

# ASESORÍAS COLABORATIVAS COMO ESTRATEGIA DE REFLEXIÓN SOBRE LAS PRÁCTICAS DOCENTES EN TELESECUNDARIA

**LUNA CORTÉS GEOVANNI**

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE VERACRUZ 1

**CANO RUIZ AMANDA**

BENEMÉRITA ESCUELA NORMAL VERACRUZANA "ENRIQUE C. RÉBSAMEN" 2

**ESPINO ROSENDO HOLDA MARÍA**

BENEMÉRITA ESCUELA NORMAL VERACRUZANA "ENRIQUE C. RÉBSAMEN" 3

**TEMÁTICA GENERAL:** PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN ESPACIOS ESCOLARES

## RESUMEN

Presentamos resultados de una investigación acción que buscó conformar una Comunidad Profesional de Aprendizaje entre el colectivo docente de una escuela telesecundaria de Veracruz. Surge ante la ausencia de un asesoramiento y acompañamiento pedagógico externo que impulse el desarrollo profesional de los docentes que laboran en contextos rurales. Se reconoció en la figura del director, un asesor pedagógico capaz de promover innovaciones en la institución educativa en colaboración con el colectivo docente. Primeramente se construyó un diagnóstico que contribuyó a priorizar la reflexión docente como eje de la mejora de las prácticas cotidianas escolares. Posteriormente se diseñó un proyecto que consistió en crear espacios para la discusión colectiva a los que se les denominó: asesorías colaborativas. Al implementar el proyecto se pudo advertir que el colectivo docente inició un proceso de análisis de sus prácticas cotidianas al hacer uso de las videograbaciones de sus clases de español. Ello coadyuvó a clarificar falta de pertinencia en la intervención docente y de acuerdos entre los profesores para el desarrollo curricular. Esto condujo a iniciar un proceso de diseño de adecuaciones curriculares para la asignatura del español, que fueron posibles gracias al trabajo colaborativo del profesorado y a la intervención de agentes externos gestionados por el director-asesor. Esta investigación evidencia el potencial de un colectivo docente para iniciar procesos de reflexión sobre la práctica, además, se valora la decisión del profesorado por enfocar sus esfuerzos en la enseñanza de la ortografía y las adecuaciones curriculares originadas a partir de su discusión.

**Palabras clave:** telesecundaria, contexto rural, asesorías colaborativas, reflexión docente, comunidad profesional de aprendizaje

## INTRODUCCIÓN

El Sistema Educativo Nacional (SEN) enfrenta grandes retos para contribuir a mejorar la formación de los estudiantes mexicanos. La escuela como médula central de la educación formal, debe responder a las demandas sociales emergentes y no perder pertinencia. Las instituciones educativas, de acuerdo con Santos (2000), deben configurarse en espacios donde docentes, alumnos y padres de familia aprendan.

En la actualidad, la estructura de los centros escolares de Educación Básica presenta impedimentos para convertirse en espacios de aprendizaje para todos los actores, principalmente por tres razones que guardan relación entre ellas: la primera, es el aislamiento profesional que, de acuerdo con Fullan y Hargreaves (2000), limita que se compartan “ideas “nuevas y soluciones mejores,” (p. 31); el segundo problema, refiere a la sobrecarga a la que se enfrentan los profesores, lo cual implica un grueso currículo oficial, el cumplimiento de programas externos de diversa índole y la realización de actividades administrativas; el tercer problema, es la falta de espacios para la reflexión, el trabajo pedagógico colaborativo, compartir experiencias y crecer de manera conjunta.

Desde el ciclo escolar 2013-2014, la SEP retomó la realización de los Consejos Técnicos Escolares (CTE), este espacio parecería importante por centrarse en la reflexión de los docentes sobre su propia práctica. No obstante, en muchas instituciones educativas existen factores que impiden su aprovechamiento. Por ejemplo, se trabaja con base en cuadernillos electrónicos editados oficialmente, que resultan ser descontextualizados y homogéneos, por lo que en muchas ocasiones no atienden las necesidades o características educativas reales.

