

# Desempeño docente y aprendizaje: una aproximación a las prácticas pedagógicas del maestro peruano

Natalia González, Mariana Eguren y Carolina de Belaunde<sup>1/</sup>



Andina

*La interacción entre docente y estudiantes supone elementos emocionales e instruccionales. La combinación de buenas prácticas en ambas dimensiones puede dar mejores resultados en el aprendizaje.*

**¿Cuáles son las prácticas de los maestros peruanos en las aulas y cómo contribuyen al aprendizaje? El presente artículo busca un acercamiento al perfil del desempeño del docente de la escuela pública primaria peruana como una base para elaborar recomendaciones que orienten las prácticas de los maestros hacia la construcción de mejores aprendizajes.**

A pesar del lugar relevante que ocupa la educación en el debate público desde hace varios años en el Perú, no sabemos con claridad qué es lo que hacen los maes-

tros en el aula. Contar con un perfil del desempeño docente es indispensable para el trabajo de formación de los maestros, particularmente de formación en servicio, es decir, aquella que reciben mientras ejercen la profesión. En esa línea, el objetivo general del estudio fue caracterizar el desempeño del docente de la escuela pública primaria peruana con la finalidad de generar recomendaciones que orienten las prácticas de los maestros hacia la construcción de aprendizajes.

La hipótesis de trabajo fue que las prácticas de los docentes no se enfocan en que los estudiantes construyan aprendizajes y desarrollen habilidades

complejas de pensamiento a partir del trabajo en el aula, lo que se debe a diferentes factores asociados a su formación, procesos de reforma del sistema (particularmente los iniciados en los noventa), y aspectos culturales y sociales propios de la escuela como institución en el Perú. Las prácticas de los docentes en el aula privilegian el cumplimiento de rutinas mecánicas y repetitivas, sin dejar espacio a la participación y creatividad del alumno.

## **Metodología**

Este estudio constituye un acercamiento cualitativo de orientación

<sup>1/</sup> Las autoras son investigadoras del Instituto de Estudios Peruanos. El presente artículo es una versión resumida de la investigación "Desempeño docente y aprendizaje: una aproximación al impacto de las prácticas pedagógicas del maestro peruano", desarrollada en el marco del XIV Concurso Anual de Investigación 2012 del CIES – IDRC – Fundación Manuel J. Bustamante de la Fuente.

etnográfica, para el cual realizamos observaciones de aula en cuatro ciudades del país: Arequipa, Huamanga, Iquitos y Piura. En total, visitamos 10 escuelas y observamos las prácticas de los maestros de 17 aulas en 5 áreas curriculares distintas durante 68 horas.

Las escuelas participantes en el estudio cuentan con la atención promedio del Ministerio de Educación (Minedu), lo que significa, entre otras cosas, una plana de profesores completa, directores y subdirectores asignados, una dotación completa de recursos y materiales educativos, y relaciones cercanas con los órganos burocráticos intermedios correspondientes. Adicionalmente, desde el 2007 estas escuelas reciben capacitación y acompañamiento en aula de un programa privado de mejoramiento de la comprensión lectora. En resumen, se trata de escuelas típicas de las grandes ciudades capitales que se encuentran en mejores condiciones que sus pares más pequeñas o en ciudades más alejadas de la capital.

El marco teórico que guio esta investigación tuvo como premisa que la interacción entre docente y estudiantes supone elementos emocionales e instruccionales, y es en la combinación de buenas prácticas docentes en ambos aspectos que se logran los mejores resultados. En efecto, Pianta *et al.* (2008) observan a partir de diversos estudios (por ejemplo, Berliner 1987, Brophy y Good 1986, Pianta y Allen 2006, Stipek 1988) que existe una clara conexión entre lo emocional y lo instruccional (acciones seguidas por el maestro para desarrollar aprendizajes en los alumnos). Bajo esta premisa, las aulas que obtienen los mejores resultados de aprendizaje son las que integran ambas dimensiones.

