

Acompañando

Acompañando los procesos de cambio en educación: Bases para una acción mediada

Paulina Herrera

Resumen

En estas páginas se discuten los elementos que deben enfrentar aquellos profesionales que acompañan procesos de cambio en educación. Esto debido a que muchas veces no se consideran las dificultades que aparecen en un proceso de ayuda y la necesidad de efectuar una acción mediada, que permita un enriquecimiento de la práctica cotidiana de los profesores, que los movilice a un mejoramiento de sus prácticas pedagógicas. El trabajo ilustra este planteamiento con la presentación de diferentes antecedentes teóricos sobre el cambio y los aportes de las teorías socio-culturales del aprendizaje.

Palabras claves: Cambio – Acción mediada – Práctica cotidiana de los profesores

Summary

In this pages are discussed the elements that should be faced by those professionals that are involved in the process of change in education. This is do to the many times that are not considered the difficulties that are appear in a process of help and the need of having a mediated action, that would permit an enrichment of the daily practice of the teachers, that could mobilize an improvement of their teaching practice. The work illustrates this statement with the presentation of different theoric statements about the changes and what the socio-cultural theories of the learning process have provided.

Key words: Change – Mediated action - Daily practice of the teachers

Introducción

"Hay algo que no sé. Que se supone que sé. No sé qué es lo que no sé. Y sin embargo se supone que sé. Y siento que me veo como tonto. Tanto si parece que no sé. Como cuando no sé qué es lo que no sé. Por tanto, finjo que sé. Esto es espantoso puesto que no sé qué es lo que debo fingir que sé. Por tanto finjo que sé todo" (Laing, 1970, en Fullan, 2000. p. 97).

Este texto nos muestra la paradoja del cambio, como muchas veces nos vemos embarcados en procesos de cambio en nuestras prácticas cotidianas, los cuales no entendemos del todo y no logramos enlazar con los propios sentidos y significados que le asignamos a nuestra acción. Este problema se hace aún más patente cuando deseamos acompañar a otros en estos procesos de cambio, con la convicción de que este mejoramiento es importante para enriquecer su práctica cotidiana.

Estamos en un proceso de transformaciones de los sistemas educativos, existiendo la conciencia generalizada de que la educación necesita cambiar y mejorar, sin embargo es éste un proceso complejo, que requiere tiempo y energías y en el cual resulta importante estudiar las variables involucradas y los procesos de mediación que allí se dan.

Muchas veces se da un desajuste entre las demandas hacia los profesores y sus posibilidades reales de enfrentarse a ellas con eficacia y garantías de éxito. Los ciudadanos exigen más y mejor enseñanza, pero los profesores no pueden responder a ello con la celeridad requerida. Su malestar es percibido por los ciudadanos como una muestra de falta de competencia profesional, lo que contribuye a reducir su valoración social. Ellos perciben esta baja valoración y sienten que se les exige mucho y valora poco. Todo ello amplía su descontento y queja (Marchesi, 2000). Así sucesivamente, se va produciendo una espiral de acciones y reacciones que entranpan los procesos de cambio. Ante esto, resulta importante generar un "ruido" en el sistema que genere un cambio en la espiral y la movilice de forma positiva. Esto significa generar espacios de reflexión y mayor conciencia del proceso de enseñanza-aprendizaje, con el fin de ampliar, flexibilizar y cambiar las prácticas docentes.

Como profesionales de apoyo a los sistemas educacionales seguramente nos hemos preguntado cómo podemos ofrecer una mejor ayuda a quienes forman parte del sistema educacional, como profesores, alumnos, o familia. En este proceso podemos encontrar con múltiples dificultades, las cuales pueden llevar a cuestionarnos si estamos realizando el proceso de apoyo necesario. En estos momentos podemos asumir la postura de analizar aquellos aspectos propios de nuestro trabajo que no han funcionado bien, o qué resistencias están teniendo las propias personas para cambiar. Existe también otra opción, ésta es pensar que la dificultad es producto de la interacción entre las partes, lo cual nos exige una mirada situacional y relacional de la situación de cambio. Esta es la opción que deseamos desarrollar en este artículo.

El cuestionamiento surge a partir de la experiencia con un grupo de profesores españoles, con los cuales un equipo de psicólogos educacionales trabajamos hace algunos años en la ciudad de Salamanca (España). Ellos deseaban

mejorar su práctica pedagógica en las asignaturas de lenguaje, específicamente en la capacidad de ayudar a sus alumnos en una mejor comprensión lectora, para lo cual solicitaron nuestro apoyo como “expertos” en psicología educacional. Partiremos refiriéndonos a este caso. Luego intentaremos explicar los fenómenos que allí ocurren a la luz de los planteamientos de diferentes autores sobre los cambios de paradigma en educación, las concepciones sobre cambio educativo y los modelos que existen.

Posteriormente, nos parece importante referirnos al concepto de mediación, porque es, sin duda, el concepto que mejor nos ayuda a entender el proceso de “ayuda” que implica el asesoramiento a los profesores. Esto se desarrollará, complementándolo con los planteamientos de Bruner (1997) sobre las narraciones y la necesidad de complejizar nuestro conocimiento cotidiano, planteado, especialmente, por Lacasa (1994) y Rodrigo (1997).

Análisis de una experiencia de “ayuda” educativa

El grupo de profesores al que nos referimos, constituía un grupo extremadamente comprometido y responsable, que acudía animosamente a las sesiones quincenales de asesoramiento, estuvieron dispuestos a que grabáramos en video sus clases, para desde allí plantearse metas de cambio, las cuales serían seguidas cada dos semanas para determinar si habían sido puestas en práctica. Eran una población que quería cambiar, que estaba motivada y esto es importante, si consideramos que muchas veces asignamos al tema de la motivación y el interés, el hecho de que a los profesores les sea difícil implementar las innovaciones que impulsamos. En este caso este paso ya estaba dado, pues su participación era voluntaria y la iniciativa había surgido desde ellos mismos.

Pese a esto, en el momento de evaluar el proceso nos dábamos cuenta que no se había producido el cambio esperado, la clase seguía haciéndose como antes, a pesar de que ellos se habían visto a sí mismos en los videos, habían establecido ellos mismos sus metas de cambio y sabían de nuevos paradigmas sobre el proceso de enseñar y la comprensión de lectura, no lograban materializarlo en la sala de clases.

