ANÁLISIS DE UNA ESTRATEGIA DIDÁCTICA, DESDE LA METODOLOGÍA DEL APRENDIZAJE DEL ÉXITO, PARA EDUCAR EN COMPETENCIAS CIUDADANAS

Analysis of a didactic strategy, from the methodology of learning success, to educate in citizenship skills

Sandra Milena Neira Camacho[1] / María Isabel Parra[2]

Resumen

El siguiente artículo presenta el análisis de una estrategia educativa encaminada a educar en competencias ciudadanas. Para ello, realiza un rastreo conceptual en el cual se establecen los retos que supone la educación en competencias ciudadanas. En una segunda parte, expone el contexto de la investigación Análisis de estrategias didácticas utilizadas por los docentes de la provincia de Guanentá para la educación en competencias ciudadanas, y enuncia la metodología del aprendizaje del éxito conocida como LFS, por sus siglas en inglés, como una estrategia metodológica adecuada para emprender procesos de investigación educativa. En tercer lugar, pone en práctica la LFS en el análisis de una estrategia en particular, exponiendo su paso a paso. Finalmente, reconoce los principales aciertos y limitaciones de la LFS en los procesos de investigación educativa.

Palabras clave

Ciudadanía, estrategias educativas, experiencia pedagógica, investigación educativa, metodologías de la investigación.

Abstract

The following article presents the analysis of an educational strategy aimed at educating in citizenship skills. To do this, it carries out a conceptual search in which the challenges posed by education in citizenship skills are established. In a second part, it presents the context of the research Analysis of didactic strategies used by teachers in the province of Guanentá for education in civic competencies and states the methodology of Learning for Success (LFS) as a strategy adequate methodological to undertake educational research processes. Third, it puts the LFS into practice in the analysis of a particular strategy, explaining it's step by step. Finally, it recognizes the main strengths and limitations of the LFS in educational research processes.

Keywords

Citizenship, Educational strategies, pedagogical experience, educational investigation, research methodologies.

1 Magíster en educación, especialista en pedagogía para el desarrollo de la inteligencia, licenciada en lengua castellana y comunicación. Docente investigadora, Grupo Tarepe-Unisangil.

2 Magíster en investigación social interdisciplinaria de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, profesional en filosofía. Directora Grupo de Investigación Tarepe-Unisangil.

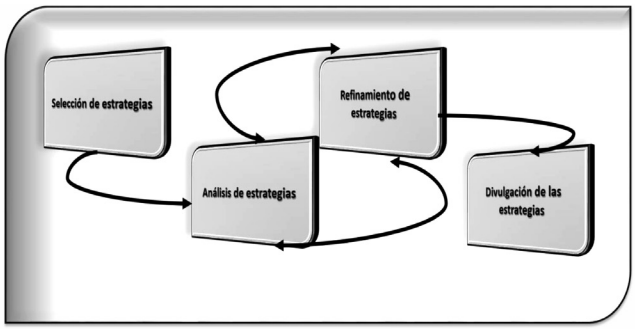
Introducción

Desde hace más de una década los docentes colombianos han estado interesados en el desarrollo de competencias ciudadanas, desde cuando el Ministerio de Educación Nacional (MEN) adoptó ese enfoque y comunicó los estándares básicos de competencias ciudadanas. Para cumplir con este compromiso los docentes han diseñado diversas estrategias para desarrollar en sus clases dichas competencias, sin embargo, aún hay necesidad de más orientaciones sobre cómo pueden educar en ciudadanía en sus aulas, sin importar el nivel de formación que acompañen y la asignatura que orienten.

El programa de investigación Ciudadanía desde el Aula[3] buscó desarrollar estrategias y orientaciones didácticas para educar en competencias ciudadanas, en instituciones educativas la provincia de Guanentá[4]. El programa estuvo integrado por cuatro proyectos de investigación, uno de ellos, el proyecto 3, pretendió "Analizar estrategias didácticas empleadas en establecimientos educativos de la provincia de Guanentá para educar en competencias ciudadanas".

Así, bajo una propuesta de investigación-acción, el proyecto 3 realizó seguimiento a más de 22 estrategias didácticas, utilizando una muestra representativa organizada en 6 grupos geográficos y bajo cuatro fases no necesariamente secuenciales: selección de estrategias, análisis de estrategias, refinamiento de estrategias y divulgación de estrategias.

Figura 1. Fases del proyecto de investigación



Fuente: Autoras.

El proyecto cumplió con éxito actividades de las cuatro fases, entre las cuales se desarrollaron talleres de refinamiento y sistematización de estrategias, visitas de acompañamiento, exposiciones de estrategias en encuentros de docentes y producción de videos de estrategias didácticas.

Una de las constantes en el proceso de investigación fue la mirada reflexiva, tanto del equipo de investigación como de los docentes pertenecientes a la muestra, entendida como la disposición a revisar detenidamente la información recolectada, contando con un análisis amplio, interdisciplinar y, sobre todo, participativo. De igual manera, el reconocimiento de la labor docente y de las estrategias didácticas como mecanismos potentes para la enseñanza de competencias ciudadanas en el aula.

Este texto expone algunos fundamentos conceptuales de la educación en ciudadanía para luego postular la metodología aprendizaje del éxito (LFS) como formato de análisis interesante y eficaz en el estudio de una estrategia didáctica en particular.

3 Ciudadanía desde el aula es un programa respaldado por Colciencias y una alianza estratégica entre las siguientes instituciones: Fundación Universitaria de San Gil, Unisangil, Red Cooperativa de Medios de Comunicación Comunitarios de Santander, Resander, Fundación Edex, Alcaldía Municipal de San Gil a través de su Centro Provincial de Convivencia y Cultura y la Secretaría de Educación, Escuela Normal Superior de Charalá y la Secretaria de Educación del departamento de Santander.

4 Ubicada en el municipio de San Gil, departamento de Santander, Colombia.

A partir del ejercicio se exponen las principales oportunidades que brinda la LFS en el campo de la investigación acción pedagógica, entre las cuales sobresale la facilidad del método, guiando por medio de cuestionamientos precisos y pasos concretos, así como su pertinencia en el avistamiento categorial basado en la reflexión investigativa.

Así, el presente ejercicio hace parte de las fases 2 y 3 de la investigación, aportando al análisis intencional de los principales componentes de una estrategia para educar en competencias ciudadanas, reconociendo sus aciertos, sus puntos de inflexión y sus retos.