Los estudios citados se basan fundamentalmente en la teoría sociocultural del aprendizaje desarrollada a partir de los planteamientos del psicólogo del desarrollo Lev Vygotsky (1896-1934); en particular, en su concepción de una

zona de desarrollo próximo entendida como la diferencia entre el nivel de desarrollo real —determinado por la posibilidad de resolver un problema de manera independiente— y el nivel de desarrollo potencial —determinado por la posibilidad de resolver un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otros pares más capaces— (Vygotsky 1978). Así, Gallimore y Tharp (1992), por ejemplo, manifiestan que el aprendizaje es más profundo, significativo y duradero cuando se combinan tres factores: (i) el trabajo colaborativo entre estudiantes y maestros que incluye la discusión; (ii) la implementación de actividades instruccionales que se vinculan de manera significativa con la experiencia y los conocimientos previos de los estudiantes; y (iii) un tipo de instrucción caracterizada por el diálogo y que ocurre en la zona de desarrollo próximo planteada por Vygotsky —es decir, un diálogo caracterizado por el “andamiaje”<sup>2/</sup> (*scaffolding*) provisto por el docente o sus pares, a un estudiante—.

---

Los maestros no orientan sus prácticas pedagógicas a la construcción de aprendizajes debido a su limitada formación, la confusión generada por procesos de reforma del sistema, y aspectos culturales y sociales propios del sistema educativo en el Perú.

---

En este marco, las variables e indicadores tomados en cuenta para el registro de los eventos de las aulas visitadas fueron los siguientes:

1. *Clima de aula promovido por el docente a partir de su trato a los estudiantes.* ¿El docente trata a los alumnos con respeto? ¿Fomenta

su participación? ¿Incentiva su atención?

2. *Organización de la sesión.* ¿Cómo estructura el docente la sesión? ¿Define el docente momentos y transiciones claros en su sesión? ¿Cómo organiza a los estudiantes para el trabajo? ¿Usa el docente el tiempo de manera efectiva? ¿Qué materiales están disponibles y cómo se usan?
3. *Prácticas instruccionales.* ¿Cuáles son las actividades instruccionales principales que realiza el docente? ¿Qué tipo de preguntas formula y con qué finalidad? ¿Qué eventos de lectura se desarrollan en el aula? ¿Qué tipo de actividades de escritura se generan en el aula? ¿Qué tipo de retroalimentación proporciona el maestro a los estudiantes? ¿Qué tipo de participación oral se da en el aula?

## Resultados

### ■ Clima de aula

A pesar de estar ubicadas en cuatro ciudades muy distintas entre sí, en todas las escuelas visitadas encontramos situaciones muy similares. En cuanto a la mejora en las condiciones escolares, el *clima de aula* es claramente más positivo actualmente, lo que se viene apreciando desde la implementación de las reformas de los años noventa (De Belaunde, González y Eguren 2013). En efecto, en los colegios visitados las agresiones verbales o físicas de los docentes hacia los estudiantes son ahora la excepción y no la norma y los alumnos se sienten cómodos participando en el aula, aunque lo hacen siempre a pedido de los maestros y no de forma espontánea.

Ahora bien, hay que señalar que el clima de aula es claramente

2/ Por andamiaje se entiende el apoyo progresivo y temporal que el maestro o un compañero de clase provee a un estudiante para ayudarlo a alcanzar mayores niveles de comprensión o mayor destreza en una habilidad, los que no podría lograr sin esa ayuda.

más positivo en Arequipa y Piura en comparación con Huamanga, donde aún se siente con fuerza la jerarquía impuesta por el docente, o en Iquitos, donde se percibe cierta indolencia de los profesores con respecto a lo que ocurre en las aulas en materia de interacción entre estudiantes. Sin embargo, en ninguna de las cuatro ciudades estudiadas encontramos un ambiente de motivación hacia el aprendizaje que se traduzca en estudiantes interesados en las actividades que se realizan en clase.

### ■ Organización de la sesión

En lo concerniente a la *organización de las sesiones de clase*, destaca el hecho de que en Piura, Huamanga e Iquitos los maestros organizan las clases alrededor de contenidos temáticos que son trabajados a partir de información literal. Solo en Arequipa encontramos que los docentes estructuran las sesiones a partir del desarrollo de habilidades, lo que se plantea a manera de objetivos.

