

**Creatividad versus autonomía profesional  
del profesor. Consideraciones sobre el tema,  
derivadas de la investigación pedagógica.**

**Beatrice Avalos\***

---

\* Doctora en Educación, Profesora en la Universidad de Papúa, Nueva Guinea.

*El artículo redefine el concepto de creatividad en relación con el desempeño de los profesores y como un rasgo evolutivo en la carrera del profesor; vinculado con el crecimiento de la autonomía personal y profesional. Examina los rasgos de la autonomía profesional o pedagógica y, luego, los procesos por los cuales esa autonomía puede ser desarrollada a través de la formación inicial y en servicio. Esta reflexión se realiza mediante referencias a corrientes analíticas recientes y a investigaciones provenientes principalmente del contexto anglo-sajón.*

---

*This article redefines the concept of creativity in relation to the performance of teachers and as an evolutive trait in the career of teachers, linked to the growth of personal and professional autonomy. It goes over the different traits of professional autonomy and the processes by which they can be developed through initial and in-service training. This reflection is done through references to recent analitical lines of thought and to research work coming mainly from an anglo-sajon context.*

Hay algo de mitológico en la forma como se conceptualiza el rol del profesor, al que, debiendo ser creativo e innovador, a la vez se le encapsula en sistemas educacionales llenos de formalismos burocráticos, pidiéndole que entregue un producto homogéneo, con características determinadas, según el rendimiento promedio y usando estándares definidos más o menos arbitrariamente.

En este artículo, quisiéramos redefinir el concepto de “creatividad” en relación al desempeño de los profesores, y entenderlo más bien como un rasgo evolutivo en la carrera del profesor que se relaciona muy de cerca con el crecimiento de su autonomía personal y profesional. Esto supone examinar, por una parte, los rasgos que forman parte de lo que podríamos llamar la autonomía profesional o pedagógica y luego, los procesos por los cuales esta autonomía puede ser desarrollada a través de la formación docente inicial y en servicio. Al hacer esto, quisiéramos referirnos principalmente a corrientes analíticas relativamente recientes y a los resultados de investigaciones que provienen principalmente del mundo anglo-sajón, en el entendido que ellas no son fácilmente asequibles al público chileno, pero que, una vez establecidas, estas corrientes tienden a comunicarse a veces en forma prescriptiva al mundo entero.

### **Creatividad y autonomía profesional. Rasgos distintivos**

Cuando se hace referencia al concepto de creatividad, se piensa usualmente en una persona con mucha imaginación que es capaz de generar soluciones nuevas a problemas de difícil resolución. Ello supone que la persona es capaz, sea intuitiva o racionalmente, de entender los elementos que componen una situación problemática y de darse cuenta de que los productos usuales de solución no tienen cabida en esos casos. En su práctica cotidiana, la profesora o el profesor tienen que enfrentar una cantidad de decisiones en una gama de campos distintos. Ante la realidad de un curso numeroso y heterogéneo, los profesores deben buscar formas de favorecer el aprendizaje de un currículo que no ha sido diseñado para la heterogeneidad, o, enfrentados a consultas o hechos inusitados en la sala de clase, tienen que encontrar el tiempo para abordar tópicos que son de interés general, pero que no se miden en los exámenes; o deben idear formas positivas de cuidar el orden y la disciplina y saber qué hacer cuando un experimento no resulta, porque faltaron los reactivos o la luz se cortó, o decidir si conviene dictar cuando no hay libros o textos de consulta

para los alumnos. Las estrategias de solución, que al inicio posiblemente se deciden con imaginación, después de un proceso reflexivo o de consulta, con el tiempo y en la situación de muchos profesores, se tornan en estrategias rutinarias, que sólo se quiebran cuando la situación problema se agudiza o adquiere características muy nuevas. Quien observa, entonces, el aula de un profesor o de una profesora que tiene soluciones rituales para sus problemas, dictamina que ese profesor no es creativo, olvidando que, tal vez, al inicio de su carrera hubo creatividad, pero quizás no la energía para luchar y experimentar con respuestas ante los obstáculos del contexto. Por tanto, el problema de ese profesor puede bien no ser su capacidad creativa, sino el grado de su autonomía profesional.

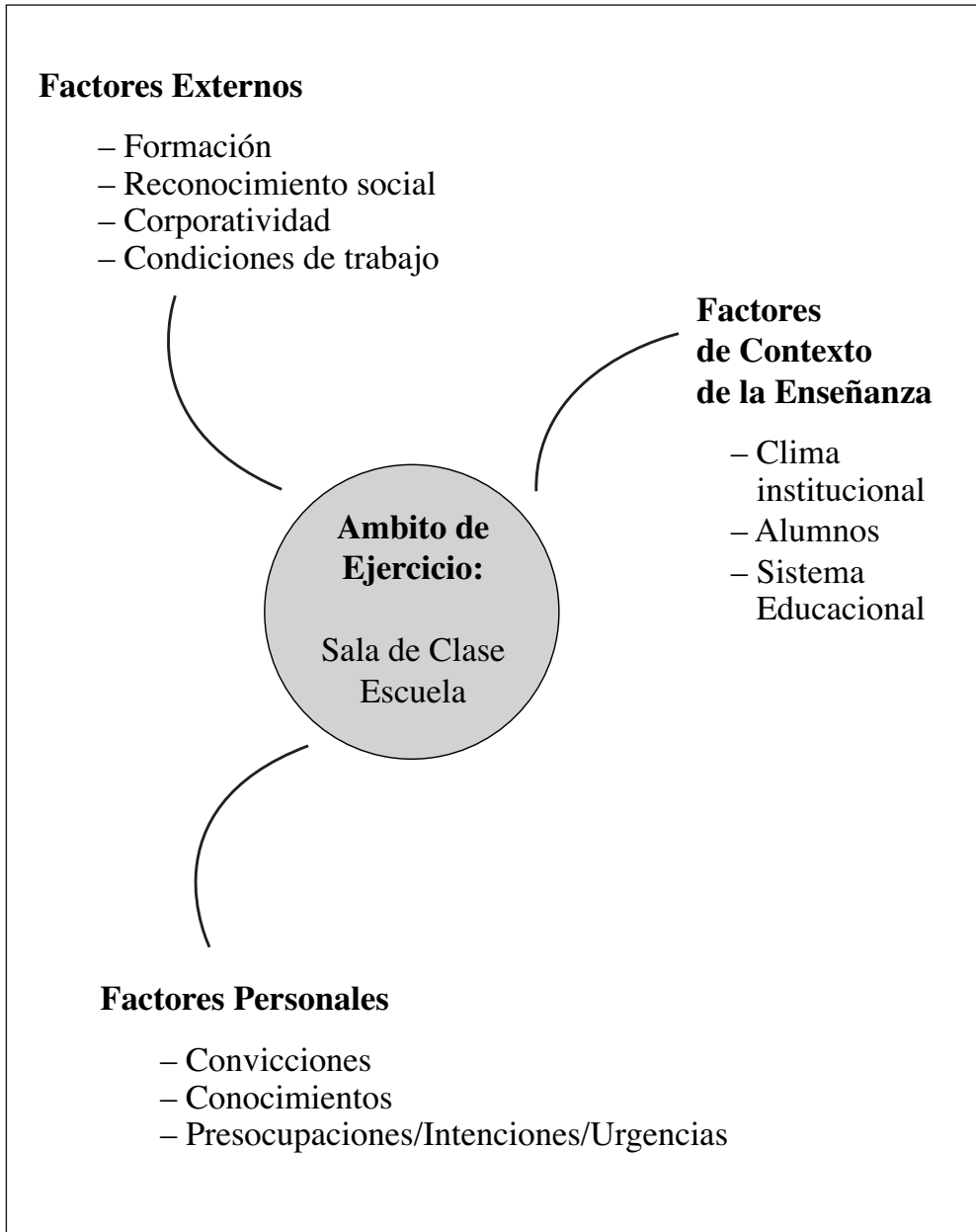
La autonomía profesional es un concepto difícil de definir, aun cuando hay muchas formulaciones respecto a lo que constituye una profesión. Es más fácil, y quizás más apropiado, en el contexto de este artículo, sugerir entonces cuáles son los rasgos distintivos del profesional de la enseñanza que opera autónomamente y los factores que facilitan o inhiben esa autonomía. Si se entiende el campo de operación de un profesor o profesora como el de enseñar a un grupo de alumnos, generalmente en un medio institucionalizado, con el objetivo de que esos alumnos aprendan, desarrollen capacidad de aprendizaje y, junto con eso, desarrollen otras capacidades relacionadas con el crecimiento personal (intelectual, afectivo y físico), entonces la autonomía de ese profesor o profesora debe consistir en poder pensar, decidir, diseñar e implementar las formas de enseñanza que el contexto requiere.