Ante esta realidad, como equipo de asesores, nos preguntábamos qué pasaba, qué funcionaba mal, por qué no lográbamos los resultados esperados. Este cuestionamiento pudo llevarnos a asumir la postura de culparnos de no haber hecho un buen asesoramiento o a ellos de no haber hecho todo el esfuerzo posible. Sin embargo, nos parecía que darle esa significancia a lo que estaba pasando no nos ayudaba a avanzar hacia un mejor proceso de ayuda. Decidimos darnos tiempo e ir observando qué iba pasando, decidimos tolerar por un tiempo la incertidumbre que nos generaba la frustración de darnos cuenta que las cosas no resultaban como queríamos, decidimos observarlos, escucharlos. Fue así, que fuimos descubriendo los sentidos que ellos le estaban dando a este proceso de cambio, el significado que tenía para ellos enseñar como siempre lo habían hecho y cómo este sentido estaba mediado por sus historias individuales, así como por las características de la escuela y su entorno.

Desde este tomar conciencia que fuimos explicitando poco a poco junto a ellos, con la idea de que poner en palabras aquello que íbamos descubriendo en forma conjunta nos permitiría entender mejor qué nos estaba pasando, fuimos entendiendo cuáles eran las ayudas que ellos necesitaban para un mejor tránsito hacia eso que nosotros y ellos deseábamos. Un ejemplo específico de este proceso, fue identificar que si ellos querían lograr una mejor comprensión lectora de sus alumnos, a partir de una mejor utilización de los textos que los niños leían en clases, debían encontrar algún sustituto para la función que tradicionalmente ejercía el texto para ellos, que era que los niños estuvieran callados, concentrados, leyendo en forma silenciosa. Sólo en el momento que entendimos ese sentido ellos pudieron empezar a cambiar sus hábitos de enseñanza y sustituirlos por otros que les parecían más efectivos para lograr el aprendizaje de sus alumnos.

Fuimos capaces de explicitar las diferencias que teníamos respecto de la función asignada a diferentes elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje, en este caso el texto. Esta discrepancia se convierte en una dificultad para el cambio y aleja las situaciones reales del aula de las situaciones ideales que desde la investigación educativa pueden proponerse. Si esto es así, no basta con proponer estrategias atractivas de interacción con los alumnos. Es necesario, además, contar con herramientas para alcanzar con los profesores puntos de vista compartidos que garanticen el entendimiento necesario para incorporar esas propuestas.

Para entender esto resulta aportativo considerar las conclusiones planteadas por García (2001) en un estudio que analizó un proceso de asesoramiento a profesores en el mismo tema de la comprensión lectora. El estudio, inspirado por las teorías cognitivas sobre el cambio y el aprendizaje, plantea que la definición de los problemas será un acto compartido si:

- a) Se hace un esfuerzo sistemático por no ignorar los problemas enunciados por los profesores y por manifestar a éstos que se están considerando, para lo cual basta con devolverlos en espejo.
- b) Cuando es preciso descartar, reconstruir, o enunciar un problema, se invita al profesor a hacerlo, ofreciéndole la oportunidad de revisar sus planteamientos (Modelo de Cambio Conceptual).

A partir de la experiencia que estos autores analizan, plantean que podemos intuir que la incorporación sistemática de este modo de actuar puede resultar costosa. Es decir, aun creyendo que estamos facilitando el acuerdo con los profesores, en más de un momento lo estamos obstaculizando. No basta con desear alcanzar puntos de vista compartidos, es necesario poseer herramientas concretas para construirlos y operar de manera estratégica: planificando, supervisando y evaluando la marcha del proceso.

Dicen también “faltan aún evidencias empíricas que demuestren si esta forma de comportarse facilita el acercamiento entre las concepciones del profesor y el asesor. Es más, aunque estas ideas puedan ser aceptadas, al igual que enseñar y aprender son dos verbos que no siempre se conjugan juntos (Pozo, 1996), asesorar y cambiar pueden seguir también rumbos distintos. Aun así, aunque el cambio siempre es incierto, se estará más cerca de él en la medida en que se creen las condiciones más favorables para el mismo” (García, 2001, pp. 17).

El ejemplo que se describe, más los planteamientos de estos autores, nos muestra la fuerza que tienen aquellas formas que hemos ido aprendiendo de hacer las cosas, aquellos “*habitus*” de los que habla Bourdieu (1998), definido como el constructo que da cuenta de la dialéctica que se produce entre las disposiciones expresivas y los medios institucionales de expresión. El *habitus* es un sistema de estructuras cognitivas y motivacionales (esquema de percepción, pensamiento y acción), producidas históricamente (inculcadas por las oportunidades y prohibiciones, las posibilidades e imposibilidades inscritas en las condiciones objetivas) que se incorporan en cada persona como disposiciones duraderas y que generan y estructuran las prácticas individuales y colectivas de un modo condicionado (García, en Delgado, 1995). Un *habitus* específico, como por ejemplo el de los profesores, sale a luz cuando se interfieren ciertas variables como son el trabajo, preferencias, gustos, modos de pensar, actitudes y motivaciones, lo cual puede estar produciéndose al insertar un proceso de innovación dentro del hacer cotidiano del profesor.

Parecíamos creer que basta con que las personas incorporen los beneficios que tendría un proceso de cambio para ellos y con quienes trabajan para que logren resignificar su práctica cotidiana y “hacer las cosas” de forma distinta. Sin embargo, parece que la experiencia nos muestra que no necesariamente es así, que detrás de un proceso de cambio hay una serie de variables cognitivas, emocionales, sociales y culturales que influyen este proceso y las cuales debemos mirar para lograr un mejor acompañamiento de los procesos de cambio.

Cambios de paradigma en educación

La escuela se encuentra en un periodo de profundas transformaciones sociales y tecnológicas, que exigen mirar la realidad de una manera distinta. Las organizaciones necesitan prepararse para su confrontación con un nuevo medioambiente en cambio hiperacelerado; respuestas estáticas frente a estas dinámicas externas no resultan efectivas. Para esto es importante replantearse los enfoques básicos, romper con las estructuras conceptuales y metodologías de análisis tradicionalmente usados. Esto requiere de un profundo proceso de transición paradigmática, en un proceso de exploración de campos desconocidos, de respuestas a las complejidades del mundo, aceptando la incertidumbre y reconociendo la necesidad del cambio (Kliskberg, 1994).

Como profesionales y científicos nos enfrentamos a la realidad de una manera particular, influidos por lo que Kuhn (1975) llamó paradigmas: estos se entienden como «realizaciones científicas universalmente reconocidas que durante cierto tiempo proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica» (p. 13). Estos paradigmas conforman una visión de mundo y de hombre que caracterizan un cierto periodo, y que impactan los distintos rubros del saber de una época determinada. Sin embargo, en el ritmo acelerado de los tiempos, aparecen desafíos distintos, nuevas problemáticas, y se requieren soluciones que los viejos paradigmas no otorgan.