Otro aspecto de particular importancia es el referido al *uso del tiempo* durante las sesiones. En Piura, Huamanga e Iquitos el uso del tiempo no es el más adecuado. En el caso de Piura, los maestros suelen llegar tarde

a la escuela y destinan mucho tiempo a actividades iniciales de gestión del aula, así como al desarrollo de actividades repetitivas y poco exigentes para los estudiantes. En Huamanga, nos encontramos con permanentes interrupciones ocasionadas por el mismo docente para retomar la atención de los estudiantes, y con la puesta en práctica de trabajos grupales a los que se destina demasiado tiempo y en los que no se produce mucho. En Iquitos, son constantes las interrupciones debido a las entradas y salidas del aula de estudiantes, padres de familia o de los propios docentes. Nuevamente, es en Arequipa donde se marca la diferencia: los maestros destinan el tiempo mínimo a la gestión del aula y el énfasis está en las actividades de aprendizaje.

Un elemento coincidente en las cuatro ciudades es la virtual ausencia de claros *momentos diferenciadores* en la sesión (momentos de inicio, de desarrollo y de cierre). Solo en Piura e Iquitos hallamos intentos por definir claramente el inicio de una sesión; pero, en general, las clases comienzan cuando se empieza a tratar un tema cualquiera y terminan cuando es hora de salir al recreo o de regresar a casa, sin hacer una síntesis de lo trabajado en la sesión ni una adecuada transición a la siguiente sesión.

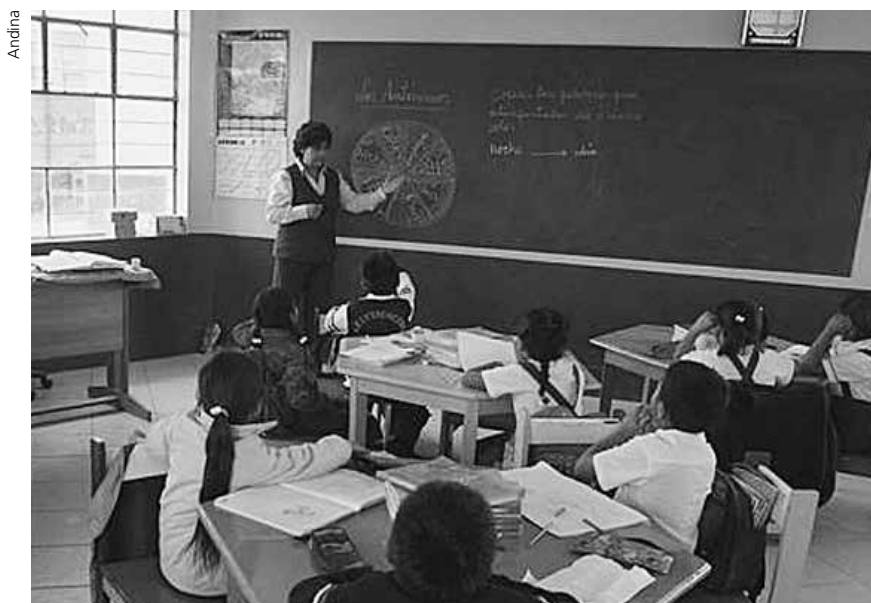
### ■ Prácticas instruccionales

En lo que concierne a las *prácticas instruccionales* concretas de los docentes, en todas las ciudades observamos un patrón de interacción similar que gira alrededor del planteamiento de preguntas cerradas por parte del docente, que espera una respuesta predeterminada del estudiante. Esto se intercala con la lectura de textos y el desarrollo de algunas pocas actividades (trabajos grupales y exposiciones orales en el caso de Huamanga, por ejemplo, y resolución de problemas matemáticos en Iquitos) y con no pocas ocasiones de dictado y copiado literal de libros o de la pizarra. Nuevamente, resulta interesante que en Arequipa no encontremos episodios de dictado ni copia.

Ahora bien, ¿cómo son esas *preguntas* que resultan ser las prácticas instruccionales más comunes en el aula? En todas las aulas visitadas los docentes formulan preguntas cerradas y literales, para las cuales esperan una respuesta predeterminada, y mientras más cercana sea la respuesta a lo que esperan, mejor. Las preguntas no apuntan a la comprensión de procesos, al análisis, a la formulación de hipótesis o escenarios alternativos, al ejercicio de la creatividad o de la reflexión; siempre se trata de un dato específico, un nombre, una fecha, una cifra que le permite al docente continuar en la dirección que desea.

