

# **Cambio de Paradigma y Compromiso Social. El Cambio de Paradigma desde la Política Organizacional**

Elia Oliveros Espinoza  
UPEL-IPC  
eliaoliveros1@cantv.net

## **Resumen**

*El objetivo de la investigación fue construir una teoría que explique cómo ocurren los cambios de paradigma en los docentes, qué factores aparecen asociados a estos cambios y qué relación guardan con el compromiso social que se espera de los educadores. Nos ubicamos dentro del paradigma de la teoría crítica, que en el aspecto educativo es denominado pedagogía crítica. La investigación se enmarca en un modelo de estudio de caso, en el cual se analiza el cambio de paradigma educativo en una docente de aula para profundizar en los factores que inciden en esos cambios, así como los obstáculos que se encuentran en ese proceso. Se utilizaron entrevistas semiestructuradas en varios momentos, para seleccionar a los informantes y para triangular con los pares y el directivo de la institución donde labora el informante con el fin de recoger sus percepciones sobre estos, así como la entrevista en profundidad y la observación participante. Entre las conclusiones más relevantes destacan que los cambios en las instituciones pasan por diversas etapas identificadas por características determinantes que revelan su desarrollo. Dichas etapas no están separadas de manera excluyente, por cuanto en un mismo momento se pueden manifestar características determinantes de más de una etapa. Para que se generen verdaderos cambios, se debe reivindicar la función social de la escuela como propagadora de nuevos valores, orientada a formar ciudadanos en una dimensión humanística, científica, ética y política.*

**Palabras clave:** Paradigma; compromiso social; política organizacional.

## **Paradigm Shift and Social Compromise. A Change of Paradigms from the Organizational Politics Perspective**

### **Abstract**

*This research aims to build a theory that explains how paradigm shifts happen in teachers, which factors are associated to these changes and how are they related to the social compromise that teachers are expected to have. This study lies within the*

*critic theory paradigm, which, in the educative aspect is known as critic pedagogy. This research was made using the case study model, in which paradigm shift of a teacher is analyzed in order to go deeper in the factors that affect these changes, as well as the obstacles found in this process. There were used several semi-structured interviews in order to select the informants and to triangulate with the pairs and the principal of the institution where the informants works to know their perceptions about them, as well as the interviews and the constant observation. Among the most relevant conclusions, it can be told that the changes within the institutions occur in several stages identified by determinant characteristics that reveal its development. These stages aren't separated, that means that in any moment given, two or more of these characteristics can coexist. In order to generate several changes, the social function of the educational institutions must be rethought and orientated to educate citizens that take into account the humanistic, scientific, ethic and political points of view.*

**Key words:** *Paradigm; social compromise; organizational politics.*

## Introducción

El sistema educativo venezolano atraviesa por una crisis desde la década de los ochenta y las respuestas que se le ha dado a la misma no ha generado los resultados esperados. Los diagnósticos de esta crisis ponen de manifiesto la baja calidad de la educación, los altos índices de repitencia y los altos índices de exclusión de los sectores más pobres de la sociedad. Amplios sectores de la población se incorporan al sistema educativo en condiciones de desigualdad económica y social. Esta situación convierte al sistema educativo en un instrumento para perpetuar la pobreza e incrementar la desigualdad, lo cual limita a la mayoría el acceso a una educación de calidad así como la igualdad de oportunidades en la vida.

Es indiscutible que los problemas de repitencia y exclusión tienen sus raíces en las condiciones de desigualdad social del sistema capitalista, pero aún así los docentes estamos llamados a jugar un papel importante en la transformación de la realidad, en la medida en que estemos consientes de ésta y asumamos un compromiso para desarrollar acciones que nos lleven a defender el derecho a la educación. Ello debe reflejarse también en nuestro desempeño como docentes, en el cual debemos formular propuestas pedagógicas orientadas a la formación de un ciudadano más humano, crítico y capaz de transformar su realidad.

En 1996 el Ministerio de Educación proclamó de manera oficial que adoptaba una Reforma de la Educación Básica. En el plano declarativo prometió darle respuesta a la problemática social que afectaba el proceso educativo, pero en la realidad se limitó a efectuar algunas modificaciones en el aspecto curricular.