Son aquellos periodos en los que se necesita generar cambios de paradigma, lo cual, sin embargo, no es un proceso fácil, pues los paradigmas tienden a justificarse a sí mismos a través de la distorsión de la información para

que parezcan consistentes con la visión predominante. A pesar de esto, cuando la evidencia es suficiente, surge un nuevo paradigma que reemplaza al anterior (Skrtic, 1991, en Marchesi, 1998).

Ante esta perspectiva, como profesionales dedicados al tema de la educación, debemos tener la capacidad de reconocer estos cambios y descubrir el cómo responder de alguna manera a las amplias transformaciones de nuestra sociedad y a los nuevos desafíos que exige.

Es una transformación en el sistema educacional que va más allá de un cambio curricular o de generar mejores condiciones en las escuelas, pues responde a un verdadero cambio paradigmático, en el cual la educación -que por mucho tiempo estuvo marcada por ser una entidad centralizada, homogeneizante y normativa- requiere crear espacios para nuevos significados, y constituirse así en una organización abierta, flexible y permeable al conjunto de la sociedad (Casassus, 1992).

Ferguson (1994, en Marchesi, 1998), por ejemplo, plantea los siguientes cambios paradigmáticos en el concepto de aprendizaje que deben ser incorporados en los sistemas educativos:

| Presupuestos del viejo paradigma | Presupuestos del nuevo paradigma |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Énfasis en el contenido • El aprendizaje es un producto, un destino • Estructura jerárquica y autoritaria • Estructura relativamente rígida, currículo prescrito • Prioridad en el rendimiento • Énfasis en el mundo externo • Conjeturas y pensamientos divergentes desaprobados • Énfasis en el pensamiento analítico, cerebro izquierdo • Aula diseñada para la eficiencia, la conveniencia • Educación vista como una necesidad social relacionada con la edad • Profesor como instructor e impartidor de conocimiento | <ul style="list-style-type: none"> • Énfasis en aprender a aprender • Aprendizaje como un proceso, un viaje • Estudiantes y profesores ven en el otro personas, no modelos • Estructuras flexibles, puntos de partida variados, experiencias combinadas de aprendizaje • Inclusión como prioridad, la autoestima como determinante para un aprendizaje con éxito • Utilización de las experiencias interiores como contextos para aprender • Conjeturas y pensamientos divergentes fomentados como parte del proceso creativo • Más énfasis en el cerebro derecho, actividad intuitiva • Más interés por el entorno de aprendizaje • Educación como un proceso de toda la vida • Profesor también como estudiante, aprendiendo de sus alumnos |

Hargreaves (1996) en su análisis de los efectos del postmodernismo sobre la educación, plantea las contradicciones y paradojas que se producen en los profesores como fruto de esto:

- La flexibilidad de la economía debe orientar la educación tomando en cuenta los cambios en el mercado laboral, pero igualmente debe desarrollar la capacidad crítica.
- La globalización (exige una visión más internacional) del conocimiento, pero al mismo tiempo genera inseguridad en relación con la identidad propia.
- El profesor debe buscar un nuevo tipo de certezas en los contextos sociales más generales, por la incertidumbre moral y científica que reduce la confianza en el significado de lo que se enseña.
- La fluidez de las organizaciones puede servir para que las escuelas encuentren respuestas más autónomas y ágiles, pero también puede ser una estrategia para responsabilizar y culpabilizar a los profesores de los problemas educativos.
- El mayor interés en el desarrollo personal de los profesores puede ayudarles al cambio, pero también puede servir de coartada para la autocompasión e indulgencia ante las dificultades.
- La influencia del nuevo mundo de las imágenes puede llevar a relaciones más superficiales y cambiantes, disminuyendo la profundidad y vitalidad que caracteriza a una cooperación más constructiva.
- Una mejor comprensión del tiempo y el espacio puede llevar a una mejor capacidad de respuesta de la escuela, pero también puede producir mucha presión laboral y mayor desorientación.

Los cambios se producen a lo largo del tiempo y no en un momento determinado, deben ser cuidadosamente diseñados y aplicados y sus resultados deben ser evaluados, por eso es importante conocer las fases de los procesos de cambio y sus características para abordar mejor los cambios en el futuro (Marchesi, 1998).

Todo cambio es un proceso, no un suceso. Si se habla de cambios significativos, que impliquen nuevas formas de pensar y actuar, es importante asumir que esto no es un proceso de ajuste más, que sucede de forma instantánea, sino que al principio conlleva confusión, inseguridad y desánimo. Gradualmente si el cambio tiene éxito, el proceso nos puede llevar a estadios de más confianza y desarrollo. Con el tiempo, las prácticas y principios se pueden hacer personales e integrarse a las ideas y prácticas ya existentes. El cambio es esencialmente aprendizaje en el cual conocemos quizás la dirección, pero cuyas etapas y destino muchas veces son desconocidos (Campo, 1997).

¿Qué es el Cambio Educativo?

El cambio es un proceso dinámico y abierto, de carácter multidimensional y complejo, inserto en una realidad sociocultural y humana que busca el crecimiento y requiere estrategias de participación colaborativa (De la Torre, 1998).

Tejada (1998) realiza una distinción entre conceptos como innovación y reforma. Reforma sería una forma planificada de cambio que implica una estrategia para la modificación de ciertos aspectos del sistema educativo, con arreglo a un conjunto de necesidades, resultados específicos, medios y métodos. Innovación implica una acción que introduce algo nuevo modificando su estructura y operaciones de modo que mejoren los productos educativos. En general se ve la reforma como algo más macro y la innovación más micro.

De la Torre (1995) destaca tres conceptos fundamentales sobre la innovación, primero, su carácter universal y humano, segundo, su tendencia pendular o cíclica, y tercero, que no podemos esperar una transformación radical sino un cambio parcial de una realidad permanente. Para este autor la innovación es como un puente que enlaza pasado, presente y futuro, pues debe partir de la realidad actual y el pasado no ayuda a mirar con realismo lo que aún no existe aprendiendo de la propia experiencia. Aunque sin duda el futuro es el elemento fundamental que debemos construir.

Al innovar nos encontramos con rutinas y tradiciones que constituyen acuerdos o prácticas consensuales de un grupo de personas que les dan identidad. Por lo tanto tendemos a actuar para preservar y proteger nuestra identidad compartida que nos sirve de referencia para la propia, por lo tanto la innovación puede ser una amenaza a esto. Por lo tanto se necesita de razones poderosas que hagan que el sistema realmente quiera cambiar, para esto muchas veces se requiere de un factor externo que facilite o gatille una reorganización de los recursos existentes de un modo que hubiera sido posible predecir desde dentro, de manera que el cambio se vea como algo sorprendente, inesperado y que produce perplejidad (Vidal, 1996).