Educando en competencias ciudadanas, aspectos conceptuales y apuestas didácticas

Educando para la convivencia ciudadana

Una pretensión actual de las instituciones educativas es formar para la ciudadanía, sin embargo, llevar a cabo dicha pretensión no es tarea fácil; lo que significa ser ciudadano es un entramado conceptual complejo; desde la antigüedad, como lo expresa Leydet (2014), el concepto de ciudadanía se compone de tres dimensiones. La primera relacionada con la dimensión legal, otorgada por los derechos civiles, políticos y sociales de todo ciudadano. La segunda, que considera a los ciudadanos como agentes políticos, que participan activamente en las instituciones políticas de una sociedad y, por último, la dimensión que le confiere a la ciudadanía una fuente de identidad a partir de la pertenencia a una comunidad.

Es precisamente esta última dimensión, la de pertenencia a una comunidad, una de las más amplias, tal como lo expresan Chaux, E., Mejía A. & Mejía, J. F. (2014) la ciudadanía tiene que ver con la constante interacción entre los miembros de una comunidad y permite que las vidas de las personas se entrelacen y se hagan dependientes unos de otros y se dé la conformación de un algo común.

Entre las tres dimensiones que comprende la ciudadanía: participación, pertenencia y derechos, existe una evidente relación. Carbonell (2005, p. 22) expresa que "la ciudadanía se fundamenta en un vínculo entre el individuo y la comunidad política, en un nexo básico de pertenencia y de participación. Es un pacto de convivencia entre ellos".

Precisamente esa convivencia entre quienes integran la comunidad es el tema del cual se ocupa uno de los ejes temáticos de ciudadanía que ha expresado el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2004) en los estándares básicos para la formación en competencias ciudadanas. Bajo este eje se ha expresado la necesidad de incidir en la formación de ciudadanos capaces de vivir junto a otros y con la habilidad de gestionar la solución de problemas y conflictos.

En palabras de Silva y Chaux (2005, p. 40):

> Uno de los principales objetivos de la formación ciudadana es que los ciudadanos sean capaces de convivir con los demás de manera pacífica y constructiva. Esta convivencia no implica perfecta armonía o ausencia de conflictos, pues tal caso no es realista y tal vez ni siquiera deseable. En todo grupo social inevitablemente se presentan conflictos debido a que los múltiples intereses que tienen una persona o grupo, en un momento determinado, riñen frecuentemente con los intereses de los demás. La convivencia pacífica, exige que los conflictos que se presenten sean manejados sin agresión y buscando favorecer los intereses de todas las partes involucradas.

Siendo la escuela el escenario ideal para desarrollar habilidades para vivir con otros, conviene recordar que la formación para la convivencia, para la ciudadanía, debe hacerse desde lo cotidiano y no como si estuviera aislada de la realidad o solo desde la teoría. Al respecto Hart (2005, p. 63) expresa "es necesario repensar la escuela como un lugar para desarrollar ciudadanía y como centro de práctica activa de la misma".

La formación ciudadana ocurre desde las diversas interacciones con otros, entre los estudiantes y entre maestros con los estudiantes, interacciones que ocurren en la clase, en descanso, en el encuentro de pasillo, en la sala de profesores, esas interacciones a través de las cuales se puede enseñar y aprender sobre participación, diversidad, equidad, justicia, escucha (Chaux, 2006).

En acuerdo con Chaux, Lleras y Velásquez (2004, p. 20), el Programa *Ciudadanía desde el aula* (CDA) entiende las competencias ciudadanas como "los conocimientos y habilidades que permiten que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática. Como toda competencia, las competencias ciudadanas se evidencian en la práctica, en lo que las personas hacen".

Respecto a la clasificación hecha por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2004), en cuatro grupos de competencias (cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras), el CDA ha adoptado 15 competencias como prioritarias para el programa (Barragán y Arias, 2017). Propone además un conjunto de manifestaciones de ciudadanía, entendidas estas como "situaciones sociales en las cuales se evidencian competencias ciudadanas" (Barragán y Arias, 2017, p. 1). Adicionalmente ha construido orientaciones didácticas que proponen criterios que ayuden a los maestros a elegir o diseñar sus estrategias didácticas para educar en ciudadanía, a ejecutarlas y evaluarlas, además de relacionarse adecuadamente con sus estudiantes (Barragán y Barragán, 2016).

Por ejemplo, cuando en el aula los estudiantes son líderes en diferentes actividades propuestas por el maestro y se mantiene un equilibrio en el manejo del poder, la manifestación que es evidente en estos estudiantes es "manejo democrático del poder". Esta manifestación se relaciona directamente con competencias ciudadanas tales como la confianza, el pensamiento crítico y el liderazgo positivo, relacionadas a su vez con la orientación didáctica: "Favorezco una comunicación democrática y no autoritaria; centrada en el diálogo y la deliberación, no en monólogos".

Sobre el quehacer didáctico

En palabras de Medina y Salvador (2009, p. 7) la didáctica "está orientada por las finalidades educativas y comprometida con el logro de la mejora de todos los seres humanos, mediante la compresión y transformación permanente de los procesos sociocomunicativos, la adaptación y desarrollo apropiado del proceso de enseñanza- aprendizaje".

Por su parte Litwin (2000, p. 94) entiende la didáctica como "la teoría acerca de las prácticas de enseñanza significadas en los contextos socio-históricos en que se inscriben" y esta misma autora aborda el concepto de configuración didáctica definiéndola como "la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento".

Zabalza (1991, p. 136) afirma que la didáctica actual es "ese campo de conocimientos, de investigaciones, de propuestas teóricas y prácticas que se centran sobre todo en los procesos de enseñanza aprendizaje". Señala, además, que hay un vasto patrimonio conceptual sobre el tema, ya que la didáctica se refiere a un tipo de realidades complejas y variables. Vale la pena señalar que el Programa Ciudadanía desde el Aula, en el cual se inscribe el proyecto de investigación referido en este artículo, se interesa en una didáctica específica para el campo de las

competencias ciudadanas. De manera que se ocupa de las acciones que implementan los maestros de la provincia de Guanentá para que los estudiantes desarrollen dichas competencias.

Las acciones que se consideran se relacionan con cuestionamientos propios del quehacer del maestro, ¿Qué enseñar?, ¿para qué?, ¿con quienes se desarrolla la estrategia?, ¿qué rol desempeño en este proceso de aprendizaje?, ¿cuáles son los métodos, las técnicas más apropiadas?, ¿en dónde se desarrollan las actividades?, ¿qué recursos se necesitan?

Los anteriores interrogantes están vinculados a los elementos fundamentales de la didáctica. Aparece, el estudiante, el primer elemento, aquel por quien, y para quien existe la escuela; el segundo elemento relacionado con los objetivos o metas de enseñanza y de aprendizaje, los cuales permiten encausar las acciones y planificarlas con intencionalidades claras.

