100.
- (1995a): *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Buenos Aires, Paidós.
- (1995b): "Conflictos en la evolución de la didáctica. La cuestión de la didáctica general y las didácticas especia-

Material de distribución gratuita

- les”, en A. W. de Camilloni, M. C. Davini, G. Edelstein y otros, *Corrientes didácticas contemporáneas*, Buenos Aires, Paidós.
- (1995c): *Educación permanente en salud*, Washington, OPS/OMS, serie PALTEX, n° 38.
- (1998): *El currículum de formación del magisterio*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- (1999): *Currículum*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes.
- (2008): *Métodos de enseñanza*, Buenos Aires, Santillana.
- (s. f.): “Enfoques, problemas y perspectivas en la educación permanente de los recursos humanos de salud”, disponible en <www.buenosaires.gov.ar>; última consulta: 15/11/2014.
- DE VRIES, R. (1997): “Piaget’s Social Theory”, *Educational Researcher*, 26(2): 4-17.
- DÍAZ BARRIGA, A. (1993): *Tarea docente*, México, Nueva Imagen.
- DUSSEL, I. (2005): “De la primaria a la EGB: ¿qué cambió en la escolaridad elemental en los últimos años?”, en F. Terigi (comp.), *Diez miradas sobre la escuela primaria*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- EDELSTEIN, G. (1995): “Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo”, en A. W. de Camilloni, M. C. Davini, G. Edelstein y otros, *Corrientes didácticas contemporáneas*, Buenos Aires, Paidós.
- (2011): *Formar y formarse en la enseñanza*, Buenos Aires, Paidós.
- EDELSTEIN, G. Y CORIA, A. (1995): *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*, Buenos Aires, Kapelusz.
- EGGEN, P. Y KAUCHAK, D. (2000): *Estrategias docentes*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- EISNER, E. (1998): *Cognición y currículum: una visión nueva*, Buenos Aires, Amorrortu.

- FELDMAN, D. (2010): *Didáctica general*, Buenos Aires, Ministerio de Educación-INFOD.
- FENSTERMACHER, G. (1989): “Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza”, en M. Wittrock (comp.), *La investigación de la enseñanza, I*, Barcelona, Paidós.
- FENSTERMACHER, G. Y SOLTIS, J. (1999): *Enfoques de enseñanza*, Buenos Aires, Amorrortu.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1993): *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*, Madrid, Morata.
- FILLOUX, J. (1969): “Formation des enseignants, dynamique de groupes et changement”, *Orientations*, n° 30, pp. 21-37.
- FREIRE, P. (1970): *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI.
- GALLI, A. (1995): “Educación en las Instituciones Asistenciales”, en J. C. O’Donnell, *Administración de los servicios de salud*, Buenos Aires, Fundación Hernandarias.
- GARCÍA ARETIO, L. (2008): “Diálogo didáctico mediado”, *Boletín Electrónico de Noticias de Educación a Distancia* (BENED), junio, disponible en <www.uned.es>; última consulta: 15/11/2014.
- GARDNER, H. (1988): *La nueva ciencia de la mente*, Barcelona, Paidós.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1978): “Explicación, norma y utopía en las ciencias de la educación”, en A. Escolano y otros, *Epistemología y educación*, Salamanca, Sígueme.
- (1982): *La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficiencia*, Madrid, Morata.
- (1988): *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, Madrid, Morata.
- GIROUX, H. (1990): *Los profesores como intelectuales*, Barcelona, Paidós.
- (1994): “Jóvenes, diferencia y educación postmoderna”, en M. Castells y otros, *Nuevas perspectivas críticas en educación*, Barcelona, Paidós.