Modelos de innovación y cambio

Al hablar de innovación existen diferentes perspectivas, vamos a ver algunas de ellas.

En la perspectiva tecnológica, en la línea positivista, fundamentada en planteamientos burocráticos y de fidelidad sobre el cambio, el profesor es un mero consumidor pasivo de directrices y materiales curriculares, pasando el protagonismo a los técnicos o expertos. Bajo esta perspectiva la intervención es concebida como un proceso tecnológico consistente en un desarrollo de lo planificado, resultando de ello el asesor como un especialista o experto en diseño, implementación y evaluación. De hecho, el funcionamiento bajo este referente es que el asesor recomienda una solución a los problemas del asesorado, basado en su experiencia y en sus conocimientos y en el diagnóstico personal, sin tener en cuenta las particularidades de la situación (Tejada, 1998; Sancho, 1998).

Es así como estas perspectivas impulsan más bien los cambios arriba – abajo (Marchesi, 1998) y la innovación se percibe como un proceso lineal en el que se incluyen un conjunto de funciones basadas en el análisis racional y la investigación científica, donde el diseño y elaboración de la innovación es realizada por expertos (Tejada, 1995). Esta perspectiva surge en los años 60 en un ambiente de confianza en el progreso y la modernización, en donde se da por supuesta la bondad del cambio, sin cuestionarse ni los para qué, ni los porqué. En ella se tiende a ver la enseñanza como un fenómeno racional-científico, en el que se parte de modelos prescriptivos, donde se da la linealidad con fases secuenciadas, bien definidas y delimitadas (Tejada, 1998).

En la perspectiva cultural, por su parte, en la línea interpretativo-fenomenológica, se fundamenta en el reconocimiento del contexto como clave del proceso de innovación ante la imposibilidad de desarrollarla linealmente. Además, se reconoce dicho contexto como idiosincrásico, con cultura propia, donde el profesorado dispone de poder para interpretar el propio proceso de cambio, siendo el principal protagonista. En esta situación el agente asesor es un especialista que posee conocimientos, habilidades y recursos especiales que permiten al asesorado diagnosticar y encontrar por sí mismo las soluciones a sus problemas. Se le cataloga como consultor implicado cuya intervención es entendida como un proceso comunicativo, de difusión de ideas a otros miembros -asesorados- para que lleguen autónomamente a adoptarlas o adaptarlas (Tejada, 1998).

Esta perspectiva promulga cambios en la cultura de las organizaciones y se plantea que la innovación no es posible desarrollarla separada del contexto en el cual se ejecutará (Marchesi, 1998; Tejada, 1995; Sancho, 1998). Esta se sitúa en los años 70, coincidiendo con la reconceptualización de la problemática educativa, ante la insuficiencia de la perspectiva tecnológica. Se parte de la idea de que el cambio educativo no es un proceso tecnológicamente controlable, sino un proceso en que lo esencial es la puesta en práctica del mismo; el cambio sería un proceso complejo mediatizado por muchos factores, no siempre susceptible de ser controlado y previsto con anterioridad (Tejada, 1998).

En tercer lugar, la perspectiva sociopolítica, en la línea sociocrítica, está preocupada por la justificación y legitimación de la innovación, teniendo presente la misma como una intercalación entre la práctica, ideologías de los profesionales e intereses culturales y sociales. Contexto, conflicto, negociación, consenso, compromiso, son claves en este proceso de interrelación. En esta situación, pues, el agente asesor no es neutral y reconoce el papel político de los contextos en los que está inmerso. Parte de una relación entre especialista y asesorado para negociar la solución a los problemas o necesidades a nivel colectivo a fin de lograr una transformación social educativa. Su intervención hay que entenderla como de negociación, de manera que su papel es de negociador, mediador de conflictos, analista crítico y político capaz de desvelar intenciones y procesos ideológicos (Tejada, 1998).

Esta perspectiva estimula el estudio de los intereses de los distintos colectivos, la negociación de problemas y la búsqueda de soluciones compartidas. Contexto, conflicto, negociación, consenso y compromiso son claves para

la innovación bajo esta perspectiva (Marchesi, 1998; Tejada, 1998, Sancho; 1998). También su comienzo puede situarse en los años 70, en una época de insatisfacción social. No interesan tanto el cómo se realizan los cambios, quiénes toman las decisiones, ni dónde se realizan, sino el porqué y para qué de la innovación. Así el cambio es visto como una interrelación entre la práctica de enseñanza, ideologías de los profesionales e intereses sociales y culturales (Tejada, 1998).

Si analizamos estas perspectivas, son la cultural y la socio-política las que nos permiten entender de mejor forma los fenómenos que observamos en el caso que planteamos al comienzo, por lo cual constituyen la base que sustenta el presente artículo. Con el fin de profundizar en estas perspectivas resulta importante entender cuáles son las variables individuales que pueden encontrarse a la base de una resistencia al cambio y desde allí las variables grupales y organizacionales, para lo cual el concepto de cultura organizacional resulta relevante. Estos aspectos son tratados a continuación.

Cambio conceptual

Las cosas que hacemos están influidas por las llamadas teorías implícitas, las cuales pudiendo ser eficaces en las rutinas diarias, pueden interferir otros aprendizajes explícitos. La propia naturaleza asociativa de estas teorías implícitas y su función de capturar la estructura del mundo hace que muchas veces estas teorías tengan una forma incompatible con otras teorías que estamos intentando aprender.

Para modificarlas requerimos realizar cambios conceptuales, vistos como procesos de transformación sobre el propio conocimiento, en una construcción explícita y deliberada de modelos. Para esto se requiere explicitar las propias teorías implícitas mediante un proceso de toma de conciencia sobre ese conocimiento implícito, que sirva para compararlas con el conocimiento nuevo, percibiendo sus diferencias estructurales (Pozo, 1996).

Esta redescipción implica que la mente humana recupera los resultados de un procedimiento que ha funcionado en ciertas circunstancias y se redescibe en términos más generales, en cada etapa del procedimiento se va adoptando una actitud "meta" en cuanto a la marcha del pensamiento y aquello que lo influye, gradualmente se poseen reglas de orden superior, pautadas por condiciones de excepción que contextualizan su aplicación (Crahay, 2002).