Desde la perspectiva de su ejercicio en el aula, la profesora que es profesionalmente autónoma es alguien que ha podido desarrollar una capacidad reflexiva de cierta profundidad, que se siente comfortable con el nivel de conocimientos sobre los contenidos o destrezas que debe desarrollar en su docencia, que siente que entiende los elementos pedagógicos involucrados en la enseñanza de esos contenidos específicos y que conoce (o puede diseñar) estrategias alternativas de enseñanza pensando en los requerimientos del aprendizaje y en el aporte de sus alumnos.

Como puede apreciarse, todas estas capacidades no son innatas (al contrario de lo que se piensa de la creatividad) y, por tanto, el factor fundamental en la autonomía profesional es la experiencia, siempre y cuando ella se haya nutrido por el camino de suficientes instancias de solución inteligente de problemas, de experimentación y reflexividad relativa

a sus resultados. Aunque la autonomía profesional no cubre sólo el terreno del aula, sino que se extiende más allá, al terreno de la comunidad circundante, al sistema educacional y al cuerpo de colegas en la profesión, para los efectos de este artículo focalizaremos el ejercicio de la autonomía en el ámbito de la institución escolar y, en particular, en el proceso de enseñanza. El hacerlo, sin embargo, obliga, por lo menos, a reconocer los otros ámbitos de ejercicio de la autonomía profesional como factores condicionantes de esta misma autonomía en el aula. El gráfico siguiente ilustra la relación entre estos factores y el ejercicio de autonomía profesional:

## Autonomía Profesional: Factores Condicionantes



Los factores que afectan lo que hace, puede o no puede hacer el profesor en el aula y la institución escolar se relacionan en parte con las condiciones al interior de la institución, que, siendo externas, determinan los marcos operativos de la institución (factores de contexto de la enseñanza); en parte con condiciones sobre las cuales el profesor individual tiene pocas posibilidades de influir (factores externos); y, en parte, con condiciones sobre las cuales hay posibilidad de influir tanto desde fuera como desde el educador mismo (factores personales).

### **Los factores externos**

Los principales factores externos que afectan la calidad y el grado de autonomía profesional del docente son los que se relacionan con su formación inicial y las oportunidades de formación en servicio, el grado de reconocimiento social o de prestigio que tiene la profesión, su inserción dentro de un cuerpo corporativo que norma lo requerido de la profesión y limita el acceso al ejercicio a sólo aquellas personas que poseen estas calificaciones y, finalmente, las condiciones de trabajo y la estructura salarial.

En lo que respecta al reconocimiento social del rol del maestro o profesor, en general éste es valorado, atribuyéndosele una enorme responsabilidad, con respecto no sólo a los aspectos instructivos de la educación, sino también a la formación afectiva y moral de los jóvenes. Por ejemplo, las recientes investigaciones en Chile sobre percepciones de la sociedad respecto a la Educación Media indican un consenso general acerca de la importancia de los maestros y su responsabilidad social (MECE Media, Conversación Nacional, 1993 y Demandas Sociales, 1993). Sin embargo, contradiciendo la importancia de este rol, la sociedad chilena, a través de sus mecanismos institucionales, burocratiza el rol del profesor o lo somete a restricciones en su ejercicio profesional, que en el pasado reciente fueron humillantes y que en el presente no han sido alteradas muy sustancialmente (Cerdeira, Silva y Núñez, 1991; Edwards et al., 1993). Esto se refleja particularmente en la estructura salarial y, por ende, en las condiciones contractuales, que fuerzan a los profesores a trabajar más horas de lo que el ejercicio responsable de la profesión docente puede tolerar. En lo que respecta a la formación docente, nos referiremos más adelante a lo que hoy se discute e investiga en torno a cómo ella puede contribuir a mejorar la profesionalidad de los docentes.

## **El contexto de la enseñanza**

Los factores importantes al respecto son el carácter de la institución o lo que se conoce como “clima institucional” del establecimiento en que enseña el profesor o la profesora. Hay una tradición establecida de investigaciones sobre los aspectos institucionales de la educación y su efecto sobre profesores y alumnos (Hargreaves, 1967; Jackson, 1968; Lacey, 1970; Blumberg y Greenfield, 1980; Feiman-Nemser y Floden, 1986, entre otros). En lo que respecta a la situación chilena, el reciente estudio de Edwards et al. (1993) ofrece un análisis descriptivo e interpretativo del clima institucional en distintos establecimientos de Educación Media del país. Los distintos factores que analizan estos estudios se refieren al tipo de organización institucional, a los objetivos que ésta tiene y a la forma cómo se persiguen aquéllos en la práctica cotidiana. Tal es el caso de los clásicos estudios de Hargreaves (1967) sobre la desaparecida escuela “secundaria moderna” en Inglaterra y un estudio semejante de Lacey (ibid.) sobre el “grammar school” (liceo académico). El estudio de Edwards et al. (1993) examina el efecto de las distintas modalidades y dependencias de la Educación Media, con sus diferentes grados de institucionalidad y formas de liderazgo sobre los profesores, la conciencia de sí mismos y de su profesionalidad.

## **Factores Personales**

Estos no se refieren tanto a las características de personalidad que pudieran afectar la forma como es ejercida la enseñanza, sino a lo que hoy día se conoce como la dimensión cognoscitiva y afectiva del profesor, expresada en sus creencias o convicciones acerca del proceso de enseñanza, los criterios que usa para tomar decisiones, el nivel de sus conocimientos sobre la disciplina o disciplinas que enseña y el grado en que este conocimiento es asumido como susceptible de ser enseñado. Nos referimos también a lo que, para cada profesor, constituye motivo de preocupación, urgencia o intencionalidad respecto al proceso de enseñanza.