En suma, en las aulas visitadas las preguntas de los maestros resultan retóricas y poco auténticas. No son preguntas a partir de las cuales se pueda construir aprendizajes o generar debate o discusión, pues no inquieran por los razonamientos de los estudiantes.

En lo que respecta a las actividades de *lectura*, la situación es bastante homogénea: en todas las escuelas visitadas se leen textos casi exclusivamente cuando se trabajan habilidades de comprensión lectora. La lectura se hace en modalidades diversas y por lo general a indicación del maestro. De este modo, la lectura de textos no



En Arequipa, Huamanga, Iquitos y Piura se encontraron prácticas docentes mecánicas, repetitivas y poco estimulantes, que no propician la construcción de aprendizajes.



*Es fundamental que los docentes propicien la interacción. Las rutinas mecánicas y repetitivas no dan espacio a la participación y creatividad de los alumnos.*

parece ser parte del trabajo de otras áreas, donde lo que se lee son datos escritos en la pizarra por el maestro.

En el caso de la *escritura*, la situación es aún más precaria que la relativa a la lectura, pues los eventos de escritura por parte de los docentes o de los estudiantes son escasos. Los docentes se limitan a escribir en la pizarra el tema de la sesión, algunas palabras o frases que consideran importantes, fragmentos de textos y ejercicios de matemática. Por otra parte, los estudiantes escriben cuando copian en sus cuadernos lo escrito en la pizarra por el maestro o cuando desarrollan ejercicios de comprensión de lectura.

Podríamos decir, entonces, que en ninguna de las diecisiete aulas visitadas es habitual leer o escribir, salvo cuando se trabajan ejercicios específicos para la comprensión lectora o cuando se copia en el cuaderno. Esto resulta sumamente preocupante en un país como el Perú donde la cultura letrada

no se extiende mucho más allá de la escuela. La lectura de textos escolares que usan un lenguaje académico es una de las pocas vías por las cuales los estudiantes peruanos de contextos poco privilegiados pueden acceder al manejo de la variedad académica o escolar del lenguaje, la cual es fundamental para lograr el éxito escolar. De la misma manera, la práctica en la escritura del lenguaje académico debería acentuarse en las aulas para acercar a los estudiantes al manejo de dicha variedad, pues fuera de la escuela no existen muchas ocasiones para esto.

---

Contra lo que pudiera creerse, las prácticas pedagógicas de los maestros peruanos de las escuelas públicas son muy similares a pesar de ubicarse en contextos muy diversos.

---

Otro de los indicadores de la interacción analizados para este estudio corresponde al uso de la retroalimentación como herramienta pedagógica. Lamentablemente, está prácticamente ausente de las aulas visitadas. A partir de las respuestas que dan los alumnos a los maestros no se construye otra cosa: los alumnos no reciben información con respecto a sus respuestas, y el profesor no las comenta, no las cuestiona, ni formula nuevas preguntas a partir de ellas. Los alumnos aprenden a interpretar otras acciones del maestro como retroalimentación a sus respuestas. De esta forma, si el maestro repite la misma pregunta (literalmente o ligeramente reformulada), quiere decir que la respuesta dada no satisfizo sus expectativas, y si pasa a una nueva pregunta, quiere decir que la respuesta probablemente fue la esperada. Esto ocurre también cuando los alumnos salen a la pizarra a resolver ejercicios.

---

La interacción creativa y productiva entre maestros y estudiantes, factor clave para el aprendizaje, es muy difícil de encontrar en las aulas.

---

Finalmente, sobre la *participación oral*, encontramos nuevamente una situación muy similar en todas las aulas visitadas. Quienes hablan en clase principalmente son los maestros, y sus intervenciones suelen darse en forma de preguntas breves que inquieran por información específica. No pudimos observar episodios en los cuales los docentes expusieran un tema. Los momentos más largos de intervención oral de los maestros se dan cuando leen un texto en voz alta o dictan algo para que los estudiantes lo copien. Tal vez el único aspecto positivo en esta variable esté en Arequipa, donde los maestros repiten varias veces las indicaciones de las actividades a realizar, tanto de manera general como individual, lo que supone un acompañamiento importante para los estudiantes. Por último, en lo que respecta a los estudiantes, estos intervienen oralmente solo a pedido de sus maestros y por lo general para responder preguntas de la forma que ya hemos reseñado anteriormente.