Con respecto a tales propuestas, afirmamos que la reforma plantea sólo un cambio parcial de paradigma, que no se corresponde a plenitud con las tendencias avanzadas de los nuevos paradigmas emergentes. Prueba de ello es que se limita al ámbito curricular del proceso de enseñanza - aprendizaje y a su evaluación, pero no aborda toda la complejidad del sistema educativo. En lo relativo a la estructura jerárquica organizativa de la escuela y del Ministerio de Educación, no propone ninguna transformación. La grave problemática de la exclusión y la repitencia no se aborda. A pesar de que las nuevas tendencias sostienen la necesidad de establecer formas organizativas de carácter horizontal que garanticen la participación activa de todos los actores del proceso educativo y que conduzcan a la transformación de la realidad social, no se instrumentan mecanismos que permitan esta amplia participación de los docentes, las comunidades y los alumnos en la construcción de una nueva política educativa.

La política de la Reforma de 1996 no fue discutida ni examinada por el colectivo de los educadores, sino que fue decretada e impuesta. Su implantación quedó en manos de los expertos e investigadores que en muchos casos desconocían la realidad de la escuela y subestimaban la capacidad de construcción de teoría de los docentes. No se crearon espacios ni mecanismos para una participación protagónica que favoreciera el diálogo de saberes entre alumnos, docentes y comunidad, como la que hoy establece la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela de 1999. No hubo tampoco una política de sensibilización y formación para los docentes en servicio que promoviera el compromiso con la problemática social educativa.

Hoy nuevamente se plantea una reforma curricular que permita darle respuesta en el aspecto curricular y social a la crisis educativa. Es por ello que cobra importancia analizar experiencias de carácter organizacional con las cuales podamos caracterizar cuáles son los factores que favorecen los cambios de paradigma educativos y cuáles

son los obstáculos que se presentan en su desarrollo. Partiendo del análisis de estas experiencias, construimos teorías que servirán de referencia para la elaboración de políticas educativas. En ese sentido, para la presente investigación nos planteamos los siguientes objetivos:

## **Objetivo general**

Construir una teoría que explique cómo ocurren los cambios de paradigma en los docentes, cuáles factores aparecen asociados a estos cambios y qué relación guardan con el compromiso social que se espera de los educadores.

## **Objetivos específicos**

1. Indagar cómo se dan los cambios de paradigma en los procesos de interacción social que viven los docentes en su desempeño profesional.
2. Caracterizar el cambio de paradigma en la *praxis* de los docentes.
3. Precisar los principales factores asociados a este cambio.
4. Construir una teoría que permita explicar cómo se generan los cambios de paradigma en los docentes de la Escuela Básica y cómo se expresan estos en el compromiso social implícito en su misión.

Los cambios de paradigmas se ubican en un contexto determinado, obedecen a una realidad histórica y expresan un proceso de crisis generado por el paradigma dominante que no es capaz de darle respuesta a las problemáticas planteadas. Así, Kuhn (1981) afirma que un paradigma determinado obtiene su posición (status), gracias a que tiene más éxito que sus competidores para resolver unos cuantos problemas que el grupo de profesionales ha llegado a reconocer como importantes (p. 47). Bachelard (1948/2000) señala que los cambios de paradigmas se producen cuando en la ciencia normal surgen enigmas que no tienen respuestas y esto genera una crisis del pensamiento que implica una redefinición total del sistema del saber. “Se cambian los referentes porque se oponen a los referentes precedentes. El hombre se convierte en una especie de mutante que sufre si no cambia” (p. 18). Así mismo afirma Bachelard que “se conoce en contra del conocimiento anterior, destruyendo el conocimiento mal adquirido y superando aquel que se convierte en obstáculo” (p. 15).

El paradigma de la pedagogía crítica se opone a la supuesta racionalidad positiva y a la racionalidad instrumental o tecnocrática que mediatiza al mundo como instrumento. De allí que proponga un cambio hacia una educación humanista, cuyo centro es el hombre como ser social, formado con nuevos valores entre los que deben destacar la justicia social, la equidad, la solidaridad, la cooperación, el amor al prójimo. Esta educación tiene por objeto la emancipación del hombre, el desarrollo de una conciencia crítica colectiva para generar nuevos mecanismos de decisión aplicando el principio de justicia de dar prioridad a los excluidos. Se propone ser una educación liberadora en sentido integral, en su perspectiva ética, política y cultural. Plantea el problema de la exclusión como un problema ético central. Desde esta perspectiva, el cambio necesariamente tiene que ser social; aun cuando pueda partir de una iniciativa individual que lo motorice, el mismo implica niveles de conciencia y compromiso social.