Este artículo considera principalmente las conceptualizaciones predominantes en la literatura actual sobre el rol docente, inclinándose por el análisis de los aspectos personales mencionados arriba desde la perspectiva del ejercicio de autonomía profesional y por la forma como estos factores son considerados en el campo de la investigación sobre los



profesores y el proceso de enseñanza. Por lo tanto, dejaremos de lado referencias específicas a los efectos que tienen sobre el ejercicio de la autonomía profesional, los factores externos generales y de contexto institucional.

### **Conceptualizaciones sobre el rol docente**

En teoría hay dos extremos posibles según los cuales se puede explicar el trabajo docente. Por una parte, está el extremo definido por los fines que se espera lograr de los procesos de enseñanza o instrucción y su estudio se centra en las acciones observables del maestro, que pudieran estar asociadas con la consecución de dichos fines. Por otra parte, está el extremo caracterizado por los modos de pensar del docente que, consciente o inconscientemente, afectan sus acciones y cuyo estudio se centra en la exploración de los procesos cognoscitivos del profesor y la forma cómo ellos se relacionan con su práctica. Por mucho tiempo, las caracterizaciones del rol docente, producto de la investigación empírica, se inclinaron por el extremo referido a las acciones observables, con el fin de establecer cuáles de entre ellas podrían calificarse de “competencias” para lograr aprendizaje efectivo (también observado o medido desde fuera) en los alumnos. Sin embargo, en los últimos quince a veinte años, y a partir de trabajos investigativos/analíticos paralelos en Europa (particularmente, Gran Bretaña) y Estados Unidos, el foco de atención se ha movido paulatinamente hacia el polo del pensamiento reflexivo del profesor y el efecto que éste tiene sobre su docencia y el aprendizaje de los alumnos. Medley (citado en Brophy y Good, 1986, p. 329) señala cinco etapas sucesivas de desarrollo, que han descrito al profesor como: (a) poseyendo rasgos apropiados de personalidad; (b) usando métodos efectivos de enseñanza; (c) creador de un buen clima en la sala de clase; (d) maestro poseedor de un repertorio de competencias; (e) profesional en la capacidad de decidir que no sólo domina las competencias necesarias, sino que también ha aprendido cuándo aplicarlas y cómo orquestarlas.

Para los propósitos de este artículo nos interesa la más reciente de las conceptualizaciones, que es la que afirma el rol docente como el de un profesional que, poseyendo una gama de competencias, sabe cómo decidir e implementar lo que conviene en la situación de enseñanza-aprendizaje. Esta concepción tiene dos vetas: una que se refiere al dominio de competencias, lo que a su vez supone la identificación previa de un reper-

torio de competencias deseables; y otra, que se refiere a la capacidad de decidir y que está ligada a la investigación sobre los modos de pensar del profesor. Según se afirme una u otra veta, se estará más o menos cerca de una concepción puramente tecnicista del rol del docente. En lo que sigue, nos referiremos brevemente a las conceptualizaciones resultantes del énfasis en competencias demostrables, y más extensamente, al docente como agente reflexivo (*reflective practitioner*)<sup>1</sup>.

### **Autonomía profesional y competencia**

Lo medular del concepto de “competencia” radica en el esfuerzo por identificar, entre las acciones observables de los maestros, aquéllas susceptibles de ser consideradas como “efectivas” en relación al proceso de enseñanza-aprendizaje. Subyace a esta posición una concepción de la enseñanza como técnica, que puede ser diseñada y mejorada utilizando los resultados de la investigación y experimentación educacionales. Las formulaciones más importantes de este concepto técnico van desde aquéllas que identifican la enseñanza con los procesos de trabajo del artesano<sup>2</sup>, hasta aquéllas, más complejas, que reciben inspiración de las psicologías conductistas, o de las teorías curriculares derivadas del trabajo de Tyler (1949), o en forma más reciente de las teorías de enseñanza que se nutren de los resultados de la así llamada investigación “proceso-producto”<sup>3</sup>.

---

1. Si bien el concepto del maestro como “agente reflexivo” tiene sus orígenes en la filosofía de John Dewey (1933), éste ha adquirido un carácter casi de slogan a partir de la publicación de Donald Schön (1983), *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*.

2. Carr y Kemmis (1986) se refieren a esta conceptualización como una que favorece no sólo “el saber-cómo-hacer-las cosas” del artesano al trabajar la greda sino también el efecto de las tradiciones que pertenecen al oficio, lo que se espera de sus productos y el ambiente físico en que se realiza el trabajo. En el caso del profesor visto como artesano, el supuesto en relación al estudiante es el de una materia moldeable y respecto a la preparación en el oficio, se basa en la práctica del aprendizaje junto al experto.

3. Los representantes más importantes de esta orientación, que es fundamentalmente pragmática, son los americanos Gage (1978), Brophy (1983), Rosenshine (1983). El más reciente de los manuales sobre investigaciones relativas a la enseñanza que se publica cada diez años en Estados Unidos (Wittrock, 1986) contiene dos capítulos de Shulman sobre paradigmas de la investigación educacional y de Brophy y Good sobre conducta del profesor y aprendizaje de los alumnos. En Gran Bretaña hay, también, una buena representación de la investigación de este tipo y de tipificaciones resultantes de la investigación sobre lo que constituye el estilo de trabajo del profesor efectivo. Los estudios más importantes fueron realizados por Bennett (1976), Galton, Simon y Croll (1980). Si bien en su trabajo sobre investigación en la sala de clases, Anderson y Burns (1989) procuran presentar un espectro de los diferentes modelos investigativos y los resultados de sus estudios, en realidad la mayor parte de lo que discuten es la investigación del tipo proceso-producto.

El modelo subyacente a la investigación “proceso-producto” es el estudio de tipo correlacional que examina la relación existente entre procesos de enseñanza observables en el aula y aprendizaje de los alumnos. Los instrumentos usados para la recolección de datos consisten principalmente en formas estructuradas de observación directa de aulas y variados tipos de medición de resultados (exámenes formales o tests diseñados por los investigadores). La lógica de este tipo de investigación la describen Anderson, Evertson y Brophy (citados en Shulman, 1986, p. 12) como fundada en:

definir relaciones entre lo que hacen los profesores en la sala de clases (procesos de enseñanza) y lo que les sucede a sus alumnos (productos de la enseñanza). Uno de los productos que ha recibido mucha atención es el de logros en destrezas básicas [basic skills]. Las investigaciones que funcionan en esta tradición presumen que mientras mayor sea el conocimiento acumulado de estas relaciones, mejor oportunidad habrá para mejorar los procesos de enseñanza; cuando se haya podido describir lo que constituye instrucción efectiva, se podrán diseñar programas para promover el uso de estas prácticas efectivas.