Está también el docente, tercer elemento, reconocido como orientador, mediador del aprendizaje, quien sirve de puente entre el conocimiento y el estudiante, encargado de diseñar ambientes pertinentes para el logro de metas de formación. La asignatura o materia, relacionada con el contenido de enseñanza es otro de los elementos de la didáctica, así como lo son los métodos y las técnicas de enseñanza-aprendizaje, que no deben buscar otra cosa sino el aprendizaje, de manera que la escuela se convierta en un sitio para el aprendizaje, más que para la enseñanza.

Y como último elemento se encuentra el medio geográfico, económico cultural y social en el cual está inmersa la acción didáctica. Este elemento es indispensable, teniendo en cuenta que para que el proceso de aprendizaje se dé, debe haber una consideración del medio donde se establece dicho proceso, para responder a las necesidades reales de los contextos y para que con ello el proceso adquiera significado.

Estrategias didácticas

Considerada como el conjunto de actividades, técnicas, medios y recursos que se planean de manera intencionada y se llevan a cabo en el proceso de enseñanza aprendizaje. Bixio (2001) afirma que las estrategias didácticas integran las acciones que realiza el docente con clara y explícita intencionalidad pedagógica.

El diseño de una estrategia didáctica parte de las necesidades que los estudiantes tengan de aprendizaje y tiene una clara conexión con los contextos donde se desarrolla. Lo anterior garantiza la significatividad de los conocimientos que se puedan construir a partir de la aplicación de la estrategia. Cuando un docente planea una estrategia didáctica, ha concebido en ella unas metas de aprendizaje, unos contenidos por desarrollar, unas actividades por hacer, en un tiempo determinado y con unos recursos específicos. Es decir, se ha preparado en función de una representación que él ya ha diseñado. En esa representación confluyen algunos elementos, de los cuales solo se toma consciencia cuando se hace alguna reflexión sobre lo realizado.

Uno de los elementos de dicha representación corresponde con el estilo de enseñanza del maestro, lo cual se relaciona “con los comportamientos del docente que producen determinados logros (o no) en los alumnos” (Bixio, 2001, p. 25).

También confluye el tipo de estructura comunicativa que se propone en la clase, que influye directamente con un tipo particular de participación. La comunicación que surge en las aulas se rige por unas reglas operativas y constitutivas de la cultura escolar. Ello imprime el tipo de relaciones interpersonales que se dan en el aula.

La manera cómo se presentan los contenidos de aprendizaje, está condicionada por las lógicas de las diferentes disciplinas, los objetivos y la intencionalidad educativa que se persigue en cuanto al proceso, a resultados y al desarrollo de actitudes esperadas en los estudiantes, que son también elementos que influyen en el diseño de la estrategia, así como la relación que se establece entre los materiales y las actividades, entendidos los primeros como instrumentos que facilitan la mediación del aprendizaje.

La relación que el docente entabla entre la planificación, el proyecto institucional y el *curriculum*; así como la representación que el docente tiene sobre la función de su propia práctica y los criterios a partir de los cuales evalúa el proceso de aprendizaje, la actividad y el resultado de la misma, son también elementos de dicha representación elaborada por el docente (Bixio, 2001).

Es importante resaltar que para el diseño e implementación de las estrategias didácticas existen unas condiciones mínimas que deben ser tenidas en cuenta. Para comenzar, las estrategias didácticas deben partir de las construcciones de sentido previas que los estudiantes tienen con el objeto de aprendizaje (pre-saberes), a fin de lograr el aprendizaje significativo.

> (...) En términos piagetianos, podríamos decir que construimos significados integrando o asimilando el nuevo material de aprendizaje a los esquemas que ya poseemos de comprensión de la realidad. Lo que presta un significado al material de aprendizaje es precisamente su asimilación, su inserción, en estos esquemas previos. (...) Pero, siguiendo con la terminología piagetiana, la construcción de significados implica igualmente una acomodación, una diversificación, un enriquecimiento, una mayor interconexión de los esquemas previos que se modifican y, al modificarse, adquieren nuevas potencialidades como fuente futura de atribución de significados (Coll, 1988, p. 137).

Lo ideal es que las estrategias didácticas sean generadoras de ambientes donde sea posible construir conocimientos significativos, es decir, que el nuevo contenido sea susceptible y dé lugar a la construcción de significados (Coll, 1988). Asimismo, en una estrategia es necesaria la coherencia entre los objetivos educativos y los procesos que se emprendan, a fin de conseguirlos. La adecuación, aparece como otra condición, porque es necesario que esté acorde con las posibilidades de contexto para llevarla a cabo.

Respecto a la práctica de la ciudadanía, se requiere de estrategias didácticas que estén en permanente construcción y reflexión y que se conciban como espacio que permita vivir la ciudadanía. El MEN expresa con relación al desarrollo de competencias ciudadanas que:

> En el área de las habilidades o competencias requiere de estrategias para su construcción continua, tanto por los individuos como por los grupos, pues la ciudadanía no es algo que acontece en un dominio particular -el currículo escolar, el hogar-, sino que sucede y se construye todo el tiempo en cada escenario en el que se encuentran los niños. Ya que se trata de ciudadanía activa, ellos deben practicarla y reflexionar (2005, p. 58).

Aprendiendo del éxito, una oportunidad para el análisis de estrategias didácticas

Contexto investigativo

Como se ha dicho el Programa Ciudadanía desde el Aula pretendió desarrollar estrategias y orientaciones didácticas para educar en competencias ciudadanas en establecimientos educativos de la provincia

de Guanentá, Santander, Colombia. Para ello ejecutó, en el momento, cuatro proyectos de investigación de los cuales el número tres analizó estrategias didácticas que se emplean en establecimientos educativos de la provincia. Los maestros vinculados con esta investigación trabajaron sus propuestas con estudiantes de básica primaria, básica secundaria y/o media, en contextos urbanos y rurales de la provincia de Guanentá, municipio de San Gil, Santander, Colombia.

Las estrategias fueron ideadas por los maestros e implementadas desde hace varios años, algunas contaban con cerca de una década de implementación. De las muchas herramientas de las que se valió el grupo de investigación para desarrollar el análisis de las estrategias didácticas (visitas de acompañamiento, paneles de análisis, encuentros provinciales de docentes, actas de análisis, entrevistas) a continuación enunciaremos y analizaremos una en particular: el aprendizaje del éxito (LFS)[5], el cual ofrece posibilidades que se corresponden bastante bien con el objetivo general de la investigación.