- GORE, E. Y VÁZQUEZ MAZZINI, M. (2002): *La formación para el trabajo en equipo en la gestión educativa*, Buenos Aires, IIPE-Unesco, Fundación Ford, Universidad de San Andrés.
- GREENO, J. G. (1997): "Response: On Claims that Answer the Wrong Question", *Educational Researcher*, 20(1): 5-17.
- GUTIÉRREZ PÉREZ, F. Y PRIETO CASTILLO, D. (2000): *La mediación pedagógica: apuntes para una educación a distancia alternativa*, México, Ciccus-La Crujía.
- GVIRTZ, S. Y PALAMIDESSI, M. (1998): *El ABC de la tarea docente*, Buenos Aires, Aique.
- HADDAD, J.; DAVINI, M. C. Y ROSCHKE, M. A. (eds.) (1994): *Educación permanente del personal de salud*, Washington, OPS/OMS, serie Desarrollo de Recursos Humanos, nº 100.
- HARGREAVES, A.; EARL, L. Y RYAN, J. (2000): *Una educación para el cambio*, México, SEP-Octaedro.
- JACKSON, P. (1975): *La vida en las aulas*, Madrid, Marova.
- (1998): "El lugar de la narrativa en la enseñanza", en H. McEwan y K. Egan (comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Buenos Aires, Amorrortu.
- JONASSEN, D. (1998): "Designing Constructivist Learning Environments", en C. M. Reigeluth (ed.), *Instructional Design Theories and Models*, Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum.
- JOYCE, B. Y WEIL, M. (2002): *Modelos de enseñanza*, Barcelona, Gedisa.
- LE BOTERF, G. (1979): *La investigación participativa como proceso de educación crítica*, París, Unesco.
- LE BOTERF, G.; BARZUCHETTI, S. Y VINCENT, F. (1993): *Cómo gestionar la calidad de la formación*, Barcelona, Gestión 2000.
- LISTON, P. Y ZEICHNER, K. (1993): *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*, Madrid, Morata.
- LUNDGREN, U. (1992): *Teoría del currículum y escolarización*, Madrid, Morata.

- MARTÍNEZ, J. (2004): "El papel del tutor en el aprendizaje virtual", *revista virtual de la Universitat Oberta de Catalunya*; última consulta: 15/11/2014.
- McEWAN, H. Y EGAN, K. (comps.) (1998): *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Buenos Aires, Amorrortu.
- MEIRIEU, P. (1998): *Frankenstein educador*, Barcelona, Laertes.
- MILLER, W. Y ROLLNICK, S. (2002): *Motivational Interviewing: Preparing People for Change*, Nueva York, The Guilford Press [ed. cast.: *La entrevista motivacional. Preparar para el cambio de conductas adictivas*, Barcelona, Paidós, 1999].
- MORAIS, A. M. (2004): "Basil Bernstein. Sociología para a educação", en A. Teodoro y C. A. Torres (orgs.), *Educação crítica e utopia. Perspectivas para o século XXI*, Lisboa, Afrontamento.
- NARODOSWSKI, M. Y BRAILOVSKY, D. (comps.) (2006): *Dolor de escuela*, Buenos Aires, Prometeo.
- NEVES, I. (2006): *Recontextualising Processes in a Context of Curriculum Flexibility: The (Un)Changes of New Educational Reforms*, tesis de doctorado, Lisboa, Universidad de Lisboa.
- NEWMAN, D.; GRIFFIN, P. Y COLE, M. (1991): *La zona de construcción del conocimiento*, Madrid, Morata.
- NORTH, D. (1993): *Instituciones, cambio institucional y desempeño económico*, México, Fondo de Cultura Económica.
- NOVAK, J. Y GOWIN, B. (1988): *Aprendiendo a aprender*, Barcelona, Martínez Roca.
- NOVAK, D. Y OTROS (1975): *Explorations in Cognition*, San Francisco, Freeman.
- NUSSBAUM, J. Y NOVICK, S. (1982): "Alternative Frameworks, Conceptual Conflict and Accommodation: Toward a Principled Teaching Strategy", *Instructional Science*, 11(3): 183-200.