En el caso de los contextos educativos rurales, los retos que posee un profesor para incidir en la mejora de los aprendizajes, y aún más allá, propiciar el desarrollo de una comunidad, requiere de un conocimiento específico del ambiente en el que labora desde una perspectiva ética y comprometida, pero se carece de un acompañamiento puntual y asesoría pedagógica por parte de las autoridades educativas. No obstante los cambios propuestos a través del Servicio Profesional Docente, el número de asesores es insuficiente para la cantidad de escuelas y su trabajo sigue siendo en muchos de los casos mayormente administrativo.

Esta investigación se ubicó de manera específica en una escuela telesecundaria. Como se sabe esta modalidad educativa presenta tanto las problemáticas ya mencionadas como otras asociadas a la carencia de infraestructura, diversidad en los perfiles docentes e intensa movilidad de la plantilla de profesores (particularmente en las localidades rurales). Mucho se ha discutido sobre los bajos resultados educativos que obtienen sus estudiantes en las pruebas estandarizadas y de las necesidades de profesionalización de los docentes que en ella laboran, pero poco se ha hecho para promover cambios que impacten en la mejora de los aprendizajes.

Fue este escenario el que motivó a cuestionarse si en el caso de una escuela telesecundaria con un número reducido de docentes (4 en total, de los cuales uno de ellos tenía el doble papel de

docente y director), era viable innovar en la práctica docente desde el trabajo conjunto del colectivo de profesores impulsado por el liderazgo de su director al asumir la función de asesor pedagógico. De esta manera nos planteamos la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo formar una Comunidad Profesional de Aprendizaje entre el colectivo docente de una telesecundaria de contexto rural a través de asesorías colaborativas, con la finalidad de desarrollar habilidades reflexivas y mejorar las prácticas docentes?

El objetivo planteado fue:

Formar una Comunidad Profesional de Aprendizaje entre el colectivo docente de una telesecundaria, a través de asesorías colaborativas con la finalidad de desarrollar habilidades reflexivas y mejorar las prácticas docentes.

Esta investigación se planteó como una propuesta que surge desde la escuela. Se pretendió partir de las dificultades de los docentes y, a través de su participación, reflexionar sobre su propia práctica para mejorar aprendizajes en los estudiantes.

## REFERENTES TEÓRICOS

En este subapartado puntualizaremos cómo concebimos una serie de conceptos que resultan centrales para la investigación, tales como: innovación, Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA), reflexión sobre la práctica y asesoría.

Actualmente existe un replanteamiento de las finalidades de la educación formal y sobre qué deben aprender los estudiantes. Para que estos cambios ocurran la innovación emerge como el mecanismo a través del cual los profesores pueden transformar y mejorar su realidad educativa. La innovación educativa, de acuerdo con Carbonell (2000) consiste en “una serie de intervenciones, decisiones y procesos, con cierto grado de intencionalidad y sistematización que tratan de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas (p. 15). Además, implica incorporar al aula estrategias, proyectos y adecuaciones curriculares. Representa, por lo tanto, un cambio que produce la mejora, pues a diferencia de las reformas, la innovación suele surgir desde dentro de la escuela, teniendo como protagonistas a los integrantes de la comunidad escolar.

Este concepto de innovación va de la mano con el de Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA), que de acuerdo con Stoll (2005) en lo que compete al ámbito escolar, refiere a grupos de docentes quienes deliberadamente trabajan unidos buscando medios, dentro y fuera de la escuela, para reflexionar sobre sus prácticas, teniendo como meta en común mejorar el aprendizaje de los alumnos. Asimismo, Pérez Gómez (2012) establece que “el desarrollo profesional de los docentes requiere crear comunidades de aprendizaje centradas en la investigación, enriquecidas por la curiosidad, unidas por el cariño, y vinculadas por la atención mutua” (p. 263).