En síntesis, podríamos concluir que desde la pedagogía crítica el cambio de paradigma implica un compromiso social, una postura política e ideológica que se enfrente a las concepciones mercantilistas de la educación que deshumanizan al hombre y lo convierte en mercancía; que aborde el cambio como un problema de epistemología social, ubicado en un contexto histórico y sociocultural y que asume como referente filosófico la teoría crítica.

Para la pedagogía crítica las situaciones de desigualdad social y exclusión son problemas éticos centrales y deben abordarse como producto de la división de clases de los países capitalistas. Esta pedagogía no se limita a promover cambios individuales o a plantear cuestiones puntuales tales como la de si los profesores son reflexivos o no, o si la organización escolar permite la innovación en la didáctica. La pedagogía crítica debe partir de un referente teórico, de un referente filosófico situado en un contexto histórico para facilitar la comprensión de la problemática educativa y generar cambios trascendentes en la realidad inmediata. En consecuencia, requiere un trabajo colectivo, lo cual implica desarrollar una nueva cultura de individuos que trabajen colectivamente con los otros para llevar a cabo esos cambios.

Los estudios acerca del pensamiento del profesor, sobre cómo se forman los docentes, señalan la importancia de cuatro momentos en el trayecto de la formación docente: la biografía escolar, la formación

de grado, los procesos de socialización profesional llevados a cabo tanto en la institución formadora como en el lugar de trabajo y el perfeccionamiento docente. Tanto la formación de grado como el perfeccionamiento docente tienen bajo impacto en la práctica que luego se asume, si se los compara con el impacto de la propia biografía escolar y de los procesos socializadores. La biografía escolar es el producto de complejas internalizaciones que hemos ido realizando en nuestras propias experiencias como alumnos, generalmente en forma inconsciente, y constituye un fondo de saber que regula nuestras prácticas. Los saberes así formados son fuertes, resistentes al cambio, porque fueron aprendidos vivencialmente y sin mediación crítica (Davini, 1995; Brillerot (1996); Sanjurjo, 2000; Imbermón, 2001; Porlán, 2001).

Toda transformación educativa será letra muerta si los docentes no tienen la voluntad de asegurar y asumir los cambios de estructura necesarios y comprometerse con ellos. Si la poseen, se convierten en un motor impulsor de los cambios. Esta voluntad implica discutir y reflexionar sobre los referentes teóricos que guían la acción y sus alcances en la práctica docente. La esencia de los cambios pasa por la transformación de los docentes, que vincule el estudio, el trabajo, la teoría y la práctica, con un enfoque autorregulado basado en la esfera moral, que ponga en primer plano la discusión de la labor educativa, la consideración del funcionamiento de la escuela como institución socializadora de cuyo producto se conformará un modelo de accionar para el desarrollo del cambio.

## **Metodología**

Nos ubicamos dentro del paradigma de la teoría crítica, que en el aspecto educativo es denominado pedagogía crítica y parte del principio de que el conocimiento se construye dentro de un contexto histórico sociocultural, y de que debe permitir la transformación de la realidad, la cual es analizada como una totalidad interrelacionada con múltiples factores. La teoría crítica, asimismo, reivindica la dialéctica, entendida como el método que nos permite conocer la realidad concreta en su dinamismo y en sus interrelaciones. Desde esta perspectiva no existe una separación entre el sujeto y el objeto, asumiendo de esta forma la intersubjetividad en el proceso de investigación.

Nuestra investigación, según señalamos, se enmarca en un modelo de estudio de caso, en el cual se analiza el cambio de paradigma educativo en una docente de aula para profundizar en los factores que inciden en esos cambios, así como los obstáculos que se encuentran en ese proceso. Estos cambios se manifiestan en sus concepciones teóricas y su *praxis* educativa, vinculadas a un compromiso social encaminado a dar respuestas a los problemas de repitencia y exclusión.

Es una investigación de carácter cualitativo, orientada hacia el enfoque etnográfico. Se asume que los estudios de casos no son estudios individuales, porque el hombre individual no existe al margen de sus relaciones con los otros seres humanos. Lo singular es parte de lo universal en contextos similares.

Los criterios establecidos para la selección de este caso, conciernen a la generación de cambios suscitados en su paradigma expresado en su desempeño, la riqueza de la experiencia y su compromiso social.