Los resultados de la investigación proceso-producto y de otras investigaciones similares, pero que incluyen un espectro más amplio de variables como son las de contexto, fueron recogidos por Anderson y Burns (1989), en una meta-síntesis de otras síntesis publicadas entre 1960 y 1986. Con respecto al rol del profesor en la conducción de un proceso efectivo de enseñanza, diseñado a partir de los resultados de la investigación, Anderson y Burns (ibid.) formulan las siguientes generalizaciones:

1. Ante la evidencia generalizada de que la mayoría de los profesores asume un rol muy central, directivo y activo en la sala de clases, las investigaciones que asumen el modelo “proceso-producto” tratan de determinar cuáles son las formas en ese modelo de conducción que son efectivas en lograr el aprendizaje de los alumnos (pp. 346-347):

“Los profesores emplean buena parte del tiempo de clases hablándole a los alumnos, hablando con ellos y supervisándolos cuando trabajan individualmente en sus puestos. Dicho de manera sintética, éstas son formas de “recitación-trabajo” (Dunkin y Biddle, 1974). Los profesores

también controlan sus clases –toman la mayoría de las decisiones y organizan la mayoría de las actividades. Los investigadores han usado distintas terminologías para describir este rol– “maestro del ring” (Smith y Geoffrey, 1968; Biddle, 1969), “centrado-en-el-profesor” (Cuban, 1984) o “instrucción directa” (Rosenshine, 1987); -pocos cuestionan su importancia (Biddle, 1987) o su influencia a través del tiempo (Cuban, 1984).

La mayor parte de las investigaciones relacionadas con la enseñanza ha aceptado este rol directivo y activo del profesor. Un ejemplo lo constituye el artículo de Brophy y Good (1986) sobre conductas de profesores y aprendizaje de alumnos, cuyos sub-títulos se centran en acciones docentes: proveer información, hacer preguntas a los alumnos, reaccionar a las preguntas de los alumnos, manejar el trabajo individual y dar tareas. Los tres primeros de estos sub-títulos son componentes de la “recitación”, mientras que el cuarto se refiere al “trabajo individual” (sea en la escuela o en el hogar)”.

2. No se observan diferencias entre los profesores, que pudieran explicar en forma consistente el efecto de conductas individuales sobre el aprendizaje de los alumnos. Esto, por varias razones. Por una parte, las estructuras organizativas en las escuelas (de cualquier contexto social o geográfico) tienden a ser similares, restringiendo a los profesores en sus acciones y forzándolos a actuar principalmente como “managers” o administradores de la clase, al mismo tiempo que conductores de actividades recitativas. Por otra parte, las diferencias que se observan entre profesores se deben generalmente a condiciones contextuales específicas (materia de la lección observada, tiempo de la observación, lugar), de manera que, aunque se puedan identificar conductas que logran resultados en un contexto, es posible que lo contrario sea cierto en otro contexto.

3. La clase lectiva, la recitación y el trabajo en grupos constituyen formas predominantes del trabajo de aula. La investigación no produce evidencia clara sobre si otras formas alternativas sean eficientes en producir aprendizaje, o que alguna de estas formas predominantes, en singular, sea mejor que otra. Parte de lo que explica esta situación es el hecho

que, tomadas en su conjunto, son las formas más manejables de organizar el trabajo de aula.

4. Hay creciente evidencia en las investigaciones en cuanto que agrupar a los alumnos en la sala de clases según niveles de capacidad y conocimientos, produce resultados favorables.

5. La cantidad de tiempo dedicada a la enseñanza, la cantidad de materia que se enseña y el grado de avance (lento o rápido) son factores que aparecen asociados al logro de mejores o peores niveles de aprendizaje.

6. Los contenidos de la enseñanza impactan en algunos y probablemente en todos los componentes de la instrucción:

Por ejemplo, hay diferencias, documentadas por Stodolsky (1988), en lo que se demanda de alumnos de quinto año básico en ciencias sociales y matemáticas. Mientras que la mayor parte de lo que se exige en matemáticas se centra en la comprensión de conceptos y la aplicación de destrezas, menos de un cuarto de las tareas requeridas en las ciencias sociales exigen el mismo nivel de comprensión y aplicación.

La materia impacta también en la forma cómo se agrupa los alumnos en la escuela básica... También impacta en la forma cómo se distribuye y se usa el tiempo. Galton et al. (1980) encontraron que alumnos primarios (en el conjunto de su horario) ocupaban dos tercios o más del tiempo en matemáticas o en lengua materna, en contraste con otras áreas tales como ciencias, ciencias sociales, arte y música con mucha asignación de tiempo.

7. Según lo observado, en algunos casos, mientras más alto es el nivel de exigencias de tipo académico, mejor es el nivel de aprendizaje de destrezas mínimas (lenguaje y matemáticas). Sin embargo, las investigaciones sintetizadas indican que, en general, este nivel es bajo<sup>4</sup>. Gran

---

4 Si bien, el trabajo de Anderson y Burns se refiere principalmente a investigaciones realizadas en Estados Unidos, Gran Bretaña, Canadá, Australia y Nueva Zelandia, investigaciones en otros contextos llegan a conclusiones semejantes (ver, por ejemplo, las referencias a estas investigaciones en Avalos, 1991).

parte del tiempo de clases se ocupa en repasar o en practicar destrezas aprendidas con anterioridad; las exigencias de tipo intelectual o cognitivas son mínimas, ya que la mayor parte de las interacciones observadas entre profesores y alumnos sólo demandan respuestas precisas de tipo memorístico. Y aunque la mayoría de los objetivos que los profesores dicen tener incluyen niveles más altos de ejercicio intelectual (análisis, comprensión, aplicación y evaluación), en la práctica son pocos los profesores que hacen demandas de este tipo.

Visto lo anterior, tomadas en su conjunto, las investigaciones centradas en la asociación de variables de proceso y de producto producen poca información que permita delinear perfiles o estilos de enseñanza efectiva basados en conductas específicas, como se deseaba poder formular. Anderson y Burns ( *ibid.*) en realidad afirman que no hay elementos suficientes para definir en forma universal lo que constituye un profesor bueno, excelente o efectivo. Los estudios que más se acercan a la formulación de estilos efectivos son aquéllos que incorporan una gama mayor de variables que las meramente conductuales y que parten de un intento de comparación entre estilos existentes, como en el caso de la enseñanza directiva vs. abierta (Bennett, 1976 y Galton, Simon y Croll, 1980) en Inglaterra. Shulman (1986) precisa que parte del problema de este tipo de investigación es el hecho de definir la enseñanza efectiva como una síntesis de conductas observables asociadas individualmente con resultados, pero que tomadas en su conjunto, no se encuentran en ningún profesor real. La lógica conductista de este tipo de investigación y concepción de la enseñanza se dirige a construir una imagen de profesional competente, sobre la base de la asociación sintética y estadística entre cientos de variables componentes de diversos estilos de enseñanza (Gage, citado en Wittrock, 1986). El intento peca, por lo tanto, de artificialidad.