Por otro lado es importante aclarar que entendemos a la reflexión sobre la práctica como “un proceso de inferencia donde se produce un salto de lo conocido a lo desconocido” (Anijovich, 2009. p.

43) que además estimula la construcción de conocimientos. Es un acto deliberativo y cognitivo que implica un proceso metacognitivo para identificar y explorar las experiencias, ya sean positivas o negativas, y cambiar las prácticas docentes. Nos apoyamos también en Schön (1998) quien concibe a la reflexión como una forma de acercarnos al conocimiento y a partir de la cual, se analiza y orienta la acción. Por su parte Perrenoud (2004), establece diferentes niveles y momentos de la reflexión: la reflexión en plena acción, fuera del impulso de la acción y la reflexión sobre el sistema de acción. Sin embargo, determina la necesidad de transitar de la reflexión ocasional a la práctica reflexiva, convirtiendo en un hábito el analizar la propia práctica para poder realizar cambios en el actuar.

Retomamos también a Bonilla (2006), quien define a la asesoría como “un proceso dinámico que requiere del compromiso y la voluntad de quienes asesoran y son asesorados con el propósito de contar y brindar apoyo sistemático entre colegas para atender las problemáticas que se enfrentan cotidianamente en las prácticas educativas” (p. 39). En el proyecto aquí descrito, el director comisionado y con grupo, será la persona que asume la figura de asesor, teniendo como propósito establecer asesorías colaborativas con el resto del colectivo docente.

## METODOLOGÍA

La investigación se apoyó en elementos de la investigación acción que de acuerdo con Álvarez (2006), es un proceso centrado en la búsqueda de mejores resultados de un centro educativo, donde los participantes aprenden y mejoran su actuación. El promotor del proyecto y director de la telesecundaria, reconoció en la investigación acción, una oportunidad para incidir en su centro de trabajo y al mismo tiempo sistematizar y analizar la experiencia. Este estudio se desarrolló en tres fases:

a) Fase diagnóstica: fue encabezada por el promotor de la investigación (docente y director comisionado) en colaboración con los profesores de la escuela telesecundaria durante el ciclo escolar 2014–2015. Se utilizaron técnicas de indagación de carácter cualitativo: análisis documental, entrevistas y observación participante. En esta fase se realizó una caracterización de la escuela, su contexto y rasgos del personal docente. Aquí se identificó que la telesecundaria presentaba un escaso trabajo colectivo entre los docentes y que la organización del centro estaba representada por una estructura rígida que poco permitía el intercambio de experiencias entre profesores, la reflexión y la implementación de proyectos nuevos. Los maestros poseían distintos perfiles profesionales y trayectorias docentes. Por otro lado, el acompañamiento externo (supervisión escolar) era casi inexistente, y el cumplimiento de políticas educativas como los Consejos Técnicos Escolares, se limitaban únicamente al cumplimiento de las guías oficiales y no al diálogo y la reflexión.

b) Fase de diseño e implementación del proyecto

Con base en los resultados del diagnóstico, el diseño inicial del proyecto se desarrolló durante los meses de mayo y junio del 2015. Se estructuró considerando tres momentos: el primero, de sensibilización al proyecto, en donde se incluyeron cinco reuniones de asesorías entre los profesores; el segundo, tuvo como finalidad reflexionar sobre las prácticas del colectivo e identificar necesidades de formación docente, abarcando ocho sesiones de asesoría; el tercer momento se planteó como evaluativo a fin de valorar las acciones emprendidas, para ello se plantearon dos sesiones de asesoría.

Es importante mencionar que en su desarrollo el proyecto sufrió muchos ajustes, debido a la participación de todos los docentes, quienes iban tomando diferentes acuerdos y aportando sus perspectivas e inquietudes. Las estrategias de trabajo que se desarrollaron fueron principalmente: la discusión grupal de textos, el análisis de clases de español (previamente videograbadas), visitas a otros espacios educativos y la construcción colectiva de adecuaciones curriculares.