Los estudios de casos se ubican dentro del enfoque cualitativo que pretende el examen sistemático de las perspectivas, acciones y puntos de vistas de los sujetos que participan en situaciones educativas que el investigador trata de comprender más profundamente, e indaga sobre los supuestos que sustentan las prácticas escolares y que permitan explorar las concepciones y creencias pedagógicas. A través de ella se pretende hacer un estudio riguroso de las concepciones y las prácticas de esta docente para descubrir los factores asociados a los cambios, así como los obstáculos para su desarrollo.

Este estudio de casos nos permite profundizar en lo micro, pero estimamos que se deben buscar vías que nos permitan acercarnos a definir algunas tendencias en contextos similares. Es por ello que en un primer momento se diseña un modelo de cuestionario para aplicar a otros docentes que hubiesen generado cambios de paradigmas en sus prácticas. Esto lo hicimos tratando de llevar a cabo lo que Porlán (2001) denomina el “principio de doble foco”, según el cual se ha combinado un enfoque macro extensivo, con un enfoque micro con profundidad, que se centra en un número de casos reducidos, buscando con ello la complementariedad de los datos obtenidos y la posibilidad de tener una visión más compleja del objeto de estudio (p. 29).

En muchos estudios de casos predominan los trabajos con un marcado carácter inductivo. Los investigadores sostienen que los conceptos y teorías deben surgir de las prácticas y las categorías de análisis deben derivarse de los datos. Cuestionan la existencia previa de cierta elaboración teórica por parte del investigador acerca del fenómeno educativo, ya que inevitablemente lo utilizará para explorar la realidad a estudiar y de alguna manera lo puede “contaminar”. Sostenemos que éstas son posiciones extremas, ya que es posible trabajar con el método inductivo y el método deductivo sin que los mismos sean contradictorios, integrándolos en una unidad dialéctica donde se complementen.

Desde una postura epistemológica compleja, sostenemos que el conocimiento se construye por medio de la interacción entre los referentes que el investigador posee y las nuevas informaciones precedentes de los datos empíricos de la investigación así como de otras investigaciones relacionadas con la temática. López Ruiz (2000) señala que el conocimiento se construye como un proceso dialéctico e interactivo entre teoría y práctica, en el que se establecen continuas interrelaciones entre el marco teórico de referencia, la obtención y análisis de los datos durante el trabajo de campo y la generación de la teoría emergente (p. 30).

## **Técnica e instrumentos de recolección de datos**

Se utilizan entrevistas semiestructuradas en varios momentos, para seleccionar a los informantes y para triangular con los pares y el directivo de la institución donde labora el informante con el fin de recoger sus percepciones sobre éstos. Igualmente la entrevista en profundidad, que fue una de las herramientas más utilizada en la investigación.

Se aplica la observación participante, con la intención de aproximarnos al conocimiento práctico de la docente. A este respecto se toma en cuenta la planificación, el conocimiento de la materia, el conocimiento psicopedagógico, el conocimiento curricular y el conocimiento empírico, entendiéndolo éste como el saber docente tácito que se ha adquirido durante la carrera profesional, así como los conocimientos que se han venido elaborando como producto de la



reflexión de la práctica en el aula. Tomamos en cuenta sus creencias pedagógicas implícitas, que en cierta medida orientan la actuación del docente en el aula, así como las concepciones epistemológicas en torno a la enseñanza, el aprendizaje y la relación docente- alumno.

El cambio de paradigma en la docente se analiza con una visión de totalidad, de proceso y de interrelaciones dialécticas. A pesar de que en ocasiones se realizan clasificaciones que puedan ser interpretadas como aisladas. Los fenómenos se explican a través de las relaciones que se establecen entre dichos componentes. Éstos contribuyen a su caracterización y a la vez a precisar su comportamiento en el proceso. La relación dialéctica de los conceptos y categorías consiste, ante todo, en que todos ellos en conjunto y cada uno en particular reflejan, revelan y fijan las relaciones y las interdependencias entre los fenómenos, sin lo cual no podría comprenderse la realidad. La construcción de teoría se realiza a lo largo de todo el proceso y no como resultado final.

Para el análisis de los datos se utiliza la triangulación de la información en diversos momentos.

## **Resultados**

### **1. La política organizacional de la escuela es determinante para generar cambios educativos**

Todo cambio comienza con un diagnóstico de la realidad. Ello permite detectar las fortalezas y limitaciones de la escuela y del grupo. El tiempo que se requiere para lograr los cambios no es igual en todos los contextos. Dependiendo de la trayectoria de la escuela, la integración de los grupos y de muchos otros factores, estos cambios se generan en períodos más cortos o más largos. Durante éstos, el diagnóstico y la evaluación permanente propician situaciones de reflexión que permiten superar los obstáculos en el proceso.