### **El pensar de los profesores**

El concepto de autonomía profesional, como dominio de determinadas competencias específicas de instrucción y manejo de la sala de clases, al no poder sustentarse suficientemente sobre la base de la investigación proceso-producto, ha forzado a los teóricos e investigadores a mirar en otras direcciones. De ahí el desarrollo de una segunda veta de investigación, orientada al examen de los procesos cognitivos del profesor y la

influencia que ellos tienen sobre sus decisiones prácticas, sea con anterioridad o durante la clase. En parte, esta línea de investigación surgió como resultado de la crítica de la psicología cognitiva contra el conductismo y se ha desarrollado paralelamente a la de proceso-producto, pero con menos impacto publicitario. Clark y Peterson (1986) señalan que el trabajo de Jackson (1968), *Life in Classrooms*, constituyó uno de los primeros intentos de describir y comprender la forma de pensar y los procesos cognitivos que subyacen a las prácticas de los maestros. Para Estados Unidos un momento decisivo en la toma de conciencia de que podía haber un programa distinto de investigación sobre la enseñanza lo constituyó el informe, en 1975, de uno de los grupos-panel que participaron en la reunión sobre “estudios de la enseñanza”, organizada por el Instituto Nacional de Educación. Vale la pena reproducir aquí el párrafo clave de ese informe, ya que indica claramente el campo problemático nuevo que se le presentaba a los investigadores en educación (Clark y Peterson, 1986, p. 256):

El Panel se orientó hacia la concepción del profesor como clínico, no solamente en el sentido de ser alguien que diagnostica formas de disfuncionalidad en el aprendizaje o patologías para las cuales prescribe remedios específicos, sino en el sentido más amplio, de ser un individuo responsable de (a) juntar y darle sentido a una cantidad increíblemente diversa de fuentes informativas acerca de los estudiantes como individuos y de la clase como colectivo; (b) traer a colación un cuerpo creciente de trabajo teórico y empírico constituido por la literatura investigativa sobre educación; (c) combinar de alguna manera toda esta información con sus expectativas, actitudes, creencias, intenciones.... y (d) responder, emitir juicios, tomar decisiones, reflexionar, y reagrupar todo para comenzar de nuevo.

La imagen de profesor representada aquí toma entonces una nueva dimensión, que es más cercana a la del profesional autónomo (como la del médico o abogado) que a la del técnico “ejecutor de acciones diestras de acuerdo a prescripciones o algoritmos definidos por otros” (Clark y Peterson, 1986). Desde sus inicios ha habido una cantidad de estudios que, utilizando metodologías diversas, han explorado aspectos relativos a los criterios que usan los profesores al planificar sus clases; a lo que

subyace a decisiones tomadas durante la interacción en la sala de clases, y a sus convicciones y teorías implícitas o explícitas.

El progreso de esta veta de investigación fue sintetizado por Clark y Peterson en un artículo publicado en 1986. Nos referiremos brevemente a lo que los autores indican allí sobre los problemas investigados, las metodologías usadas, algunos resultados y lo que hasta el momento se consideró como inconcluso.

A diferencia del modelo “proceso-producto”, las investigaciones sobre el modo de pensar del profesor utilizan una variedad de metodologías tanto cuantitativas como cualitativas, siendo su foco de atención el estimular procesos analítico-reflexivos por parte del profesor investigado y la comunicación de su pensamiento al observador. Los estudios documentados por Clark y Peterson indicaron el uso de una combinación de cinco procedimientos, acompañados de observaciones de campo, entrevistas y descripciones narrativas de los contextos y la conducta observable de los profesores. Las características de estos métodos se presentan en el cuadro siguiente:



## MÉTODOS USADOS PARA INVESTIGAR LOS MODOS DE PENSAR DE PROFESORES\*

Métodos	Procedimientos de Uso	Forma de Análisis
Pensar en Voz Alta	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El profesor verbaliza lo que va pensando durante el proceso de preparar una lección o evaluar materiales curriculares.</li> <li>- Lo que piensa es grabado y transcrito en forma narrativa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Determinación de categorías a partir de la transcripción y codificación de la transcripción.</li> <li>- Determinación de la secuencia en el proceso de pensamiento.</li> </ul>
Estimulación del Recuerdo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grabación de una clase o segmentos de ella y presentación a la profesora para que recuerde los pensamientos que tuvo en distintos momentos de la clase.</li> <li>- Grabación y transcripción narrativa de lo que dice la profesora.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análisis de contenido de la transcripción narrativa.</li> </ul>
Captación de Opiniones	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Presentación de descripciones sobre alumnos, situaciones de enseñanza o materias curriculares, que incluyen hasta 5 características en todas sus posibles combinaciones.</li> <li>- El profesor emite juicios sobre estas situaciones, que se registran en una escala tipo Likert.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Producción de modelos matemáticos (ecuaciones regresivas lineales), que describen los pesos relativos asignados a los rasgos de las situaciones juzgadas.</li> </ul>
Diarios	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se pide a los profesores que escriban un diario sobre sus preparaciones de clases, que incluya comentarios sobre el contexto en que se hacen los planes, las razones para elegir una alternativa u otra, y sus reflexiones sobre el resultado de los planes.</li> <li>- Hay interacción entre investigador y profesor, ya sea a través de comentarios en el diario o entrevistas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análisis de contenido.</li> <li>- Generación de descripciones y modelos de planificación y los factores que influyen en esto.</li> </ul>
La técnica de repertorio de Kelly	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Método para descubrir los constructos personales que influyen en la conducta. Para ello, se entregan tarjetas con palabras o frases acerca del tema que interesa al investigador. Se le pide al entrevistado que indique cuáles son iguales y cuáles no y por qué. Los grupos resultantes se categorizan como constructos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lo constructos se ordenan en un formato de reja y se trata de demostrar, va sea directamente o a través de análisis factorial, cuáles son las relaciones entre los constructos.</li> </ul>

\* Fuente: Clark y Peterson, 1986.

En esta primera etapa de la investigación sobre el pensamiento de los profesores, los focos de atención fueron principalmente lo que piensa el o la profesora al preparar sus clases (etapa pre-activa), lo que piensa durante la clase (etapa interactiva) y las teorías o convicciones que subyacen a su práctica en relación a los alumnos, el currículum u otros aspectos de la enseñanza. Una de las constataciones importantes que resultó de investigar lo que piensan los profesores en la etapa de planificación, es la diferencia que existe entre el profesor nuevo y el que tiene experiencia (novicio y experto)<sup>5</sup>. En efecto, los profesores con experiencia no pasan mucho tiempo planificando sus clases y en todo caso, no estructuran sus planes según el modelo lineal de Tyler; prestan muy poca atención a la formulación de objetivos conductuales y en general, determinan su modo de enseñar usando dos criterios principales: los contenidos y las actividades de los alumnos. En lo que respecta a la etapa de interacción en la sala de clases, las investigaciones reseñadas por Clark y Peterson (ibid.) indican que pocos profesores se preocupan de si están o no prestando atención a objetivos específicos conductuales; su principal preocupación en los momentos de interacción es la actitud de los alumnos y si entienden o aprenden lo que se les trata de comunicar. Con respecto a interacción hubo estudios que se centraron en determinar las diferencias entre el profesor con experiencia y el novicio. Por ejemplo, el inglés Calderhead (citado en Clark y Peterson, 1986, p. 279) comparó los comentarios hechos por profesores principiantes y expertos frente a la presentación de incidentes críticos de común ocurrencia en la sala de clases:

Calderhead presenta el incidente crítico en forma oral a la profesora (por ejemplo: “La clase trabaja tranquila y de repente un grupo de niños empieza a conversar entre ellos”). Le pregunta entonces a la profesora: “¿Qué más necesita saber antes de decidirse a intervenir y que haría en ese caso?”. Al analizar las respuestas de profesores novicios y con experiencia, Calderhead encontró una diferencia marcada en la naturaleza y sofisticación de las

---

5. Las investigaciones reseñadas por Clark y Peterson (1986) sobre este tema involucraron principalmente a profesores primarios con experiencia. Muy pocos se detuvieron en las características del profesor nuevo.

interpretaciones y su comprensión de los eventos de la sala de clases. Encontró que los profesores novatos o parecían carecer de estructuras conceptuales que les permitieran dar sentido a los sucesos de la clase, o tenían formas simples no diferenciadas de estructuras. Más aún, los profesores novatos no mostraban el mismo tipo o nivel de comprensión de la descripción del incidente crítico que lograban los profesores con experiencia.