#### c) Fase de análisis de los datos

En el desarrollo del proyecto se emplearon una serie de técnicas e instrumentos de seguimiento del alcance del objetivo planteado, en su mayoría de carácter cualitativo: el promotor de la investigación construyó un registro en su diario de campo de cada sesión realizada, además de video grabarlas y se emplearon rúbricas para valorar el desarrollo de cada una de las sesiones, además de llevar un registro de incidentes críticos. A lo largo del desarrollo del proyecto se construyeron diversos textos analíticos que daban cuenta de los avances, los obstáculos y los ajustes que el colectivo docente realizaba al plan inicial.

Al finalizar el proyecto se desarrolló una fase intensiva de análisis. Primeramente se realizó la transcripción de cinco videos de asesorías desarrolladas en la escuela. Se determinó seleccionar una transcripción para realizar una descripción analítica, las cuales, de acuerdo a Rockwell (2009), son escritos extensos de un evento o en este caso una sesión de asesoría, que muestran las relaciones construidas mediante categorías analíticas y al mismo tiempo conservan el detalle de los hechos observados. La sesión analizada a profundidad dio cuenta de los temas discutidos, problemáticas abordadas y participaciones de los profesores. Por medio de la descripción analítica, fue posible discutir con la teoría las decisiones tomadas por el asesor, las acciones emprendidas e identificar aciertos y áreas de oportunidad. Esta descripción, fue la base para la definición de ejes y categorías de análisis con los cuales fue posible organizar toda la información. Se construyeron tres ejes de análisis: *comunidad profesional de aprendizaje*, *aprendizaje de los estudiantes* y *el asesor*.

## RESULTADOS

### 1. La Comunidad Profesional de Aprendizaje

Este eje de análisis permite identificar de qué manera el colectivo de la telesecundaria participante en la investigación fue adquiriendo rasgos de una Comunidad Profesional de Aprendizaje (CPA). También se identifican las dificultades encontradas en el proceso, las estrategias utilizadas para la reflexión docente y el tipo de ambiente que se gestó durante las asesorías.

#### Condiciones Institucionales

Definimos a la categoría *Condiciones Institucionales*, de acuerdo con Hernández y Santana (2010), quienes la conciben como aquellos factores de las instituciones educativas que favorecen el desarrollo de procesos de mejora. Específicamente en este trabajo están representados por aquellos elementos que hicieron posible la conformación de la CPA y la realización de las asesorías en la telesecundaria.

La mayoría de las condiciones no estaban dadas *a priori* al desarrollo del proyecto. Se tuvieron que gestionar y dialogar diferentes aspectos con el colectivo docente para lograr llevar a cabo las asesorías: aspectos como la periodicidad de las reuniones, su duración y espacios, debieron ser flexibles para adaptarse a las actividades cotidianas y emergentes de la escuela. Asimismo, se negoció el utilizar el espacio del CTE para la realización de las asesorías. Se logró además la participación voluntaria del colectivo docente.

Se considera que este conjunto de condiciones institucionales fueron fundamentales para la conformación de la CPA, hablamos de una combinación de: tiempo-espacio-motivación-gestión, sin la cual no es posible integrarse como colectivo en una telesecundaria como la que participó en esta investigación.

#### Metodología de análisis

La siguiente categoría: metodología de análisis, la definimos como el procedimiento que se llevó a cabo durante las asesorías para la reflexión sobre las prácticas pedagógicas cotidianas de los profesores participantes, en el marco del currículum formal.

Por un lado, el procedimiento seguido durante las asesorías, partió de una planeación elaborada previamente por el promotor del proyecto. Al implementar la planeación, los demás participantes fueron interviniendo y ello llevó a que se modificarán actividades y definieran nuevos objetivos que no estaban previstos (como el enfocarse en una sola asignatura y en un proceso de aprendizaje en particular).