Así, en el caso que enunciamos, los profesores no lograban realizar la redescipción representacional necesaria para otorgar un nuevo uso al texto en tareas de comprensión lectora. mientras no lograran explicitar la teoría que manejaban respecto a su uso, percibiendo las diferencias entre esta teoría y las nuevas que estaban intentando incorporar.

Esto implicó complejizar el conocimiento cotidiano y aproximarse a una cosmovisión alternativa a la dominante. Tal como plantea Rodrigo (1997), este proceso requirió al menos de tres tipos de procesos:

- Cambio de lo simple a lo complejo: supone articulación de nuevos conceptos y relaciones, de procedimientos y actitudes más complejas.
- Cambio de lo implícito a lo explícito: esto implica ir desde el uso de conceptos, procedimientos y actitudes inconscientes hasta la verbalización de ello y su uso más eficiente.
- Cambio de lo autorreferente a lo heterorreferente: implica salir desde el propio punto de vista sobre el mundo, conocer otras posiciones alternativas y poder comunicarse respecto a esto.

Por ejemplo, sólo se logró el cambio esperado cuando los profesores pudieron complejizar su conocimiento sobre la utilización del texto en clases, cuando pudieron visualizar usos diferentes. Sin embargo, esto implicó articularlo con aquellos conceptos y procedimientos que usaban habitualmente, explicitando el significado cimentado en la práctica docente que tenía el texto. Para esto resultó importante comunicar puntos de vista, compartir experiencias y discutir sobre las posibilidades de readecuar sus propios significados.

Cambio actitudinal y cultural

El cambio requiere también modificar representaciones y actitudes, por ejemplo, tal como ejemplifica Pozo (1996), la persona que ha adquirido una actitud pasiva o reproductiva con respecto a su conducta, de pronto se encuentra ante la necesidad de asumir más autonomía y responsabilidad, lo que requiere de un cambio actitudinal.

Se plantea que este cambio no sólo es un fenómeno de persuasión, sino de sometimiento a situaciones de conflicto socio-cognitivo; estos conflictos desestabilizan las actitudes y fomentan el cambio. Un primer conflicto puede ser entre las propias actitudes del grupo de referencia, otro entre las actitudes y la propia conducta, es decir cuando se produce una disonancia cognitiva, cuando se percibe que la conducta no se ajusta a mis creencias. Un último tipo de conflicto que se plantea es entre actitud y conocimiento social, es decir se puede recibir una nueva información que influya en su actitud (Pozo, 1996).

Sin embargo, resulta importante considerar que los conflictos son una condición necesaria, pero no suficiente para la reestructuración cognitiva, se requiere también de una toma de conciencia y reflexión individual, propias del cambio conceptual antes descrito. Asimismo, este cambio de actitudes se ve facilitado por cambios organizacionales relacionados con los cambios en la cultura organizacional que se explican a continuación.

El individuo es incapaz de cumplir todos sus deseos y necesidades por sí mismo, por lo cual se hace necesario conformar entidades que los reúnan y que puedan responder a objetivos comunes, de esta forma surge la necesidad de formar organizaciones que permitan satisfacer estas necesidades y deseos.

En las organizaciones, la cultura organizacional constituye una expresión del estar de la organización en el mundo, y es absolutamente coherente con la

cultura de la sociedad en que la organización está inserta; así, la sociedad es el entorno más amplio de las organizaciones. Algunas culturas son implícitamente propensas a la estabilidad, luchan por mantener el statu quo, otras tienen fobia a la estabilidad, están deseosas de evitar cualquier sensación de monotonía. La mayoría de las organizaciones están entre estos dos extremos, por lo tanto, uno de los aspectos claves para la gestión satisfactoria del cambio es prestar atención a estos aspectos culturales. Esto implica dar sentido a por qué la gente se comporta como lo hace, hasta qué punto su comportamiento está determinado culturalmente y cómo optimizar así los objetivos de la organización (Whithaker, 1998).

Es de vital importancia el poder descubrir y comunicar esta cultura en forma consciente y explícita, con el fin de reconocer hacia dónde se dirige la organización, cuáles son sus objetivos más profundos, qué es lo que espera lograr en sus miembros, cuáles son sus herramientas y debilidades como organización, cómo reacciona al conflicto y por qué. Es el reconocer la cultura lo que permite también descubrir aquellas variables que están a la base de la resistencia al cambio, debiendo insertarse cualquier práctica o acción destinada a la innovación o al cambio dentro de ella, ya que cualquier estrategia que no la considere estará destinada al fracaso.

Vemos entonces que aunque muchas veces deseamos cambiar nuestro actuar, por ejemplo los profesores pueden querer mejorar su efectividad docente, pero si no consideramos el reto cognitivo que implica este cambio no se logran los efectos esperados. Más aún, debemos ser capaces de asumir los costos del cambio actitudinal y organizacional que un proceso de innovación implica.

Desde estos planteamientos teóricos hemos podido ir entendiendo mejor qué les pasaba a los profesores a la hora de enfrentarse a la necesidad de cambiar su práctica pedagógica. Esto nos ayudará a enfrentar mejor la tarea de acompañarlos en este proceso. Sin embargo, creemos importante definir con mayor claridad cómo entendemos esta situación de ayuda. Para esto, el mejor concepto es el de mediación.

La mediación como un proceso de acompañamiento ante el cambio

Vygotsky (1934, 1978, en Lacasa, 1992), el gran gestor del concepto de mediación, lo define como la actividad humana mediatizada en una doble dirección, por instrumentos y signos. Los primeros están externamente orientados, los segundos permiten al hombre el control de su propia actividad. De esta forma la persona aprende un sistema de conceptos no vacíos, sino determinados culturalmente, que mediatizan la realidad, y la habilidad de coordinar estos instrumentos: es un proceso de apropiación de instrumentos culturales. Por lo tanto, el aprendizaje va más allá de adquirir reglas generales, sino que implica estar atento a los matices de contextos específicos, a principios semióticos localmente adecuados que se comparten a través de la participación en contextos en los que se está presente y que se hacen conscientes en contextos institucionalizados a través de medios lingüísticos.

A esto mismo se refiere Del Río (1997) cuando plantea que toda persona actúa, piensa, desea, decide, recuerda empleando dos dispositivos básicos, mutuamente integrados: la mente clásica de los psicólogos (cerebro) más la mente distribuida, que consiste en los préstamos, estímulos auxiliares, fondos, bancos o instrumentos de mediación que le ofrece su espacio cultural.