Con respecto a las teorías implícitas, convicciones y conceptualizaciones sobre la práctica de enseñanza, las investigaciones reseñadas estudiaron, por ejemplo, lo que piensan los profesores respecto a quién es responsable por el éxito o fracaso de los alumnos, o cuáles son las teorías implícitas que tienen sobre la enseñanza y el aprendizaje, sobre sus roles así como sus conceptos acerca de materias curriculares. Uno de los primeros estudios de este tipo fue el de Bussis et al. (citado en Clark y Peterson, 1986), quienes usando la técnica de entrevistas clínicas con un grupo de 60 profesores primarios, examinaron sus percepciones respecto a la implementación en sus escuelas de un currículo de tipo "abierto". El resultado de esa investigación mostró que los profesores tenían, por lo menos, cuatro tipos de orientaciones o teorías implícitas, que iban desde un énfasis en la comunicación de destrezas específicas y datos concretos, hasta el énfasis en lograr objetivos amplios. Con respecto a la importancia asignada a la afectividad de los alumnos, estos profesores también se distribuían en un continuo, desde los que pensaban que la afectividad tiene poca importancia respecto a la realización de los objetivos de la enseñanza a los que la consideraban como un componente integral e inseparable de la enseñanza. El mismo tipo de variaciones se encontró en relación al rol jugado por los intereses de los alumnos, su derecho a opinión respecto a lo que quieren o no quieren estudiar y el rol de la interacción social como instrumento de aprendizaje (Cf. Clark y Peterson, 1986).

Las investigaciones sobre formas de pensar de los profesores se han establecido como programa importante y, en general, proporcionan información sobre los niveles de autonomía profesional (capacidad de decidir y actuar sobre la base de pensamiento reflexivo) y sobre los factores que afectan esta capacidad. Si bien, estas investigaciones parten del supuesto teórico de que las formas de pensar afectan el modo de actuar y sus efectos en la enseñanza, la mayor parte de ellas no descansa en un concepto

pedagógico o teoría pedagógica definida. Líneas más recientes de investigación están produciendo un correctivo a estas limitaciones al formular conceptos del maestro como profesional, sobre cuya base investigan los procesos de formación que pueden conducir a prepararlo. Apartándose del pragmatismo de la investigación proceso-producto, que trató de definir la profesionalidad a partir de conductas efectivas, las líneas a que nos referimos establecen un concepto de enseñanza basado en los conocimientos y la capacidad reflexiva de los profesores. Nos referiremos enseguida a estas líneas, que, en muchos aspectos son complementarias, enfatizando algunos aspectos de su temática investigativa.

### **El profesor como pedagogo**

Es posible que para algunos conceptualizar al profesor como pedagogo parezca una redundancia. Y efectivamente lo sería si no pareciera haberse perdido de vista entre tantas formulaciones de lo que constituyen las tareas del profesor o profesora que su principal función (a diferencia de otros educadores como los padres de familia, conductores religiosos o líderes sociales) es la de contribuir al aprendizaje de sus alumnos. El que se defina el aprendizaje en relación al desarrollo de procesos de significación sobre la base de comunicación de datos, principios o procedimientos, y que para esto se enfatizen los procesos de comprensión o pensamiento crítico, es central al concepto de pedagogía y a la función del profesor como pedagogo.

Considerada la función señalada arriba, es importante entender la forma cómo se encadenan los conocimientos (y la importancia relativa de los diversos tipos de conocimiento) que posee el profesor (o profesora) bien considerado en su trabajo, con respecto a sus tareas pedagógicas y al aprendizaje de sus alumnos. La convicción inmersa en la sabiduría popular de que “para enseñar hay que saber, y para enseñar bien hay que saber cómo hacerlo”, siempre ha estado presente en las conceptualizaciones programáticas de la tarea del profesor; pero los énfasis exagerados en la prescripción de destrezas y estrategias de manejo del aula (producto de la influencia conductista), han tendido a oscurecer la verdad de esa sabiduría popular. Sólo recientemente, a partir de los estudios sobre las formas de pensar del profesor, de teorías pedagógicas derivadas en parte del concepto de pensamiento y acción de Dewey (1933) y de otras formas de expresar la complejidad de la tarea de enseñar, ha surgido una veta teóri-

ca, de investigación y de prácticas que se aboca a examinar los conocimientos del profesor y cómo éstos se desarrollan.

Una de las constataciones (aunque no necesariamente novedosa) respecto a la relación entre conocimientos y enseñanza y sobre la que se hace hincapié, es la complejidad de destrezas cognitivas que demuestran los profesores eficientes (Borko, Bellamy y Sanders, 1992). Estas incluyen la capacidad de crear esquemas conceptuales que incluyen elementos sintéticos y de relación, la capacidad de raciocinio pedagógico y la capacidad de asumir pedagógicamente el conocimiento de contenidos disciplinarios (Shulman, 1987). El hilo unificador de estas capacidades lo constituye la necesidad de transformar los contenidos disciplinarios en formas que, teniendo fuerza pedagógica, son adaptables a las variaciones en características personales y de capacidad de los alumnos (Shulman, 1987).

En relación al conjunto de conocimientos en torno a los cuales el profesor experto organiza su enseñanza, Shulman y sus colegas de la Universidad de Stanford han desarrollado un nutrido programa de investigaciones (Cf. Grossman, Wilson and Shulman, 1989). Teorizando sobre la base de sus experiencias, han indicado que el núcleo fundamental de conocimientos que requiere un profesor competente son los siguientes (Shulman, 1987):

- conocimiento de los contenidos [de lo que debe enseñar];
- conocimiento pedagógico general, referido especialmente a los principios amplios de enseñanza y estrategias de gestión y organización de la sala de clases, que trascienden lo requerido por el contenido de la enseñanza;
- conocimiento curricular de los planes y programas, considerado como “instrumentos de trabajo” del profesor;
- conocimiento pedagógico de los contenidos, la amalgama especial de contenido y pedagogía que pertenece en forma exclusiva al campo de acción de los maestros, su forma peculiar de conocimiento profesional;
- conocimiento de quienes tienen que aprender y sus características;
- conocimiento de los contextos educacionales, desde la forma de operar de grupos en la sala de clase, la gestión y

financiamiento de las autoridades locales, a las características de las comunidades y culturas; y

- conocimiento de los fines y objetivos de la educación, sus valores y la fundamentación histórica y filosófica de ellos.

Las investigaciones realizadas a partir de los años ochenta sobre esta temática, incluyen, por una parte, estudios sobre la relación entre conocimiento de la disciplina (la materia de enseñanza) y destreza cognitiva y, por otra, estudios sobre lo que Shulman (1987) llama el “conocimiento pedagógico de la disciplina” (pedagogical content knowledge) y el proceso por el cual los profesores transforman su conocimiento de la materia en conocimiento susceptible de ser enseñado. Gran parte de estos estudios se han centrado en la forma cómo se desarrolla el patrimonio cognoscitivo en profesores principiantes, o a través de la comparación entre lo que se llama el profesor “experto” y el profesor “novicio”. Nos referiremos más abajo a algunos de estos estudios.