La actividad que implicó mayor tiempo fue la grabación de clases y su análisis, para ello, en colectivo se tomó el acuerdo de video grabar una clase de español y posteriormente en asesoría, con una guía de análisis, poder explorar lo ocurrido. A partir de allí, los docentes en colectivo, reconocieron

áreas de oportunidades en su trabajo, y propiciaron la discusión sobre las acciones que consciente o inconscientemente emprendían.

### **Ambiente Colaborativo**

La colaboración durante las asesorías se observó por medio del trabajo del colectivo docente, específicamente en la discusión de propuestas para el proyecto, la participación constante de todos y al diseñar estrategias a nivel escuela, entre otros aspectos. Por otro lado, el pequeño número de docentes de la telesecundaria, así como las buenas relaciones interpersonales que se mantenían, fueron condiciones que favorecieron al proyecto. Al tratarse de pocos integrantes todos podían participar en las discusiones. A través del proceso de asesoramiento, se formó una sinergia entre los docentes al exponer sus creencias, posturas y mostrar sus prácticas a través de videos, existiendo cierta confidencialidad y sentido de pertenencia. Ello no eximió de la presencia de procesos de negociación, los cuales refieren a todos aquellos intercambios que sostienen dos o más profesores y que permiten el desarrollo de las actividades, en ellos se ponen en juego relaciones de poder dentro del centro educativo, así como las individualidades de los participantes (Guerrero, 2011).

## **2. Aprendizaje de alumnos**

El siguiente eje de análisis tiene como finalidad analizar el papel que jugaron los alumnos y la preocupación de los docentes por sus aprendizajes dentro del proyecto.

### **Estudiantes como referente básico**

Los alumnos no estuvieron presentes físicamente en las asesorías, no obstante fungieron como un referente permanente para el desarrollo de las actividades: ninguna de las acciones emprendidas por el colectivo tendrían sentido si no incidiera en el alumnado. En cada una de las sesiones, los profesores pusieron en juego el expediente cotidiano de los estudiantes (Luna, 1994), el cual, de acuerdo con la autora, recaba información individual de las dificultades y problemas de sus estudiantes, que luego ponen en juego al momento de diseñar estrategias para sus clases. Por ejemplo, a partir de la revisión de los escritos de los jóvenes, los docentes determinaron centrarse en su proceso de escritura. Las opiniones de los profesores estaban basadas en su conocimiento de los alumnos y su contexto, es decir en su experiencia en la comunidad.

### **Aprendizaje de la ortografía**

Esta categoría tiene como finalidad reflexionar en torno al aprendizaje de la ortografía, aspecto en el cual, se centraron las discusiones en algunas de las sesiones de asesoría. Tal como lo menciona Dewey (1998), el pensamiento reflexivo debe apuntar hacia una conclusión y debe existir una meta la cual perseguir, lo cual implica una tarea que controle la secuencia de las ideas de dicho pensamiento.

Como resultado del análisis de las grabaciones y de la revisión de las producciones escritas de los alumnos, los docentes identificaron que los estudiantes no han logrado, en su mayoría, consolidar su proceso de escritura.

Centrar la atención en el aprendizaje de la ortografía, surgió como una necesidad del colectivo para enfocar su análisis y acción en un solo elemento de su práctica que representaba una necesidad de los estudiantes. A partir de la revisión de escritos de los alumnos, la revisión de algunos autores, el colectivo docente construyó una propuesta para el aprendizaje de la ortografía en la telesecundaria.

### **3. El asesor**

En el siguiente eje de análisis se enfoca en los aprendizajes del docente-director-asesor y promotor del proyecto de innovación.