En este punto, quisiéramos recordar que el estudio no pretendió establecer una correlación directa entre las prácticas docentes identificadas y los aprendizajes logrados por los estudiantes. Sin embargo, creemos que este acercamiento a lo que ocurre dentro de las aulas, al confrontarse con la teoría y con evidencia proporcionada por otros estudios, puede darnos algunas luces sobre la orientación que deberían seguir las políticas educativas en este tema. Asimismo, consideramos que se plantean algunas líneas interesantes para profundizar la investigación educativa en el país.

El patrón de prácticas seguidas por los docentes e identificadas en el presente estudio nos muestra un

panorama bastante desalentador, carente de una interacción en el aula que resulte estimuladora para construir aprendizajes con los estudiantes. No obstante, en el aspecto emocional, encontramos un factor positivo en la disminución de la violencia verbal y física del maestro hacia los estudiantes. Sin embargo, las dificultades de los docentes para mantener la atención y motivación de los alumnos son notables. Lo instruccional, por otro lado, muestra una pobreza de recursos impresionante: los maestros estructuran sus clases alrededor de contenidos temáticos que son tratados de manera muy superficial, siguiendo un patrón de preguntas que apuntan, como hemos señalado, a una respuesta predeterminada, sin proporcionar retroalimentación a los estudiantes y sin darles oportunidades para el análisis, la creación o la crítica.

### **Niveles de desempeño pedagógico**

Un modelo que puede resultar útil para sistematizar lo anterior y que se alinea con el marco teórico con el que se trabajó, es el *continuo de desempeño pedagógico* propuesto por Doherty, Hilberg, Epaloose y Tharp (2002). Estos autores desarrollan dicho modelo basados en los cinco estándares de pedagogía, propuestos por Tharp *et al.* (2000), que se plantean como una concretización de la teoría sociocultural del aprendizaje en el aula. Para cada uno de los cinco estándares se proponen tres niveles en que este se puede presentar: no existente o emergente, en desarrollo, e implementado en su totalidad.

¿En qué niveles se ubican los maestros que participaron en este estudio? Veamos cada uno de los estándares:

1. *Actividad conjunta productiva.* Es poco frecuente la práctica de trabajar colaborativamente en el aula de las escuelas visitadas. Cuando ello ocurre, el docente plantea

los trabajos de manera tal que la colaboración entre alumnos no genera un intercambio de información, habilidades u opiniones entre ellos. Podríamos decir que hay una ocurrencia muy limitada de este estándar y que, cuando se da, el tipo de colaboración observada no fomenta que los estudiantes aprendan unos de otros. Por eso, lo más preciso es ubicarnos en el nivel más bajo del continuo: no existente o emergente. Básicamente, las prácticas de los docentes privilegian el desarrollo de productos individuales por parte de los estudiantes.

2. *Desarrollo del lenguaje y literacidad.* El lenguaje que el maestro usa en las aulas visitadas no es precisamente un lenguaje académico. Los maestros, como hemos señalado líneas arriba, establecen un patrón discursivo basado en preguntas breves y específicas; no hay momentos en el aula en que el docente exponga oralmente un conjunto orgánico de ideas, hechos u opiniones sobre un tema. Cuando el maestro se extiende en una intervención oral es porque está leyendo un texto para que los alumnos lo escuchen o para que lo copien en sus cuadernos. Cuando intenta una explicación, repite o parafrasea casi literalmente lo que aparece en la fuente de la cual saca la información. Por otro lado, el maestro no fomenta el uso del lenguaje por parte de los estudiantes, pues no hay oportunidades de intervención oral para ellos, más allá de los momentos en que leen un texto en voz alta. En este estándar tendríamos que ubicarnos nuevamente en el nivel inferior: no existente o emergente. La instrucción está dominada por el habla del maestro.