### **Conocimiento disciplinario y eficiencia profesional**

Grossman, Wilson y Shulman (1989) resumieron algunos de los resultados de investigaciones dirigidos a examinar la forma, organización y contenido de los conocimientos que poseen los profesores. Los resultados no son espectaculares, pero sí indican que el grado de profundidad y organización de los conocimientos afecta la calidad de la explicación de conceptos en sus clases. Los profesores que entienden el mapa conceptual de su disciplina y la forma como los tópicos tomados en forma separada se relacionan con ese marco conceptual, demuestran mayor efectividad en su enseñanza. La investigación ha producido evidencia sobre la forma como cambia el conocimiento inicial a medida que la experiencia permite acrecentar el conocimiento sobre alumnos, profesores y los contextos de enseñanza. Sin embargo, aun cuando hay clara evidencia de la importancia que tiene en la eficiencia profesional, el conocimiento de la disciplina o materias a enseñar, es difícil decir exactamente cuánto debe saber un profesor principiante. Al respecto, se postulan cuatro dimensiones del conocimiento disciplinario que influyen en el modo de enseñar de un profesor, que a su vez tendrían que formar parte de los programas de formación de profesores (Grossman, Wilson y Shulman, *ibid.*). Estas son: el contenido mismo de la disciplina, sus estructuras explicativas o los

paradigmas que orientan la investigación en el campo de esa disciplina, la sintaxis o forma concreta como se generan nuevos conocimientos y, finalmente, las creencias o conceptualizaciones que los profesores tienen con respecto a esa disciplina.

### **Conocimiento pedagógico de la disciplina**

Entre los estudios sobre conocimiento de los profesores están los que exploran los procesos de cambio conceptual que ocurren como resultado del proceso de formación inicial de profesores. Gess-Newsome y Lederman (1993) diseñaron un programa para examinar y evaluar el proceso de cambio conceptual en los conocimientos de biología de jóvenes estudiantes de pedagogía (graduados en ciencias). El foco de atención fue lo que los autores denominaron el “conocimiento de la estructura de la disciplina” (aportado por su formación anterior en ciencias) y el cambio que se produce en esta estructura durante el proceso de formación profesional, incluyendo la práctica en el aula. Utilizando la técnica de mapas conceptuales<sup>6</sup>, los investigadores examinaron las estructuras presentes al comienzo del programa de formación profesional, a medio camino y, finalmente, después de la experiencia de práctica. El programa de formación profesional de un año incluyó un curso de preparación específica para la enseñanza de las ciencias, dos cursos de ciencias propiamente tales y dos experiencias de terreno (trabajo en el aula en el primer cuarto y la práctica profesional en el tercer cuarto del año). Las principales constataciones del estudio indicaron que los estudiantes habían llegado al programa con un conocimiento fragmentario de la biología y sin una comprensión explícita o implícita de la estructura de la disciplina. Según lo mostraron las distintas formulaciones de mapas conceptuales anteriores al momento de la práctica, los estudiantes modificaron su com-

---

6. Esta técnica, usada en varios estudios, tiene como objeto lograr que las personas investigadas diagramen pictóricamente los conceptos que consideran parte de una disciplina o actividad determinada, y las relaciones entre ellos. Morine-Dershimer (1993) en un estudio sobre el valor de esta técnica sugiere formas de facilitar el uso y la interpretación de sus resultados para enriquecer la formación pedagógica, y hace referencia a una cantidad de investigaciones que han usado el mapa conceptual para examinar: cambios en vocabulario técnico, conceptos sobre la disciplina y la planificación de la enseñanza, coherencia entre árboles semánticos producidos por estudiantes de pedagogía en los períodos iniciales, de práctica, con los producidos después de la práctica docente más extensa.

prensión conceptual en función de lo que iban entendiendo como requerimientos para enseñar la biología; lograron una mayor integración conceptual e incluso elicitaban conceptos nuevos a raíz de su preocupación por responder a las orientaciones pedagógicas de la enseñanza de las ciencias, como por ejemplo, los relacionados con el concepto de ciencia para todos y de ciencia relevante para las necesidades de la sociedad y de los alumnos. La experiencia de práctica de la enseñanza también produjo cambios en los mapas conceptuales de los jóvenes profesores, aunque se les hizo más difícil adecuar sus estructuras conceptuales a las necesidades de los alumnos debido a la atención que debían dispensar a la planificación y al manejo del curso. Esta última capacidad es de más lento desarrollo, ocurriendo a medida que los profesores adquieren experiencia y se preocupan menos por los aspectos formales de manejo de la sala de clases.

Respondiendo a la preocupación por investigar cambios en la estructura de los conocimientos producidos por la experiencia, Barba y Rubell (1992) compararon dos grupos de profesores con mayor y menor nivel de conocimiento de la disciplina y mayor y menor experiencia profesional. Durante el estudio se observó a ambos grupos, enseñando una unidad de geología y ciencia espacial; se les sometió a una sesión grupal de discusión evaluativa y se les aplicó tres instrumentos para medir sus capacidades mentales generales, su conocimiento "declarado" de la disciplina y su capacidad para solucionar problemas. Los resultados de la comparación concordaron con los de otros estudios similares, en que los profesores de más experiencia (los graduados en ciencias) poseen más conocimiento de la disciplina que los jóvenes (con menos formación universitaria en ciencias) y presentan mejor estructura conceptual con respecto al conocimiento declarado (comprensión de conceptos, uso de reglas/principios y resolución de problemas). Los autores del estudio sugirieron que estas diferencias no son sólo el producto de diferencias en la cantidad de conocimiento disciplinario de ambos grupos, sino que reflejan diferencias en el modo de procesar la información que resultan de la experiencia de enseñar. El modo de procesar información de los novicios se basa fundamentalmente en la necesidad de añadir nuevos conocimientos a las estructuras existentes, mientras que el de los expertos revela mayor preocupación por refinar o hacer ajustes al conocimiento existente.

Entre las formas sugeridas para realizar la transformación de los conocimientos disciplinarios en conocimientos asumidos pedagógicamente



están las “representaciones” (Shulman y sus colegas Wilson y Reichert, citados en McDiarmid, Ball y Anderson, 1989). Las representaciones se entienden como formas de expresar ideas, ya sea como analogías, ilustraciones, ejemplos, o como explicaciones o demostraciones, que tienen el fin de facilitar la comprensión de contenidos por parte de los alumnos. McDiarmid, Ball y Anderson (ibid.) indican que los tipos de representaciones usados por los profesores derivan de dos fuentes: una externa y otra interna. Las fuentes externas incluyen los materiales curriculares, talleres para profesores, experiencias personales sobre formas usadas por otros. Las fuentes internas provienen de la propia imaginación y creatividad del profesor: creación de unidades de enseñanza, de materiales de trabajo, de diseños pictóricos, preguntas, ejemplos, etc. El desarrollo de un repertorio adecuado de representaciones es factor del tiempo y la experiencia; no puede lograrse de una vez por todas durante el período de formación.