#### **Tipos de Asesoría**

De acuerdo a la clasificación de las asesorías según Antúnez (en Bonilla, 2006), en este trabajo se identifica a la colaboración como una de las formas que más se privilegió. Esta implica la interacción entre asesor- asesorados en un ambiente de confianza para analizar el trabajo cotidiano de los profesores.

La primera intención del proyecto fue suscribir las asesorías en este tipo colaborativo, no obstante, no siempre se logró. Aun así, el trabajo del colectivo docente representó en todo momento el núcleo de acción en la intervención educativa: se expresaban las ideas, hubo participación constante en el diseño de estrategias y reflexión sobre las prácticas. Sin embargo, existen ciertas sesiones donde apareció la facilitación como otro tipo de asesoría, pues en más de una ocasión, el director fue quien buscó, seleccionó y llevó al centro de la discusión lecturas, temas o documentales que desde su criterio eran pertinentes.

#### **Debilidades del asesor**

Dada la inexperiencia como asesor, la función implicó ser un puente entre las necesidades del grupo de profesores de la telesecundaria y fuentes como autores, expertos, que pudieran satisfacerlas. Por lo tanto, que el asesor tenga un conocimiento sobre los temas abordados es una condición ideal para el desarrollo del proyecto (Bolívar, en Bonilla 2006).

En definitiva, el asesorar a un colectivo de profesores representa un desafío, pues implica la disposición para la búsqueda de materiales pertinentes al centro educativo, establecer conexiones con personas que puedan contribuir al análisis; pero además, requiere de mantener un liderazgo distribuido (Krichesky y Murillo, 2011) el cual implica que no existe una sola persona dirigiendo el proyecto, sino la participación de todos los maestros asumiendo acuerdos y motivándose entre ellos.



### **Fortalezas del asesor**

Una de las fortalezas del promotor del proyecto, es formar parte de la cultura escolar existente, y por lo tanto, tener conocimiento de ella, entenderla y poder proponer actividades pertinentes. A diferencia de propuestas externas, creadas en contextos ajenos, en este caso, las presentadas sí respondían a necesidades reales, las acciones fueron surgiendo desde dentro *con* y *para* los profesores (Fullan y Hargreaves, 2000). Tener un lugar dentro del contexto, brinda una posición académica privilegiada para poder proponer este tipo de proyectos y lograr la participación del colectivo. Existía un conocimiento de los alumnos y de los profesores, es decir, de los participantes; con base en ello, el director adecuó las actividades propuestas.

## **CONCLUSIONES**

El objetivo de esta investigación fue formar una Comunidad Profesional de Aprendizaje entre el colectivo docente de una telesecundaria, a través de asesorías colaborativas con la finalidad de desarrollar habilidades reflexivas y mejorar las prácticas docentes. Sobre su alcance podemos afirmar que las CPA conllevan un proceso complejo de gestión académica, que requiere de un esfuerzo sostenido de todo el colectivo docente y que implica una forma colegiada de trabajo permanente en la escuela. A este respecto se concluye que en este estudio se observaron rasgos de funcionamiento de una CPA de acuerdo con Krichesky y Murillo (2011), tales como: la reflexión conjunta sobre las prácticas, el trabajo colaborativo y el carácter voluntario para participar en procesos de innovación. Como todo proceso, las CPA atraviesan por diferentes momentos, ubicando a esta primera experiencia en una etapa inicial o de conformación.

Las asesorías colaborativas desarrolladas, representan una innovación que contribuye al proceso de formación continua de los docentes. Uno de sus principales aportes, es que surgen desde el contexto interno de la escuela, la totalidad de los participantes, incluyendo al docente-director promotor forman parte de la dinámica institucional y ello brinda las condiciones para conocer los puntos de partida de los estudiantes, las condiciones del contexto, las posibilidades de proponer estrategias y la flexibilidad para establecer condiciones que hagan posible las asesorías.