Reconociendo y aprendiendo del éxito, pasos y metodología.

El aprendizaje del éxito ha sido estudiado desde hace varias décadas generando cambios concretos en procesos organizacionales. Su punto de partida: los miembros de cada comunidad, llámese empresa, escuela, etc., poseen un conocimiento tácito fundamental, factible de ser analizado y por medio del cual, siguiendo una metodología específica, es posible encontrar soluciones, o nuevos puntos de vista para direccionar procesos con el fin de lograr el éxito.

Siendo así la LFS en cuentra su fundamentación en la posibilidad de autoaprendizaje de las comunidades humanas, en la capacidad de volcar la mirada hacia sí mismas y estudiar analíticamente los procesos que en ellas se desarrollan. De igual manera, examina las posibilidades del aprendizaje retrospectivo, reconociendo como parte fundamental del aprender la posibilidad de analizar hechos pasados.

Concentrándonos en el ámbito docente, y siguiendo a Shechechter, Sykes y Rosenfeld (2004), la LFS conduce no solo a una mejor comprensión de un hecho específico, además, ayuda a los procesos de autoconocimiento, en la medida en que enfrenta a los maestros con sus marcos conceptuales (pasados y presentes), invitándolos a estar en constante autoevaluación y por qué no, reinvención de su quehacer. Así, pues, epistemológicamente hablando la LFS ofrece grandes oportunidades; pero ¿cómo hacerlo?, metodológicamente ¿cómo aprender del éxito?

Para los investigadores Friedman & Razer (2017) el aprendizaje del éxito se puede llevar a cabo a partir de nueve pasos:

1) Encontrar un éxito apropiado para el aprendizaje.
2) Realizar una breve descripción de éxito, en términos de “antes” y después”.
3) Identificar los resultados positivos de éxito.
4) Reconocer los subproductos negativos y/o precios.
5) Examinar la cuestión de si el éxito” justifica” seguir aprendiendo.
6) Encontrar puntos de inflexión.
7) Analizar los detalles o las actividades que pueden considerarse como puntos de inflexión en el proceso del éxito.

5 Lerning from succeses.

8) Generar ideas sobre la base del aprendizaje.
9) Identificar los problemas sin resolver para seguir con el proceso de aprendizaje.

A continuación, analizaremos brevemente cada uno de ellos. Para empezar, es importante reconocer cómo la LFS se configura como una búsqueda guiada; ante los cientos de procesos, se concentra en aquellos que han tenido resultados positivos. Teniendo en cuenta lo anterior, el primer paso metodológico debe recurrir a los saberes tácitos de los agentes de la comunidad; como paso de apertura encontrar un éxito apropiado para el aprendizaje significará analizar qué se entiende por éxito (visión que puede cambiar a lo largo del proceso), de igual manera, pueden resultar múltiples casos que en una primera revisión sean considerados susceptibles de análisis, por lo cual serán necesarios los cuatro pasos siguientes para establecer si definitivamente es un caso apropiado para el aprendizaje en clave del éxito o no.

Después de contar con un caso que parezca ser adecuado el análisis se centra en reconocer cómo era la situación antes de (que el caso de éxito se diera) y después de. Así, el éxito debe ayudar a entender cómo funcionaban las cosas antes (pensando en un contexto educativo se pueden plantear preguntas como: cuál era la situación de la comunidad educativa antes de, cómo se desarrollaba la práctica docente, cuáles eran los resultados que se obtenían de dicha práctica, etc.), para luego volcar el análisis a los cambios que surgieron después de. En este sentido el paso dos entiende el caso del éxito a partir de los cambios que este genera.

Pasando al paso número tres, la investigación del éxito se concentrará en los resultados positivos de ese después; en otras palabras, establecerá por qué a partir del éxito las condiciones dadas fueron favorables para la comunidad.

A continuación, es de suma importancia analizar los subproductos negativos del caso estudiado; en otras palabras, reconocer cómo el proceso que se llevó a cabo (y que se entiende como un proceso exitoso) pudo generar también impactos "negativos" o costos. En este paso es muy importante la disposición reflexiva de los investigadores, pues en algunas oportunidades se puede llegar a pensar que un caso de "éxito" no tiene subproductos negativos (pues se cree que si los tiene deja de ser realmente exitoso).

El quinto paso, teniendo claros los impactos negativos y positivos del caso estudiado, ubica el caso estudiado en una balanza y analiza hasta qué punto son más los frutos destacables que los cuestionables. Así, reconociendo y analizando, tanto los aspectos positivos como los negativos del éxito, sopesa los pros y los contras, estableciendo si en efecto, a pesar de los costos/impactos negativos reconocidos, el caso ha generado tales impactos positivos que realmente es justificable aprender de él.

Hasta el quinto paso la secuencia se enfoca en establecer qué se entiende por un caso de éxito, proponiendo un análisis a profundidad por medio del cual se presta atención a los impactos positivos sin desconocer los costos o impactos negativos que puedan derivarse del proceso. Puede ocurrir que un caso propuesto para el estudio, después de transcurrir por los cinco pasos antes expuestos, no sea lo suficientemente "exitoso", pues no haya generado cambios medibles o enunciables en términos de un "antes" y un "después", o

haya generado más impactos negativos que positivos. De presentarse una situación así, la investigación debe volver al paso número uno y analizar otro caso.

Siguiendo con el análisis de la LFS, el paso número seis se centrará en la búsqueda de los "puntos de inflexión"; es decir, delimitar en qué momento o gracias a qué proceso, fue posible que dicho caso pasara de ser simplemente un proceso más (llámese metodología de aprendizaje, propuesta pedagógica, quehacer docente) y se convirtió en un caso que vale la pena ser estudiado a profundidad. Encontrar los puntos de inflexión requerirá de una búsqueda paciente y minuciosa.

En el mismo sentido, el paso número siete se centrará en establecer una relación entre los puntos de inflexión encontrados y unas prácticas concretas, reconociendo cómo el germen del éxito logró dar frutos por medio de un hacer específico. Mientras más detallado sea el análisis de las prácticas relacionadas con los puntos de inflexión más enriquecedor será el aprendizaje que se pueda generar a partir del caso de éxito.

Teniendo claras las prácticas concretas que constituyeron el éxito, en el octavo paso los investigadores pasarán del ejercicio analítico-reflexivo a un ejercicio de abstracción conceptual; las prácticas específicas que catapultaron un ejercicio de éxito en particular no pueden ser simplemente replicadas, esto desconocería las circunstancias en donde se gestaron; en vez de ello es necesario extraer las ideas precisas que se encuentran en el fondo de dichas prácticas, reconocer el entramado conceptual que las sostiene y así definir qué ideas o teorías fueron las que dieron resultado.