Los cambios educativos no son lineales y se desarrollan en virtud de una dinámica dialéctica, con avances y retrocesos. Para favorecerlos se debe estimular la reflexión del maestro sobre sus concepciones

pedagógicas y sus valores éticos, asumiendo que sólo la integración de la teoría, la práctica y la reflexión como *praxis* permanente pueden generar los cambios esperados. Lo mismo vale para los problemas técnicos y didácticos del proceso pedagógico. La escuela cambia en la medida en que su colectivo se transforma.

Los cambios no son espontáneos: son conscientes, se establecen con propósitos definidos. Por lo tanto deben comprometer a todo el colectivo pedagógico o, por lo menos, a una masa crítica de ese colectivo. En ocasiones es necesario incidir en los docentes integrándolos en colectivos y en otros individualmente. En este proceso se debe estimular la transformación de los métodos y estilos de trabajo, como condición indispensable para promover el cambio educativo de la escuela. Además, se ha de estimular la participación activa y democrática, expresada en la promoción de la libertad de expresión, para conocer cómo piensan, cómo comprenden y asimilan las nuevas propuestas educativas, cómo tratan de resolver problemas e incentivan la búsqueda de ideas para seleccionar las mejores alternativas.

Entre las condiciones mínimas que es indispensable crear para que los cambios se produzcan, están el compromiso colectivo, así como el cumplimiento de los horarios y del calendario escolar. Estas condiciones se logran cuando los docentes otorgan un verdadero sentido personal a su desempeño profesional, comprenden que su quehacer individual en la institución forma parte inseparable del desempeño colectivo y alcanzan una marcada integración de las motivaciones individuales que terminan fusionándose con las del grupo. Esta situación conduce a que se manifieste una capacidad de los integrantes para compensar las limitaciones de otros miembros del colectivo. Tal interacción permite que en las actividades del colectivo lleguen a plantearse conscientemente la necesidad del cambio hacia la solución de las dificultades del desempeño individual y grupal.

Las relaciones emocionales entre los miembros están influidas principalmente por la identificación con las dificultades y con los éxitos de cada integrante. Los sentimientos de pertenencia y referencia permiten comprender cómo vivencian los miembros su existencia en el grupo y si consideran que es importante para sus vidas.

Los cambios en las instituciones pasan por diversas etapas identificadas por características determinantes que revelan su desarrollo. Dichas etapas no están separadas de manera excluyente, por cuanto en un mismo momento se pueden manifestar características determinantes de más de una etapa. Entre dichas etapas podemos citar: 1) la creación de un ambiente que favorezca el cambio; 2) el establecimiento de estrategias reguladoras en la ejecución de los cambios; 3) la creación de mecanismos para el trabajo creador con visión compartida y 4) la consolidación y transferencia de los aprendizajes a nuevos contextos. El cumplimiento de estas etapas contribuye con la formación de agentes promotores de cambio y en virtud de ello la escuela estaría en capacidad de formar líderes con competencias para dirigir nuevos cambios en otras instituciones educativas.

En ese sentido sostenemos que, desde el enfoque dialéctico, la realidad es dinámica y está en constante transformación. Desde tal perspectiva, los cambios en la sociedad y en el conocimiento son considerados como procesos permanentes, por lo cual igualmente la revisión del currículo y la formación de los docentes deben ser procesos permanentes. Con ello se evitaría la necesidad de realizar de manera intermitente reformas puntuales con intervalos de espera que no tienen explicación ni justificación.

Para que se generen verdaderos cambios se debe reivindicar la función social de la escuela como propagadora de nuevos valores, orientada a formar ciudadanos en una dimensión humanística, científica, ética y política. Para ello es indispensable: 1) sensibilizar a los docentes hacia la situación socio económica del país; 2) hacer énfasis en la comunicación y el desarrollo de habilidades metacognitivas que doten de herramientas a los alumnos para aprender a aprender, tomar decisiones y actuar con responsabilidad ética y 3) formar para una cultura del diálogo, la reflexión, el debate crítico y la confrontación constructiva que permita mejorar las relaciones interpersonales en el aula, la escuela, la familia y la comunidad.