- OIT/CINTERFOR (1997): *Formación basada en la competencia laboral*, Montevideo, Conocer.
- ONRUBIA, J. (2005): "Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento", *Revista de Educación a Distancia (RED)*, febrero, disponible en <www.um.es>; última consulta: 15/11/2014.
- PAGANO, C. M. (2008): "Los tutores en la educación a distancia. Un aporte teórico", *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, Universitat Oberta de Catalunya, enero.
- PAÍN, A. (1992): *Educación informal*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- PERKINS, D. (1992): *Smart Schools: From Training Memories to Educating Minds*, Nueva York, The Free Press [ed. cast.: *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*, Barcelona, Gedisa, 2007].
- PERKINS, D. Y SALOMON, G. (1998): "Individual and Social Aspects of Learning", *Review of Research in Education*, nº 23, pp. 1-24.
- PERRENOUD, P. (1985): *Construir competencias desde la escuela*, Santiago de Chile, Dolmen.
- (2004): *Diez nuevas competencias para enseñar*, Barcelona, Graó.
- (2006): *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*, Barcelona, Graó.
- POZO, J. (1989): *Teorías cognitivas del aprendizaje*, Madrid, Morata.
- RATHS, L. Y OTROS (1980): *Cómo enseñar a pensar*, Buenos Aires, Paidós.
- SANJURJO, L. (coord.) (2009): *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*, Rosario, Homo Sapiens.
- SANTOYO, R. (1981): "Algunas reflexiones sobre la coordinación de grupos de aprendizaje", *Perfiles Educativos*, nº 118, UNAM.

- SAVIANI, D. (1983): *Escola e democracia*, San Pablo, Cortez Editores & Autores Asociados.
- SCHANK, R. Y CLEARY, C. (1995): *Engines for Education*, Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum.
- SCHÖN, D. (1992): *La formación de profesionales reflexivos*, Barcelona, Paidós.
- SCHWAB, J. (1973): "Un enfoque práctico como lenguaje para el currículo", en J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (eds.) (1983), *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid, Akal Universitaria.
- SHEPPARD, L. (1989): "Why We Need Better Assessments", *Educational Leadership*, 46(7): 4-9.
- SLAVIN, R. (1994): *Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice*, Boston, Allyn & Bacon.
- SOUTO, M. (1993): *Hacia una didáctica de lo grupal*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- SPIRO, R. Y OTROS (1992): "Cognitive Flexibility, Constructivism and Hypertext", en T. Duffy y D. Jonassen (eds.), *Constructivism and the Technology of Instruction. A Conversation*, Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum.
- STEIMAN, J. (2004): "Prácticas y formación docente", en *¿Qué debatimos hoy en didáctica? Las prácticas de enseñanza en la educación superior*, Buenos Aires, UNSAM.
- STENHOUSE, L. (1984): *Investigación y desarrollo del currículum*, Madrid, Morata.
- TERHART, E. (1987): "Formas de saber pedagógico y acción educativa o ¿qué es lo que forma en la formación del profesorado?", *Revista de Educación*, nº 284: 133-158.
- TERIGI, F. (2012): "Los saberes de los docentes: formación, elaboración en la experiencia e investigación", presentación/documento básico en VIII Foro Latinoamericano de Educación, Fundación Santillana, Buenos Aires, 28 al 30 de mayo.

- VIDAL, C. (1984): "El desarrollo de los recursos humanos en las Américas", *Educación Médica y Salud*, 18(1): 9-33
- WEINSTEIN, C. (1981): "Classroom Design as an External Condition for Learning", *Educational Technology*, 21(8): 12-19.
- WERTSCH, J. (1991): "A Sociocultural Approach to Socially Shared Cognition", en L. B. Resnick, J. M. Levine y S. D. Teasley (eds.), *Perspectives on Socially Shared Cognition*, Washington, DC, American Psychological Association.
- WIGGINS, G. (1989): "A True Test: Toward More Authentic and Equitable Assessment", *Phi Delta Kappan*, 70(9): 703-713.
- ZABALZA, M. (1995): *Diseño y desarrollo curricular*, Madrid, Narcea.