Para que estas experiencias de aprendizaje mediatizado se produzcan, tal como plantea Feuerstein (1980), debe existir una intención consciente en la persona que controla el estímulo, de producir una orientación hacia la meta perseguida por el mediador, creando un estado de vigilancia hacia los estímulos, lo que aumenta la agudeza y localización de la percepción. Además, debe permitir la trascendencia, es decir la expansión de las necesidades más allá de los requerimientos básicos de sustento y confort. Además, deben mediatizar sentimientos de competencia, autorregulación y control del comportamiento e instalar la necesidad de desafíos, novedad y complejidad, junto a la necesidad psicológica de ponerse metas por uno mismo y alcanzarlas, y una percepción de cambio y avance (Arancibia, 1997).

De estos mismos temas habla Bruner (1997) cuando plantea que toda actividad mental está situada y es apoyada por un contexto cultural; lo que dominemos, las habilidades y el conocimiento que tengamos dependerá de cuán favorable o facilitadora sea la “caja de herramientas” culturales ofrecidas por los mediadores. La caja de herramientas simbólica de la cultura actualiza las propias capacidades y supone intercambios interpersonales simbólicos que permiten acceder a recursos, sistemas de símbolos y a la tecnología de la cultura.

Bruner (1997) nos llama la atención sobre la importancia de crear comunidades de aprendices, utilizando lo que hemos aprendido sobre la importancia de un aprendizaje participativo, proactivo, comunal, colaborativo y entregado a construir significados. Para esto se necesita de alguien, que en general en el sistema educativo es el profesor, deseando dar y compartir ayuda, confortar y andamiar y preparado para hacerlo. Como dice Bruner (1997, p. 102): “aprender, en toda su complejidad, supone la creación y negociación del significado en una cultura más amplia, y el profesor es el vicario de la cultura en general”.

El objetivo de la colaboración es conseguir no la unanimidad, sino más conciencia y más conciencia implica más diversidad (Bruner, 1997). Esto implica entender las historias que construyen sobre sus mundos. Es a través del proceso dialógico y discursivo que llegamos a conocer al otro y sus puntos de vista, a partir de procesos como:

- **Agencia:** tomar más control sobre la propia actividad mental.
- **Reflexión:** hacer que lo que se aprenda tenga sentido.
- **Colaboración:** compartir los recursos mutuos.
- **Cultura:** la forma de vida y relación que construimos, la negociamos culturalmente.

A partir de esto, podríamos preguntarnos cuáles serían, específicamente, las mediaciones que deberíamos realizar para acompañar un proceso de cambio. Al respecto resulta útil la operacionalización realizada por Sánchez (1999) sobre mediaciones cognitivas y emocionales.

Mediaciones cognitivas y emocionales

Existen dos tipos de mediación, las cognitivas y las emocionales, que aparecen en las relaciones interpersonales en las prácticas colaborativas, como las que son objeto de este artículo. Son ayudas prestadas por otro que luego permiten obtener conquistas educativas que luego son operadas intrapsicológicamente por el receptor.

Las mediaciones cognitivas son aquellas ayudas que facilitan la transformación de una preocupación en una meta concreta y la búsqueda, aplicación y valoración de los medios para alcanzarla. Se relacionan, por tanto, con los siguientes momentos claves (Sánchez, 1999):

- **Construcción del problema:** En esta etapa aparece como importante la identificación de los problemas, respecto a lo cual se requieren mediaciones a través de la escucha activa de las definiciones iniciales, categorización de los problemas, recapitulación de éstos y jerarquización. Asimismo es importante buscar evidencias acerca del problema, a través de la concreción situacional (frecuencia e intensidad) y búsqueda de excepciones. Además, llegar a una reformulación operacional que lleve a definirlo claramente, para lo cual resultan útiles mediaciones en la línea de la recapitulación y cambio atribucional.
- **Construcción de Metas:** En este punto resulta esencial el ayudar al asesorado a construir una meta compartida que lleve al logro de la tarea, a partir de la presencia de contramodelos.
- **Búsqueda de Soluciones:** Luego de establecida la meta llega el momento de revisar estrategias, tomar decisiones (separar búsqueda de elección y comparar entre sí las opciones), atender selectivamente y lograr una codificación del control. A partir de estas mediaciones será posible establecer las soluciones a los problemas concertados para llegar así a lograr la meta estipulada.
- **Supervisión:** Toda meta requiere también ser supervisada durante el proceso de asesoramiento, identificando dificultades y volviendo a efectuarse procesos de toma de decisiones.

Respecto a las mediaciones emocionales, se ha planteado la importancia de operar con las emociones a través de mecanismos como verificar, reflejar, aceptar, validar, ampliar y prescribir (Golstein y Michaels, 1985, en Sánchez, 1999). Al igual que en las mediaciones cognitivas se han identificado algunos momentos claves en este proceso de mediación. Estos son (Sánchez, 1999):

- **Etapa predecisional:** Este momento se relaciona con la etapa de construcción del problema y meta, en el cual aparecen motivaciones diversas que determinan la construcción de la meta. En este punto aparece como relevante la diferenciación por ejemplo entre motivaciones de ejecución, ya sea de aproximación o egodefensivas, que buscan salvaguardar la propia imagen de uno mismo y las de aprendizaje que buscan un incremento de competencia en las situaciones de logro.

En esta etapa también adquieren importancia aspectos como la relevancia de la meta para el individuo (contexto), la jerarquía de metas, la plausibilidad de lograr alcanzarla (percepción de competencia) y el atractivo emocional. Es así como resulta importante para el mediador, el utilizar recursos como la aceptación, comprensión y control emocional y estimulación de la percepción de competencia para lograr el establecimiento de la meta.

- Etapa postdecisional: En esta etapa es importante cuidar la meta para que se lleve a cabo. Esto implica, luego de que ésta es establecida, generar mecanismos emocionales que permitan la búsqueda de soluciones, es decir la orientación hacia la acción y no a estados. Para esto Khul (en Sánchez, 1999) ha planteado una serie de estrategias volitivas que facilitan el enfrentamiento a estas amenazas. Algunas de estas son:
 - Atención Selectiva: Búsqueda de información que apoye la meta.
 - Codificación Mental: Planificación mental de los pasos a ejecutar para lograr la meta.
 - Control Entorno: La evitación activa de estímulos competidores.
 - Control Emoción: Lograr poner los estados emocionales al servicio de la meta.
 - Control Motivacional: Analizar anticipadamente las consecuencias de la ejecución o no ejecución de la meta.
 - Parsimonia en procesamiento de información: Evitar la orientación a estados.

Estas mediaciones cognitivas y emocionales, facilitarían el logro de la innovación y a su vez impactan el propio autoconcepto de los involucrados en el proceso, como fruto de la interpretación de los resultados de su acción y los esquemas culturales que estos traen y ayudan a interpretar la situación.