Asimismo, este trabajo permite reflexionar sobre el trabajo de los directores, quienes no solo son los responsables de administrar la escuela, sino que deben ser los promotores de procesos de reflexión y de gestión académica, o como lo denomina Sandoval (2002): gestión pedagógica, la cual incorpora aspectos políticos, estructurales, sociales, sobre la cultura escolar, entre otros.

Un aspecto importante al que apunta este trabajo, es el reconocimiento de los grandes retos que poseen los docentes de las telesecundarias rurales al no ser especialistas en cada una de las asignaturas que imparten, pero al mismo tiempo deben atender temas complejos en el aprendizaje de sus estudiantes, a pesar de los obstáculos institucionales y contextuales que se les presenten. Las

asesorías representaron un espacio para que los profesores discutieran problemas en su práctica docente y buscaran las soluciones a su alcance para resolverlos.

Aunado a lo anterior, las asesorías desarrolladas muestran lo complejo de la reflexión sobre las prácticas, como proceso largo y no lineal, en el cual se debe enfocar un aspecto de la práctica. El profesorado, en conjunto, a través de la colaboración, es capaz de lograr aprendizajes colectivos que pueden constituirse en saberes docentes.

Se reconoce que los estudiantes son el principal referente de los docentes al momento de discutir sobre nuevas estrategias, ideas o enfoques, es decir, no piensan en abstracto, reconocen las características de sus alumnos, del contexto en el que se desenvuelven y en experiencias previas; a partir de estos esquemas emiten juicios sobre su funcionalidad.

En una asesoría, el colectivo docente enfrenta limitantes en su formación docente, y resulta complejo ser experto en todos los ámbitos de su trabajo. Es por ello, que una CPA, no puede permanecer aislada, deben buscar en su contexto externo apoyos que les permitan desarrollar habilidades docentes.

La estrategia de análisis de las prácticas docentes a través de la grabación de clases, representa potencialmente una herramienta que permite reconocer el quehacer de los profesores y reflexionar sobre decisiones y acciones que toman de manera inconsciente. Aquí se revisó una sesión de cada uno de los profesores, se esperaba además que conforme se realice esta actividad, el colectivo continúe desarrollando habilidades reflexivas sobre su actuar.

## REFERENCIAS

- Álvarez Gayou, J. L. (2006) *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós Educador.
- Anijovich, R. y otros (2009). *Transitar la formación pedagógica*. Argentina: Paidós.
- Bonilla, O. (2006) *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua*. México
- Carbonell, J. (2000). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. España: Morata
- Dewey, J. (1998), "¿Qué es pensar?", en *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós p.p. 21-31
- Fullan, M. y Hargreaves A. (2000). *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*. D.F.: SEP.
- Guerrero, C. (coord.) (2011) *¿Alguien necesita ayuda? Asesoría para la gestión y la mejora educativa*. México, DF. Ediciones Somos Maestros. Serie: Gestión Educativa. Innovación y asesoría educativa A.C.
- Hernández, V. y Santana P. (2010). *Procesos implicados en la mejora escolar: Las condiciones institucionales*. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Volumen 8. No 5.
- Krichesky G. y Murillo J. (2011). *Las comunidades profesionales de aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela*. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Volumen 9, No. 1
- Luna, M. E. (1994) *Los maestros y la construcción del expediente cotidiano*. Revista Investigación en la Escuela No 22. España
- Pérez, Gómez, A. (2012). *Educarse en la era digital*. Barcelona España: Morata
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Espaa: Graó
- Rockwell, E. (2009) *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*, Buenos Aires: Paidós.
- Sandoval, E. (2002) *La trama de la escuela secundaria. Institución, relaciones y saberes*. Universidad Pedagógica Nacional
- Santos, G. (2000) *La escuela que aprende*. Barcelona España: Morata



Stoll, L. (2005). *Creando y manteniendo comunidades de aprendizaje profesional efectivas*.

Consultado en: <http://www.fracasoescolar.com/conclusions2005/stoll.pdf>