Para cerrar el análisis el noveno paso reconoce la LFS como un proceso de aprendizaje continuo, siempre susceptible a mejoramiento. Aprender del éxito requiere, entonces, de reconocer que la investigación y el análisis logra dar solución a algunos problemas, pero otros muchos seguirán presentándose. Así, el noveno paso reconocerá los problemas sin resolver y los dejará a disposición para ser estudiados en una nueva investigación.

Como una técnica de la investigación-acción el aprendizaje del éxito es un proceso que se debe dar "entre iguales, como iguales" (Friedman y Razer, 2017), los investigadores deben entablar una relación horizontal, en donde los implicados en el caso de éxito se sientan a gusto; así mismo, la heterogeneidad del grupo de investigación ayudará a entender el proceso estudiado desde diferentes puntos de vista. Siendo así, el aprendizaje del éxito requiere la conformación de un círculo de confianza; requiere además de contar con tiempos adecuados para la conversación, así como la orientación constante en la puesta en marcha de los nueve pasos antes descritos.

"Jugando aprendo finanzas y ciudadanía". Un caso de éxito del cual aprender

Una de las estrategias vinculadas con el proyecto 3 del Programa Ciudadanía desde el Aula se denominó "Jugando aprendo finanzas y ciudadanía", experiencia desarrollada por la profesora Martha Isabel Achiardi Vega, en la sede "C", Barinas de la Institución Educativa El Pórtico, ubicada en la zona rural del municipio de Aratoca, Santander. Esta experiencia pedagógica fue analizada como caso de éxito, para lo cual transitamos por los nueve pasos explicados en el apartado anterior.

1. Postulación de la estrategia como un caso de éxito

La estrategia "Jugando aprendo finanzas y ciudadanía" tuvo como objetivo central desarrollar competencias básicas y ciudadanas a través de la construcción de normas y participación del manejo responsable de las finanzas. En esta estrategia los estudiantes de Barinas, con dinero didáctico, alquilaban juguetes, libros y computadores en una tienda escolar que ellos mismos administraban a la hora del descanso, recibían pagos por trabajos que hacían ellos y sus padres para el cuidado y el embellecimiento de la escuela, por concursos entre otras formas. Este dinero didáctico que circulaba en la escuela era administrado por un banco[6] que semanalmente regulaba las entradas y salidas de recursos a través de la contabilidad que los mismos estudiantes elaboraban. La manera como se ganaba y se gastaba el dinero, era acordada por los estudiantes y su maestra.

La maestra los lunes entregaba a los estudiantes en billetes didácticos los pagos de la semana por trabajos elaborados y concursos. También cobraba dineros, por tareas no realizadas.

Imagen 1. Entrega de dinero y de contabilidad

Los niños elaboraban su contabilidad semanalmente. En sus registros señalaban lo que ganaban, y el detalle en lo que gastaban el dinero.

Imagen 2. Estudiante elaborando su contabilidad

En la tienda los niños alquilaban juguetes, libros, computadores a la hora de descanso. Cada niño decidía qué alquilar y cada uno también estaba encargado de administrar una zona de la tienda.

Imagen 3. Tienda escolar

6 La maestra es quien lidera el banco.

Imagen 4. Estudiantes alquilando los juguetes

Estudiantes y papás colaboraban en el mantenimiento de la escuela. Los jornales eran también reconocidos con dinero didáctico.

Imagen 5. Jardines de la sede "C", Barinas

El grupo de investigación tuvo la oportunidad de conocer la experiencia implementada por la profesora Martha Isabel, a través de visitas a la escuela, paneles de análisis de estrategias didácticas, encuentros itinerantes, registros de sistematización y entrevistas a la docente. Esto permitió reconocer en esta estrategia una gran riqueza para el desarrollo de competencias ciudadanas.

La dinámica propiciada por esta experiencia desarrolló en los estudiantes de Barinas una gran autonomía en sus procesos académicos y participación en decisiones importantes de la escuela. Con la vinculación de su experiencia al Programa Ciudadanía desde el Aula la profesora Martha decidió analizarla, y reconoció que en estas actividades sus estudiantes desarrollaron confianza, liderazgo positivo y escucha activa y positiva; competencias manifestadas en el manejo democrático del poder, la conversación y el cuidado de lo público (Barragán, 2016).

2. Breve descripción de éxito, en términos de "antes" y "después"

El grupo de estudiantes con el cual comenzó la estrategia no tenía conocimiento sobre el manejo del dinero, los estudiantes desconocían las nominaciones de los billetes, la profesora indicó que a lo mejor era por el contexto rural en el cual viven, al no frecuentar tiendas, por ejemplo. También había problemas con el aprendizaje de los números y la realización de las operaciones matemáticas. Respecto a esta dificultad la profesora Martha expresó "había que buscar algo para hacer que los niños aprendieran con más facilidad, con más agrado la matemática" (Achiardi, 2017).

Sin bien antes de participar en el programa CDA la estrategia no se enfocaba en el desarrollo de las competencias ciudadanas, al preguntarle por las mismas reconoció como: "los niños eran demasiado tímidos para conversar, para hablar". Luego de algunos años de implementación, la profesora expresó que:

> El 99% de los niños manejan muy bien los billetes, los conocen, saben el valor y la mayoría ya cuenta, suma, les ha sido más fácil contar de dos en dos, de

> cinco en cinco (…) ha sido mucho más fácil a través de los billetes" (M. Achiardi, comunicación personal 10/03/2017).

Eran más expresivos, también los percibía más seguros y más espontáneos, "están apropiados de lo que ellos son" (M. Achiardi, comunicación personal 10/03/2017).

3. Identificación de los resultados positivos de éxito

La profesora evidenció mejoría en el cálculo mental, en la elaboración de operaciones básicas, en general, en el desempeño de los estudiantes en el área de matemáticas. También avance en el desarrollo del lenguaje de los estudiantes, manifestaciones como deliberar, debatir; de igual manera, los estudiantes fueron más solidarios y sus relaciones interpersonales se transformaron para bien. En palabras de la profesora Martha la experiencia.

> …ha favorecido a los niños en cuanto que ellos han aprendido de relaciones, de deliberar, de cuidar (…) ha favorecido a los papás, porque ahora son más conscientes de que si ellos no van a trabajarle a la escuela, pues el que va a perder es su hijo (comunicación personal 10/03/2017).