Los planteamientos teóricos sobre el cambio y la mediación que presentamos en el artículo, nos ayudan a comprender mejor los elementos involucrados en el caso de los profesores de Salamanca. A partir de ellos podemos plantear algunas conclusiones para el tema. Esto se desarrolla a continuación.

Discusión: Fortaleciendo los procesos de ayuda en educación

Los planteamientos socio-culturales que conceptualizan la relación de ayuda como una acción mediada, nos hacen suponer que la relación que establecemos con los profesores debe partir desde una evaluación precisa de sus necesidades para proporcionar el nivel de ayuda que en esta circunstancia aparezca más adecuado. Esto implica considerar a un enseñante, buen o mal profesor, como algo que trasciende el mundo de los valores, definiendo su práctica de forma contextualizada y situacional, generando una reflexión sobre la pro-

pia actividad. Por ejemplo, en el caso que se presentó al principio de este artículo, fue importante entregar ayuda para reorganizar las funciones que asignaban a la utilización del texto en clases, de forma tal de encontrar otros caminos para satisfacer la función de mantener la disciplina. Solo en ese instante pudieron ubicar al texto en otro contexto. Mientras sentían amenazada esa función no les era posible cambiar su práctica docente, aun cuando teóricamente pudieran estar de acuerdo con nosotros en la necesidad de hacerlo.

Esto nos lleva a otorgar gran importancia a los elementos culturales que influyen a los maestros. La cultura nos muestra cómo utilizar instrumentos y ayudas externas para resolver los problemas de la vida cotidiana. Impone también creencias metacognitivas acerca de qué tipo de conocimiento es importante y asume que esas soluciones son correctas. Deja también, sin embargo, la posibilidad de que los individuos cuestionen a su vez estas soluciones (Lacasa, 1994). Sólo en el momento que los profesores del ejemplo fueron capaces de cuestionar su solución al problema de la disciplina, pudieron resolverlo de una forma distinta.

Por lo tanto, en cualquier relación de ayuda cuyo fin sea acompañar un proceso de cambio en los profesores, debieran considerarse elementos como (García, 2000):

- Se requiere negociar con los profesores cuál será el contexto de trabajo. Construir un contexto de colaboración y trabajo compartido.
- Se busca conocer el momento evolutivo de la escuela, sus canales de comunicación y sus subsistemas.
- Hay que cuidar no provocar desequilibrios si no hay garantías de lograr un estado de equilibrio posterior más eficaz.
- Se debiera partir de aquello que los profesores piensan y hacen y proporcionar las condiciones necesarias para que sus teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza se hagan explícitas, condición necesaria para poder revisarlas y sustituirlas.
- Se necesita proporcionar un sentido al proceso de asesoramiento
- Se busca intervenir en la Zona de Desarrollo Institucional, que es el espacio entre lo que la escuela y los profesores pueden hacer solos, y lo que pueden hacer con la ayuda del asesor.
- Se deben proporcionar las ayudas necesarias para que la escuela avance y retirarlas una vez que ésta las haya interiorizado para impulsar su autonomía.
- Resulta necesario intervenir en cuestiones nucleares, en aquellos aspectos relacionados directamente con los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Se requiere evaluar el desarrollo del proceso de asesoramiento, para comprobar si se cumplen los objetivos establecidos e introducir las rectificaciones que fueran necesarias. Esta evaluación ha de hacerse conjuntamente con los profesores.

Esto implica seguir los siguientes pasos (Imbernón, 1998):

- Reflexión inicial sobre la situación actual a través de un análisis del discurso, las relaciones sociales de la organización, las situaciones problemáticas, entendiendo todo como una construcción cotidiana de la enseñanza.
- Planificación del cambio en las actividades docentes, relaciones sociales y organización, a partir de una negociación entre las partes, una negociación intersubjetiva, como plantea Wertsch (1988).
- Puesta en marcha del plan y observación de cómo funciona en la práctica (cambios en las actividades y en la práctica). Explicación colectiva del cambio.
- Revisión, reflexión y análisis del plan, redefiniéndolo.

El proceso de ayuda sería una situación de construcción conjunta que implica a asesores y profesores de un centro educativo en una construcción de significados compartidos entre los participantes. Aquí cobran importancia los procesos de negociación en relación a los roles y responsabilidades y los contenidos del asesoramiento. No se postula la imposición de una visión sobre otra, sino que el asesoramiento sólo puede pretender ayudar a disponer las condiciones que pueden contribuir a cuestionar ciertas representaciones y formas de actuar y encontrar otras más satisfactorias. Ante un determinado problema los participantes lo representarán de acuerdo con sus instrumentos intelectuales, y esta representación no será en absoluto ajena al sentido que se le atribuye, es decir vivencias, emociones, motivaciones y autoimagen. Son estos lentes los que podrán hacer que ciertas interpretaciones sean a veces poco coincidentes o discrepantes, y estas discrepancias no podrán solucionarse mediante la imposición de una postura más experta, sino mediante la negociación y la adopción razonada de nuevas perspectivas y dimensiones que pueden dar un enfoque más adecuado a cierta situación.

Estos mismos planteamientos nos dicen que hay que desconfiar de la eficacia de discursos acriticamente aceptados o recetas aplicadas sin más, que si bien pueden cambiar ciertas prácticas, no modifican esquemas de conocimiento. Estos esquemas reflejan representaciones que un colectivo de profesores pueden tener acerca de la parcela de realidad sobre la que están trabajando, el asesoramiento puede contribuir a que se manifiesten diferentes opiniones y a la vez a encontrar objetivos comunes, a negociar puntos de partida en los que los distintos participantes puedan encontrarse, aunque sea parcialmente, representados. Es decir, ayudar a construir, revisar y /o modificar esquemas de conocimiento, con el fin de que la representación que luego se disponga sea más adecuada, enriquecida, completa y compartida. Para esto es necesario crear un primer desequilibrio, que al intentar compensarse dé como resultado una reequilibración posterior.

No es que se sustituya desde fuera una cierta representación, sino es un proceso en que se cuestiona una representación, lo que no podemos olvidar produce ansiedad y confusión, pero es desde ahí donde podemos establecer puentes y relaciones con elementos nuevos que se integren a esa representa-

ción. En esto es clave hacer emerger los esquemas que tienen los participantes en la tarea, rescatar sus aspectos positivos y ponerlos de manifiesto, pues a partir de lo que se posee se va a poder atribuir significado a los nuevos elementos que pueden contribuir a una representación más ajustada. Aquí se pueden hacer paralelismos con la teoría de Zona de Desarrollo Próximo (Vygotski, 1985), aunque esto sea un reto difícil, que requiere alejarse de soluciones simplistas y mecánicas (Solé, 1997, Crahay, 2002).