3. *Contextualización.* Los maestros hacen algunos esfuerzos por acercar los temas tratados en el aula al contexto cotidiano de los estudiantes; sin embargo, tal

contextualización siempre tiene un límite marcado por lo que el docente considera apropiado para el aula. Otro aspecto que podemos tomar en cuenta está relacionado con la forma en que los maestros presentan los temas que tratan en el aula. Como vimos anteriormente, los docentes rara vez establecen momentos diferenciadores en una sesión de clase. Ello contribuye a que el trabajo en aula sea descontextualizado.

En general, no podemos hablar de prácticas docentes que promuevan un aprendizaje integrado, que establezca conexiones entre información nueva y la que ya se tiene, o que contextualice los nuevos contenidos en función de la realidad e intereses de los estudiantes. Según los niveles planteados para este estándar, las prácticas de los docentes estarían más cerca del nivel mínimo: no existente o emergente.

4. *Actividades desafiantes.* Este es uno de los aspectos en el que se percibe de manera más flagrante la precariedad de las prácticas docentes en el aula. Las observaciones realizadas para este estudio muestran que el desarrollo de habilidades de pensamiento complejo en los estudiantes está totalmente ausente. Las actividades que se realizan en el aula por lo general se quedan en el nivel de la evocación o identificación de información específica; rara vez encontramos que se hagan algunas inferencias simples y

---

En Arequipa, Huamanga, Iquitos y Piura no encontramos un ambiente de motivación hacia el aprendizaje que se traduzca en estudiantes interesados en las actividades que se realizan en clase.

---



Andina

*Si bien el patrón de prácticas que siguen los docentes muestra un panorama desalentador, en el aspecto emocional se encontró una disminución de la violencia verbal y física del maestro hacia los estudiantes.*

otras tantas que se aplica la información.

Sin embargo, lo que prevalece es el trabajo a nivel literal, incluyendo muchos eventos de copiado y dictado. Esto no tiene por qué sorprendernos en un contexto en el que los alumnos no producen nada de manera creativa o crítica ni reciben retroalimentación por parte de sus maestros. En resumen, en este estándar nos ubicamos también mucho más cerca del mínimo inferior: no existente o emergente, que del nivel medio, el cual plantea el desarrollo de ciertos niveles de abstracción.

5. *Conversación instruccional.* Al igual que para el estándar anterior, esta es otra de las dimensiones en la que se hace más explícita la pobreza instruccional encontrada en las aulas visitadas. Como hemos visto, no existe un verdadero diálogo entre el maestro y los estudiantes: el patrón de preguntas y respuestas que observamos en las aulas ni siquiera llega a lo que en nuestro marco teórico se conoce como el modelo IRE de iniciación, respuesta y evaluación, pues los maestros no evalúan explícitamente las respuestas de

los alumnos. Claramente, aquí nos ubicamos en el límite inferior del continuo: no existente o emergente, caracterizado por el predominio del discurso del maestro hacia toda la clase, y la presencia de actividades de dictado y copiado.

### **Conclusiones**

El estudio confirmó nuestra hipótesis inicial, según la cual, por paradójico que parezca, las prácticas de los docentes de nuestra muestra de escuelas públicas primarias no se enfocan en la construcción de aprendizajes. Ello no quita, sin embargo, que puedan apreciarse diferencias importantes entre las ciudades observadas, como ya hemos venido señalando. Sin duda, la situación de las escuelas en Arequipa es mejor que en las otras tres ciudades; sin embargo, esto se aprecia básicamente en el clima de aula y el uso del tiempo. Ayacucho e Iquitos, por otro lado, destacan por su dificultad para mantener un clima de aula positivo así como por la cantidad de interrupciones durante las sesiones de clase.

En lo que respecta a las prácticas propiamente instruccionales, como el planteamiento de preguntas, la producción oral o escrita por parte de los

alumnos, y la presencia de momentos de diálogo, crítica, reflexión y retroalimentación, la situación es lamentablemente muy homogénea entre todas las ciudades. Nuevamente en Arequipa, sin embargo, apreciamos algunos elementos positivos como el acompañamiento del docente a los estudiantes mientras estos desarrollan alguna actividad, así como la ausencia de eventos de dictado y copiado.