Esto último lo expresó la docente porque en la estrategia se vincularon los padres de familia a las jornadas para arreglar los jardines en la escuela, o sembrar árboles o desyerbar, con lo cual los estudiantes recibieron el pago por el trabajo de los padres con los billetes didácticos.

Otro impacto positivo está relacionado con la previsión, ya que los niños sopesaron más las consecuencias, considerando lo que puede ocurrir luego de tomar decisiones, o realizar determinadas acciones, en el caso particular del manejo del dinero, previeron sus gastos, planificaron sus compras y tuvieron en cuenta los gastos fijos de la semana.

> Los niños dicen si yo quiero alquilar la cicla el viernes entonces yo debo guardar 50, entonces no voy a gastar, y ellos lo van haciendo (…) o yo voy alquilar el carro de color rojo, que es el que más me gusta y vale 30, entonces la profesora me está dando 70 o 90, entonces ¿cómo los gasto?, toca dejar para las salidas al baño (…) (M. Achiardi, comunicación personal 10/03/2017).

Fue evidente mayor autonomía y mayor habilidad para tomar decisiones, en situaciones concretas como las que procuraba la administración de la tienda y el alquiler de juguetes, al respecto la profesora Martha señaló:

> Ellos son los que le colocan los precios a los juguetes, yo ya no les digo, ustedes verán, ustedes consideran cómo pueden alquilarlos, si es mucho si es muy poquito, yo les asesoro algunas cositas, sin dejarlos muy sueltos, pero ellos dicen no profe, esto tiene que ser cinco o sino todo lo alquila una misma persona y entonces no queda para otros (…) o este vale mucho entonces los niños casi no lo pueden alquilar porque es muy caro (comunicación personal 10/03/2017).

También de manera positiva se asoció la posibilidad que los estudiantes tuvieron de participar en la escuela. En este caso, el tener dinero, el estar en el juego les permitió "tener muchas cosas por hacer, es decir participar" (M. Achiardi, comunicación personal 10/03/2017).

4. Identificación de los subproductos negativos y precios

La organización de la tienda y del banco en la escuela, significó más trabajo para la docente, sobre todo al principio de la experiencia. Significó, además del tiempo extra, la disposición y la consecución de los artículos que los niños alquilan en las horas de descanso, así como la planificación de las actividades relacionadas con esta estrategia.

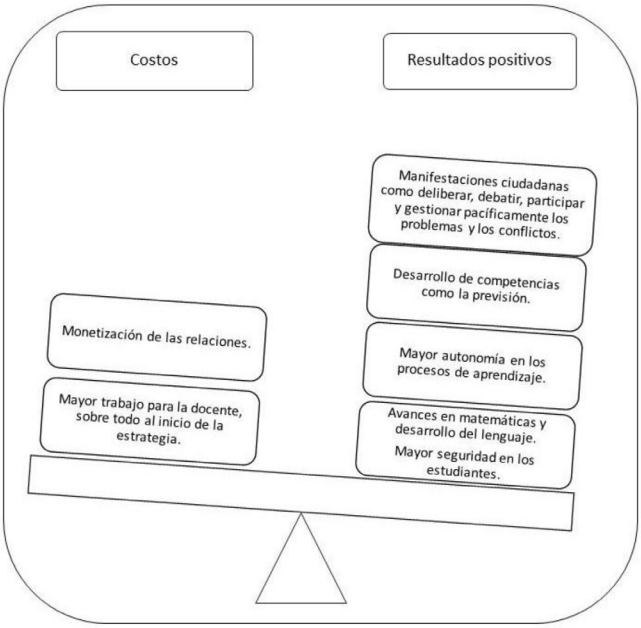
Otro costo se relacionó con la monetización de las relaciones, este costo fue matizado con acciones solidarias que la profesora propuso y que tuvo aceptación en los estudiantes, como colaborar con el cuidado de jardines en casas vecinas a la escuela, jornada de siembra de árboles, cuidado de la escuela y cumplimento de deberes, que no eran pagos, que se hacían porque, como lo expresó la profesora,

> hay cosas que no tienen valor, que no se pueden negociar (...) por ejemplo la solidaridad, nos fuimos a una casa a ayudarle a una abuelita que estaba cortando madera, entonces, le ayudamos a bajar la leña con los niños, eso no se paga, eso no tiene valor, es algo que debemos hacer (M. Achiardi, comunicación personal, 07/09/2016)

5. Examinar la cuestión de si el éxito" justifica" seguir aprendiendo

La figura 2 compara los resultados positivos, con los costos que tuvo la implementación de la estrategia:

Figura 2. Balance costos-resultados positivos



Fuente: Autoras.

Es evidente que son más los beneficios que resultaron de esta experiencia que los costos, lo cual corroboró la importancia de seguir indagando y profundizando en esta estrategia.

6. Encontrar "estaciones" y los puntos de inflexión

Lo que hizo posible que esta experiencia pasara de ser una serie de actividades desarrolladas por la docente, a una estrategia, de la cual valiera la pena comprender y aprender, fueron básicamente el reconocimiento del valor pedagógico de la estrategia por parte de la comunidad, la reflexión pedagógica realizada por la maestra sobre su propia práctica, la conexión interdisciplinaria con todas las áreas del conocimiento, la existencia de la lúdica como componente central en la experiencia y la vinculación de los estudiantes como actores principales de la estrategia. A continuación, describiremos con mayor detalle cada uno de estos puntos de inflexión.

Reconocimiento del valor pedagógico de la estrategia por parte de la comunidad:

Sucedió cuando el director de la escuela, colegas y agentes externos a la escuela reconocieron las fortalezas de la estrategia, esto hizo que la profesora revisara su práctica y encontrara los aspectos que veían los demás como fortalezas. El director de la institución educativa sobre el desarrollo de esta estrategia expresó:

> La estrategia me parece muy importante (…) a partir de la iniciativa en el área de matemáticas los estudiantes desarrollen competencias que corresponden a varias de las áreas del aprendizaje y además a competencias ciudadanas. Permite que los estudiantes a partir de una iniciativa de intercambio puedan fortalecer para el futuro no solo la administración de los recursos económicos sino la formación en valores lo que permite que construyan una concepción de sociedad responsable, ética y financieramente (F. Figueredo Garzón, comunicación personal 11/04/2017).

La reflexión sobre la propia práctica:

La vinculación con el Programa Ciudadanía desde el Aula provocó que la profesora revisara su propia práctica y estableciera cómo, a partir de ella, se desarrollaban estas competencias. Esta revisión que se convirtió en reflexión permanente por el ejercicio de sistematización y diálogo entre colegas e investigadores generó el desarrollo de las competencias ciudadanas de manera más intencional.