## **2. El liderazgo democrático del director facilita los procesos de cambio**

El director de la escuela juega un papel decisivo como promotor o inhibidor del cambio. Un director competente, que trascienda la función meramente burocrática y goce de credibilidad entre sus docentes, constituye uno de los factores más importantes a la hora de impulsar los cambios que la sociedad está demandando de la escuela. Los estilos de liderazgo democrático propician: 1) la participación y promueven la creación colectiva, la cooperación, la solidaridad, la complementariedad, e impulsan el trabajo colectivo potenciado de esta forma la capacidad creadora; 2) desarrollan una dirección colectiva que se va fortaleciendo en la medida que los docentes internalizan la propuesta pedagógica; 3) forman docentes críticos, con capacidad de decisión y concientes de su rol en el proceso de cambio y 4) genera un liderazgo compartido, donde todos los miembros se forman en el desarrollo del proyecto.

Cuando el líder promueve y comparte la dirección en colectivo, ello le permite trabajar con una visión compartida que imprime sentido y dirección al rumbo de la escuela. Si en su desempeño educa para la integración de la teoría, la práctica y la reflexión, el líder: 1) contribuye a formar educadores como agentes promotores del cambio; 2) motoriza acciones que conducen al docente a reflexionar sobre la pertinencia de la teoría con relación a su *praxis* educativa; 3) favorece los procesos del enriquecimiento de esta teoría mediante los análisis y la sistematización de la misma y 4) logra con ello la internacionalización de la propuesta pedagógica en procesos meta reflexivos que potencian el desarrollo creativo.

La formación política del director como líder es importante, porque le permite: 1) orientar la educación hacia una concepción humanista; 2) reivindicar la función social de la escuela; 3) atemperar la estructura vertical de la dirección mediante la participación democrática; 4) asumir el cambio en su desarrollo dialéctico; 5) formar a los docentes como promotores de cambio con compromiso social; 6) evaluar el proceso de cambio en todos sus momentos; 7) construir de esta manera una nueva cultura pedagógica y 8) construir en colectivo un discurso pedagógico producto de la integración de la teoría, la práctica y la reflexión.

La estructura piramidal de la escuela es un obstáculo para el impulso de los cambios, ya que su concepción cerrada se utiliza frecuentemente como una instancia de poder que niega la participación de todos los actores del proceso educativo, así como los espacios para el diálogo. Sin participación no hay transformación.

### **3. El compromiso social del docente se fortalece en la praxis**

El compromiso social del docente con la transformación de la realidad social de sus alumnos comienza a formarse en un hogar que promueve los valores de solidaridad, cooperación y ayuda mutua en la conformación de la personalidad del individuo. Estos valores se potencian cuando los docentes tienen que abordar realidades en escuelas en condiciones de pobreza y se comprometen para transformar la realidad. En la mayoría de los casos el compromiso social no surge de un mero discurso ideológico, sino del compromiso con las acciones en el interior de una realidad que debe ser modificada.

## **Referencias**

- Bachelard, G. (1934/2000). *La formación del espíritu científico*. México: Siglo Veintiuno.
- Brillerot, J. (1997). *La formación de formadores*. Serie los documentos. Argentina: Ediciones Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*. (1999). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, N° 36.860, Diciembre 30.
- Davini, M. (1995). *La formación docente en cuestión: Política y pedagogía*. Argentina: Paidós.
- Imbermón, F. (2001). *La función docente*. Madrid: Síntesis.
- Informe de la Comisión Presidencial para el Estudio del Proyecto Educativo Nacional. (1986). Caracas.
- Kuhn, T. (1981). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Breviarios Fondo de Cultura Económica.
- López Ruiz, J. (2000). *Aprendizaje docente e innovación curricular. Dos estudios de caso sobre el constructivismo en la escuela*. Málaga: Aljibe.
- Ministerio de Educación. (1992). *Calidad de la Educación Básica en Venezuela. Estado del arte*. Caracas: Autor.
- Ministerio de Educación y Deportes. (2004). *Memoria y cuenta*. Caracas: Autor.
- Porlán, R., Martín del Pozo, R., Martín, J. y Rivero, A., (2001). *La relación teoría práctica en la formación permanente del profesorado*. Sevilla: Díada.
- Sanjurjo, L. (2000). Los procesos de socialización profesional en las instituciones educativas. En Boggino, N. y Avendaño, F. (Comp.). *La escuela por dentro y el aprendizaje escolar*. Pp. 123-139. Rosario: Homo Sapiens.
- Sanjurjo, L. (2002). *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula* Rosario: Homo Sapiens.