El problema radica en elaborar lo suficiente el significado individual, grupal y organizacional del cambio, con el fin de situarnos en posición de implementarlo eficazmente o rechazarlo, según sea el caso. Esto implica para aquellos que queremos acompañar este proceso, aspectos como:

- No dar por sentado que nuestra versión de lo que es el cambio es la que debe o podría implementarse, sino que debemos asumir que debemos intercambiar su realidad con las personas involucradas.
- Dar por sentado que cualquier innovación importante requiere que las personas encargadas en su implementación elaboren su propio significado.
- Dar por sentado que el conflicto y el desacuerdo no son sólo inevitables, sino fundamentales para el proceso de cambio.
- El cambio efectivo lleva tiempo, es un proceso de evaluación en curso.
- No dar por sentado que el no logro en el proceso de cambio se debe a un rechazo definitivo de las personas o una resistencia empedernida, sino que pueden haber muchas razones involucradas (Fullan, 2000).

Los supuestos que asumimos con respecto al cambio, son con frecuencia poderosas fuentes subconscientes de acciones. Las identidades se convierten en textos transitorios, que se podrán construir y deconstruir, no son algo con una sustancia duradera porque sí, sino que se interpretan en forma contextual. El yo se convierte en un proyecto reflexivo continuo, ha de rehacerse y reafirmarse constante y conscientemente. Esto puede ser una fuente de creatividad, potenciación profesional y cambio, pero también de incertidumbre, vulnerabilidad y abandono social. Estamos en una etapa post-modernista, que se caracteriza por el fin de las certezas científicas y la proliferación de reivindicaciones contradictorias. Desde ahí, se rescata al profesor como persona, enfatizándose los procesos de autocomprensión, basados en su vida y su trabajo, importando su mayor conocimiento personal y práctico (Hargreaves, 1996).

Sin apelar al significado de las acciones no se comprende quién es el agente de las mismas, ni se entiende lo que hacemos. La acción tiene un significado para quien actúa y sin considerarlo no podemos explicarla desde afuera. El sentido que tienen las acciones dota de forma la vida de las personas y las constituye como tales (Gimeno, 1990). Por lo tanto, el entregar una ayuda mediada, implica entender estos significados, transitando, a partir de ellos, hacia el cambio que queremos acompañar. Este es el desafío que se nos abre a quienes deseamos aportar en este proceso.

Referencias

- Arancibia, V., Herrera, P., Strasser, K. (1997). *Manual de Psicología Educativa*. Santiago de Chile: Ed. Universidad Católica de Chile.
- Bourdieu, P. (1998). *Cosas Dichas*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Bruner, J. (1990). *Actos de significado, más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Campo, A. (1999). "El papel del asesor de formación: construcción desde la práctica". *Organización y gestión educativa*, 4, 9-14.
- Campo, A. (1997). "El cambio en los centros educativos". *Organización y gestión educativa*, 4, 3 - 7.
- Casassus, J. (1992). "Modernidad Educativa y Modernización Educativa". *Boletín del Proyecto Principal de Educación*, 28, 33-40.
- Crahay, M. (2002). *Psicología de la Educación*. Santiago: Andrés Bello.
- De la Torre, S. (1998). *Cómo innovar en los centros educativos: estudio de casos*. Madrid: Ed. Escuela Española.
- Del Río, P., y Alvarez A. (1997). ¿Saber o comportarse? El desarrollo y la construcción de la directividad, en A. Alvarez (ed.), *Hacia un currículum cultural: la vigencia de Vygotski en la educación*. España: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Delgado, J., Gutiérrez, J. (1995). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis.
- Feuerstein, R. (1980). *Instrumental enrichment on intervention program for cognitive modifiability*. Baltimore: University Mark Press.
- Fullan, M., Stielgelbauer, S. (2000). *El cambio educativo*. México: Trillas.
- García, R., Rosales, J., Sánchez, E. (2001). *Análisis de la interacción entre asesores y profesores en una experiencia de asesoramiento en tareas de comprensión lectora*. Universidad de Salamanca.
- García, R. (2000). *Análisis de un proceso de asesoramiento en tareas de comprensión lectora*. Tesina Universidad de Salamanca.
- Gimeno, J. (1990). *Poderes inestables de la educación*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y posmodernismo*. Madrid: Morata.
- Imberón, F. (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Grao.
- Kliskberg, B. (1994). "Rediseñando el Estado en América Latina: Algunos Temas Estratégicos". *Boletín del Proyecto Principal de Educación*, N° 33, 4-18. Stgo: UNESCO-OREALC.
- Kuhn, T. (1975). *La Estructura de las Revoluciones Científicas*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Lacasa, P. (1994). *Aprender en la escuela, aprender en la calle*. Madrid: Visor.

- Lacasa, P. (1992). "Pupitres y aceras: ¿alternativas para la educación?". *Infancia y Aprendizaje*, 63-72.
- Marchesi, A. (2000). *Controversias en la educación española*. Madrid: Alianza.
- Marchesi, A., Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pozo, J.I. (1996). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza Editorial.
- Rodrigo, M.J. (1997). "Hacia una cultura del cambio escolar". *Revista Investigación en la Escuela*, 32, 27-3.
- Sánchez, E. (1999). *Interacción de alumnos y profesores en la construcción de nuevos conocimientos*. Documento de uso interno para los alumnos del Programa de Doctorado: Psicología de Educación: Instrucción y Currículum, Universidad de Salamanca.
- Sancho, J. M.; Hernández, F.; Carbonell, J.; Tort, T.; Simo, N.; Cortez, E. (1998). *Aprendiendo de las innovaciones en los centros*. Barcelona: Octaedro.
- Solé, I. (1997). "La concepción constructivista y el asesoramiento en los centros". *Infancia y Aprendizaje*, 77, 77-95.
- Tejada, J. (1998). *Los agentes de la innovación en los centros educativos*. Sevilla: Aljide.
- Tejada, J. (1995). "El papel del profesor en la innovación educativa. Algunas implicaciones sobre la práctica innovadora". *Educar*, 19, 19 - 32
- Vidal, W. (1996). "La innovación y el pedal izquierdo de la bicicleta". *Perspectiva Educativa*. 28, 77-87.
- Vygotsky, L. (1985). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Wertsch, J. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Whithaker, P. (1998). *Cómo gestionar el cambio en contextos educativos*. Madrid: Narcea.