> Yo comienzo a mirar el proyecto, bueno cuáles son sus fortalezas (…) yo comienzo a reflexionar, a mandarlo a otras cosas (…). Cuando yo estoy con Ciudadanía desde el Aula, que empezamos con lo de las manifestaciones, con las competencias, yo empiezo a retomarlo y a decir, bueno, y yo aquí qué estoy haciendo, qué es lo que realmente es una fortaleza en esa parte, entonces ahí también se dispara el proyecto (M. Achiardi, comunicación personal 10/03/2017).

Otro aspecto relevante en este punto de inflexión surgió de algunas situaciones difíciles para el desarrollo de la estrategia, pues la docente ideó alternativas de solución, por ejemplo, llevar de manera individual la contabilidad de los estudiantes al presentarse la pérdida de billetes en el aula de clase “de esas dificultades se ha ganado, porque entonces se han implementado otras cosas que nos han ayudado a superar las dificultades” (M. Achiardi, comunicación personal 10/03/2017).

Se logra una conexión interdisciplinaria de todas las áreas del conocimiento:

La docente se dio cuenta que podía articular todas las áreas del saber con la estrategia, por ello es transversal, aprendían de finanzas, de ciudadanía, de ciencias sociales y de ciencias naturales, de lenguaje. Respecto a esto la profesora expresó:

> entonces ya no solamente es con matemática, sino también con español, ya pasó a ciencias con lo del jardín, ya pasó a sociales con las relaciones entre ellos, las inclusiones y empezó a agrandarse, se hizo transversal (M. Achiardi, comunicación personal 10/03/2017).

La lúdica como componente central en la estrategia:

La estrategia es en sí era un juego, y el juego hace parte de la vida de los niños, los niños se sentían permanentemente motivados, y la docente estaba en permanente búsqueda para que no se perdiera la emoción en este juego. Hay varios ejemplos respecto a este punto de inflexión, uno está relacionado con la realización de una subasta que se hizo en la escuela a finales del 2016 a la cual acudieron padres de familia y estudiantes. La idea era que el dinero retornara al banco, pero jugando. Papás y estudiantes compraron en la subasta artículos de la tienda con el dinero didáctico.

Vinculación de los estudiantes como actores principales de la estrategia:

Los estudiantes estaban en el centro de la estrategia, tomaron decisiones en diversos momentos, qué alquilar, en cuánto alquilar, como utilizar el dinero, cuánto guardar para la semana, con quién compartir. La profesora veía a los niños como protagonistas en la escuela y los estudiantes también se reconocían así. El manejo de dinero didáctico potenciaba la participación de los niños en la escuela.

> Ese dinero les ha permitido ahí dentro de la escuela, tener muchas cosas por hacer, o sea participar. La participación que ellos tienen, ellos participan en campeonatos, participan en juego, participan alquilando las ciclas (M. Achiardi, comunicación personal 10/03/2017).

7. Los detalles de las actividades que dieron lugar al éxito en los puntos inflexión

La figura 3 presenta las acciones en concreto que favorecieron los puntos de inflexión antes referidos.

Figura 3: Acciones en puntos de inflexión

Fuente: Autoras.

8. Generación de ideas sobre la base del aprendizaje

Al tener en cuenta los pasos recorridos, la estrategia pedagógica de la profesora Martha Achiardi se puede entender conceptualmente a partir de tres ideas: Reflexión pedagógica, Autonomía del conocimiento y Aprendizaje significativo. Siendo así, a continuación, emprenderemos una somera explicación de los conceptos con el fin de pasar del conocimiento tácito al aprendizaje del éxito.

Reflexión pedagógica:

En la experiencia pedagógica de la profesora Martha Isabel, claramente se pasa por cada uno de los niveles propuesto por Donald A. Schön (1992). La misma docente reconoció haberse distanciado de la propia práctica, lo que le proporcionó una mayor compresión:

> yo comencé a mirar por qué es bueno este proyecto, porque a mí me parecía que estaba dentro de lo que yo debía hacer (…) Cuando yo estoy con Ciudadanía

> desde el Aula que empezamos con las competencias, yo empiezo a retomarlo otra vez y me comienzo a preguntar yo qué estoy haciendo aquí, qué es lo que realmente es una fortaleza en esa parte de competencias. Creo que esos son momentos clave en el proyecto. Y escribirlo también me ha servido (M. Achiardi, comunicación personal 10/03/2017).

Es evidente que la sola práctica en los contextos de aula no es garantía de un aprendizaje crítico de lo vivido, tampoco lo es la sola exploración de alternativas, ni las intervenciones "adecuadas" de aula que se desarrollen, es necesaria en la reflexión en la práctica y para la práctica en situaciones concretas de enseñanza aprendizaje.

Autonomía del conocimiento:

Siguiendo a Paulo Freire (2002, p. 12) "enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción". El maestro, sujeto formador, debe ser consciente de la doble vía de la práctica formadora y comprender cómo su actuar va dirigido a un sujeto dinámico, con potencialidad de aprender y, al igual que él (el maestro), de enseñar.

Así, el quehacer didáctico que tiene en cuenta la autonomía del conocimiento entiende el conocer como un proceso, y se preocupa, más que por enseñar conceptos y relaciones, en crear ambientes propicios para aprender.

Aprendizaje significativo:

Ausubel, Novak y Hannesian, padres de las teorías del aprendizaje significativo, señalan:

> (…) la esencia del proceso del aprendizaje significativo reside en que ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario, sino sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe, señaladamente algún aspecto esencial de su estructura de conocimientos (por ejemplo, una imagen, un símbolo ya con significado, un contexto o una proposición). El aprendizaje significativo presupone tanto que el alumno manifiesta una actitud hacia el aprendizaje significativo; es decir, una disposición para relacionar, no arbitraria, sino sustancialmente, el material nuevo con su estructura cognoscitiva, como que el material que aprende es potencialmente significativo para él (1976, p. 55).

En el caso de la estrategia "Jugando y aprendiendo finanzas y ciudadanía", esta significación, vista como la capacidad de relacionar sustancialmente lo enseñado (en este caso ideas simbólicas sobre finanzas/matemáticas) con los saberes propios del estudiante y su contexto de actuación, es bastante claro. De alguna manera, podemos decir que la maestra no basó su estrategia en abstracciones conceptuales, por el contrario, buscó primero un contexto de acción real (comprar en la tienda del colegio, llevar las finanzas personales) y a partir de dicho contexto enlazó los contenidos que quería enseñar.