Parte del objetivo de este estudio fue plantear algunas ideas con respecto a las posibles conexiones entre las prácticas docentes y los aprendizajes de los estudiantes. Si observamos los resultados obtenidos por los estudiantes desde el 2006 en las evaluaciones censales de estudiantes (ECE) administradas por el Minedu, podemos apreciar que a nivel regional Arequipa logra mejores resultados que Piura, mientras que Ayacucho y Loreto se ubican en los lugares más bajos de la tabla. Las evaluaciones tomadas por el programa de comprensión lectora en el que participan las escuelas de este estudio muestran resultados muy similares a los del Minedu. Al respecto, un elemento que destaca en nuestra investigación es la homogeneidad de las prácticas docentes a pesar de las diferencias de contextos y condiciones: en casi todas nuestras observaciones encontramos prácticas docentes mecánicas, repetitivas y poco estimulantes que no propician aprendizajes. No creemos que las pocas diferencias positivas encontradas en las acciones de los docentes en Arequipa sean suficientes para explicar sus mejores resultados. De hecho, sería interesante ahondar en los contextos históricos, culturales y sociales de cada uno de los ámbitos que hemos trabajado para hallar algu-

nos elementos que expliquen mejor las diferencias entre ellos.

### Recomendaciones

Las recomendaciones que surgen de esta investigación se organizan en tres grupos: la política y las herramientas de política, la formación en servicio y las formas de introducir cambios entre los docentes.

Sobre el primer punto, recomendamos optimizar la efectividad de las herramientas curriculares y pedagógicas desarrolladas por el Minedu en los últimos años mediante un trabajo conjunto a partir de ellas con los docentes, que les permita establecer maneras concretas de desempeñarse en el aula.

Con respecto a la formación en servicio, nuestras recomendaciones apuntan a priorizar las prácticas instruccionales de los maestros, establecer un sistema de acompañamiento que proporcione retroalimentación constante al docente, así como a la importancia de apoyar las acciones de formación en materiales educativos útiles para el maestro y los estudiantes.

Finalmente, sobre la manera de introducir cambios entre los docentes, se recomienda un acercamiento gradual y controlado, planificado con mucho detalle, que permita generar evidencia y asegurar que, efectivamente, las innovaciones sean adoptadas (y adaptadas) por los maestros.

### Bibliografía

Berliner, D. C. (1987). "Simple views of effective teaching and a simple theory of classroom instruction". En: D. C. Berliner y B. V. Rosenshine (eds.), *Talks to teachers: a festschrift for N.*

- L. Gage. Nueva York: Random House, pp. 93-110.
- Brophy, J. y T. L. Good (1986). "Teacher behavior and student achievement". En: M. Wittrock (ed.), *Handbook of research on teaching*. Nueva York: Macmillan, pp. 328-375.
- De Belaunde, C.; N. González, M. Eguren (2013). *¿Lección para el maestro? La experiencia del Plan Nacional de Capacitación Docente – PLANCAD*. Documento de Trabajo n.º 188. Lima: IEP.
- Doherty, R. W.; R. S. Hilberg, G. Epaloose, R. G. Tharp (2002). "Standards performance continuum: Development and validation of a measure of effective pedagogy". *The Journal of Educational Research*, 96: 78-89.
- Gallimore, R. y R. G. Tharp (1992). "Teaching mind in society: teaching, schooling, and literature discourse". En: L. C. Moll (ed.), *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. Nueva York: Cambridge University Press, pp. 175-205.
- Pianta, R. C. y J. P. Allen (2006). "Building capacity for positive youth development in secondary school classrooms. Teachers and their interactions with students". Artículo presentado en la W. T. Grant Foundation Conference on Improving Social Settings. Nueva York, 18-19 de mayo.
- Pianta, R. C.; J. Belsky, N. Vandergrift, R. Houts, F. J. Morrison (2008). "Classroom effects on children's achievement trajectories in elementary school". *American Educational Research Journal*, 45(2): 364-397.
- Stipek, D. (1988). *Motivation to learn: From theory to practice*. Boston: Allyn & Bacon.
- Tharp, R. G.; P. Estrada, S. S. Dalton, L. Yamauchi (2000). *Teaching transformed: Achieving excellence, fairness, inclusion, and harmony*. Boulder, CO: Westview Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). "Mind in society: The development of higher psychological processes. En: M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner y E. Souberman (trad.), *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.