9. La identificación de problemas sin resolver para el estudio adicional

La docente intentó llevar este ejercicio de contabilidad a la casa de los estudiantes. Buscó aplicar los conocimientos adquiridos en la escuela en la cotidianidad de sus familias. Sin embargo, entró en juego la autonomía financiera de cada familia, donde no fue posible que los estudiantes tuvieran mayor incidencia.

Conclusiones

Apropiar la metodología LFS para el análisis de esta estrategia didáctica, permitió una comprensión mayor de la experiencia vivida por la docente y sus estudiantes y la comunidad en general de Barinas. La experiencia de análisis a partir de la metodología del aprendizaje del éxito permitió un abordaje detallado de la estrategia didáctica implementando un paso a paso, por medio del cual se decantó información, pasando de una mirada global a una revisión detallada de los procesos y actores involucrados.

Para realizar este análisis como fuente principal se contó con la voz de la docente, a través de una entrevista semiestructurada, esta fuente fue enriquecida con información recopilada a lo largo de la ejecución del proyecto de investigación, como registro en video de clase, actas de paneles, entrevistas a estudiantes y al rector de la institución educativa.

Una de las mayores riquezas de este ejercicio fue llegar a una comprensión conceptual del quehacer didáctico desde la reflexión de la práctica docente. Como principal dificultad en la implementación de esta metodología se encuentra la concepción ambigua del éxito, ya que puede dejar por fuera de análisis experiencias didácticas con gran potencial.

Reconociendo que cada experiencia en educación es única por todo lo que ella implica, actores, contextos, intenciones, en fin, circunstancias, está demostrado también que cualquier práctica transformadora tiene intenciones, apuestas, desarrollos y resultados que sirven de inspiración, iluminación o advertencia para otras prácticas.

En definitiva:

> Extraer las enseñanzas de la propia experiencia, para compartirlas con otros, debería ser siempre una línea priorizada de trabajo entre los que hacemos educación (…) De la misma manera que, al revés, estar atentos para conocer y aprender de la experiencia de otros, deberá ser una actitud permanente de quienes no creemos tener verdades definitivas ni estar poniendo en marcha prácticas perfectas (Jara, 2003, p. 17).

Agradecimiento:
A la profesora Martha Isabel Achiardi Vega, por compartir con tanto agrado su experiencia pedagógica y permitirnos seguir aprendiendo, seguir construyendo ciudadanía.

Referencias bibliográficas

Ausubel, D. P.; Novak, J. D. y Hannesian, H. (1976). Significado y aprendizaje significativo, en Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo. México: Editorial Trillas.

Barragán-Santos, F. (18/05/2016). En Barinas los estudiantes viven la ciudadanía. Obtenido de Programa Ciudadanía desde el Aula: http://www.ciudadaniadesdeelaula.com/en-barinas-los-estudiantes-viven-la-ciudadania-content-484.html

Díaz-Barriga, F. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista. McGraw-Hill.

Bixio, C. (2001). Enseñar a aprender: construir un espacio colectivo de enseñanza-aprendizaje. Argentina: Homo Sapiens.

Calvo, A. (2017). La revolución de las escuelas. Ruta Maestra, 21, 2-5.

Carbonell, M. (2005). La construcción de la democracia constitucional. México: Porrúa.

Chaux, E. (2006). Cotidianidad, individuo y ciudadanía, en M. d. Nacional (coord..), Comprensiones sobre ciudadanía. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, pp. 135-146.

Chaux, E.; Lleras, J. y Velásquez, A. M. (2004). Competencias ciudadanas de los estándares al aula. Bogotá: Universidad de los Andes.

Coll, C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. Revista Infancia y Aprendizaje, No. 41, pp. 131-142.

Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro: Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Ediciones Unesco.

Dewey, J. (1998). Democracia y educación. Madrid: Ediciones Morata.

Díaz, M. de M. (coord.). (2006). Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Madrid: Alianza Editorial.

Durston, J. y Miranda, F. (comp.) (2002). Experiencias y metodología de la investigación participativa. Cepal.

Enciclopedia Jurídica. (2014). Ciudadanía. Obtenido de http://www.enciclopedia-juridica.biz14.com

Friedman, V. y Razer, M. (24, 25, 26, 27/01/2017). Aprendizaje del éxito (LFS): Hacer visible el conocimiento tácito. International Seminar With English immersion session. San Gil, Santander, Colombia.

Jara, Ó. (2003). Para sistematizar experiencias: Una propuesta teórica y práctica. Bogotá: Dimensión Educativa.

Leydet, D. (2014). "Citizenship". Obtenido de la Enciclopedia de Stanford de la Filosofía (edición de la primavera de 2014): <https://plato.stanford.edu/archives/spr2014/entries/citizenship/>

Litwin, E. (2000). Las configuraciones didácticas, una nueva agenda para la enseñanza superior. Buenos Aires: Paidós.

Marina, J. A. (2006). Aprender a convivir. Barcelona: Ariel.

Medina, A. & Salvador, F. (2009). Didáctica general. Madrid: Pearson Educación.

Ministerio de Educación Nacional. (2004). Estándares básicos de competencias ciudadanas. Formar para la ciudadanía… ¡Sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (2005). Comprensiones sobre ciudadanía. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Mockus, A. (2004). ¿Por qué competencias ciudadanas en Colombia? Obtenido de Al Tablero. Periódico de un país que educa y que se educa: http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87299.html

Pestaña, J. & Espadas Alcázar, M. Á. (2009). Investigación acción participativa. En R. R. (Dir.), Diccionario crítico de ciencias sociales. Terminología científico-social (pp. 27-35). Madrid: Ed. Plaza y Valdés.

RAE. (2017). Ciudadano. Obtenido de Diccionario de la lengua española: http://dle.rae.es/?id=9NcFAo6

Schechter, C., Sykes, I. & Rosenfeld, J. (2004). Learning from success: A leverage for transforming schools into learning communities. Planning and Changing, vol. 35, p. 154.

Schön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Paidós.

Ruiz-Silva, A. y Chaux-Torres, E. (2005). La formación de competencias ciudadanas. Bogotá: Ascofade.

Sitkin, S. (1992). Learning through failure: the strategy ofsmall losses. Research in organizational behavior, 231-266.

Universidad de Castilla- La Mancha. (2004). Aprender a enseñar fundamentos de didáctica. Obtenido de https://books.google.es/s?hl=es&lr=&id=HuFiSugKnsIC&oi=fnd&pg=PA17&dq=libro+Did%C3%A1ctica+General&ots=sB1z9C0Agb&sig=RYwV2ZbWnKvwuTK46mNZ6U53i6M#v=onepage&q=libro%20Did%C3%A1ctica%20General&f=false