Otro aspecto que se ha estudiado respecto al conocimiento pedagógico de la disciplina es el relacionado con las “convicciones” que tienen los profesores acerca de su disciplina. Este concepto ha sido explicado por Grossman, Wilson y Shulman (1989) como teniendo un fuerte elemento afectivo y evaluativo, aunque con una base real discutible. Es muy distinta la clase que hace el profesor convencido de que lo esencial en la enseñanza de la historia es la comunicación clara y exacta de los hechos, de la del que piensa que lo esencial en el análisis interpretativo de los hechos. Grossman (citado en Grossman, Wilson y Shulman, 1989) señala, en el caso de dos profesores de literatura inglesa, la situación de uno que cree que el texto es central en la enseñanza de la crítica literaria y del otro que cree que lo fundamental en la interpretación es la respuesta subjetiva del lector al texto. Estas convicciones sobre la naturaleza de la disciplina parecen tener tanta fuerza como las que se tienen respecto a “cómo enseñar”. Respecto a la importancia de considerarlas en el proceso de formación de profesores, Feimann-Nemser y Buchmann (citados en Grossman, Wilson y Shulman, ibid., p. 32) señalan que

en relación al proceso de aprender a enseñar, no se puede suponer que la experiencia de primera mano y la formación universitaria encontrarán por sí mismas un acomodo adecuado. Sin un estímulo que motive a los profesores en formación a examinar sus convicciones y sus presunciones, se corre el peligro que estos profesores retengan sus

creencias convencionales e incorporen la información nueva o las experiencias preocupantes al contexto de sus esquemas antiguos.

### **El profesor como agente reflexivo**

Este título nos remite a lo dicho más arriba y a la preocupación inicial de este artículo de analizar la creatividad del profesor desde el ángulo de su profesionalidad y, por ende, de su capacidad no sólo de imaginar soluciones, sino de decidir en forma práctica lo que conviene en una u otra situación. Los orígenes del concepto de “reflexión” relacionado con la educación, se encuentran en la epistemología de John Dewey (1933) y su concepción de la unidad indisoluble entre la acción y la reflexión en la producción de conocimientos y en el aprendizaje (learning by doing). La preocupación reciente por conceptualizar el rol del profesor en términos de su capacidad reflexiva tiene, a su vez, varias fuentes y formas de aplicación. Tal vez una fuente importante sea la insatisfacción con el énfasis conductista en competencias y en la concepción del proceso de enseñanza, como dirigido por un técnico implementador de fórmulas pre-establecidas. Los que se han interesado por investigar los modos de pensar de los profesores obviamente apoyan el concepto de agente reflexivo, como también lo hacen quienes sostienen que el profesor tiene un rol de crítico, no sólo de prácticas pedagógicas, sino también de los factores contextuales (sociales y políticos) en que éstas se insertan. Esta diversidad de fuentes de apoyo al concepto de reflexividad en el profesor, se expresa también en variaciones sobre la forma como se conceptualiza el concepto, que va desde introducir reflexividad en el formato del modelo de enseñanza basado en competencias pre-establecidas, hasta conceptualizaciones de la reflexividad que alcanzan los aspectos político-ideológicos del sistema educacional.

Manteniéndose dentro de la lógica que subyace a la investigación proceso-producto a la que nos referimos antes, Cruikshank (citado en Adler, 1991) entiende la reflexión como proceso aplicado al examen de la práctica de enseñanza, que sigue lo recomendado por ese tipo de investigación. Es decir, el profesor reflexivo es quien examina la forma como aplica los modelos de enseñanza recomendados y el efecto que esta aplicación tiene sobre los alumnos. Como parte de la formación de profesores se incluye, por tanto, sesiones de laboratorio en que los estu-

diantes se enseñan unos a otros, para luego discutir los efectos de esta enseñanza.

La conceptualización más popular es la que ha formulado el estadounidense Donald Schön y es expresada como la “reflexión-en-la-acción que realiza el profesor en cuanto agente reflexivo (reflective practitioner)”. Adler (ibid.) describe lo medular de la formulación de Schön en la siguiente forma:

Lo central en los argumentos de Schön son los conceptos de “conocimiento tácito”, “conocimiento en acción”, y “reflexión en acción”. El conocimiento-en-la-acción es el conocimiento de la práctica que desarrolla el profesional con experiencia; tal conocimiento generalmente es tácito. “Se revela a través de la aplicación espontánea y apropiada del desempeño, y normalmente no podemos explicitarlo verbalmente” (Schön, 1987, p. xi). Sin embargo, a través de la observación y la reflexión es posible describir este conocimiento. El conocimiento-en-la-acción se construye o reconstruye a partir de la práctica; aún más, es dinámico y situacional, no reduciéndose fácilmente a reglas y procedimientos. La “reflexión-en-la-acción” avanza un paso más. A través de la observación y la reflexión es posible explicitar este conocimiento y usarlo para pensar mientras “se está metido en el barro”, o “pensando de pie”. Lo crucial en esto es la capacidad de reconocer lo que es problemático, de “nombrar” las cosas a las que se prestará atención y a “circunscribir” el contexto en el cual se atiende a ellas (Schön, 1983, p. 40). Por lo tanto, la explicitación de problemas, [problem setting] como lo denomina Schön, se convierte en algo central para la reflexión.

La concepción de Schön ha sido muy bien recibida y existe ya una cantidad de publicaciones que complementan la formulación teórica y presentan estudios de caso sobre su aplicación, especialmente en la formación de profesores (Schön, 1983, 1987, 1991; Russell y Munby, 1992; Adler, 1993). Entre los que teorizan dentro de esta perspectiva, Korthagen (1993) postula la necesidad de ampliar el foco de reflexión para incluir contenidos no-racionales. Usando referencias extraídas de la teoría sobre

procesamiento de la información, Korthagen presta atención al hemisferio derecho del cerebro (donde ocurre el procesamiento no-racional de información) y sugiere la influencia que éste puede tener sobre la enseñanza cotidiana de los profesores, sirviendo para explicar las “rutinas de la enseñanza”. En relación a esto, Korthagen sostiene que su concepto de reflexión se acerca a su sentido etimológico, de espejo reflejante. Afirma, por tanto, que puede haber distintos espejos: uno racional que es el que tiende a usarse en la formación de profesores y otros espejos que son más apropiados para reflejar los procesos no-racionales. Siguiendo, en cierta medida, la lógica de las investigaciones sobre convicciones de los profesores, Korthagen sugiere, entonces, una serie de técnicas o espejos, que pueden ser usados para que el profesor solo o con la ayuda de otros, examine los aspectos no-racionales que afectan sus acciones. Entre las técnicas o espejos sugeridos por el autor están las *metáforas* que el profesor elige para describir una situación, *representaciones pictóricas* (dibujos) de la situación, *fotografías*, la reja de Kelly (*repertory grid*) y *fantasías dirigidas*.

Una tercera conceptualización del profesor como agente reflexivo es la que fundamenta el programa de preparación de profesores de la Universidad de Wisconsin (Madison) y cuyo principal exponente es Kenneth Zeichner (Zeichner y Liston, 1987; Gore y Zeichner, 1991; Zeichner, 1993). Esta formulación se caracteriza por su amplitud, en el sentido de no desconocer, por una parte, que en toda tarea de enseñanza hay elementos de técnica que son inherentes a la eficacia de esa tarea y, por otra, que la efectividad de la enseñanza y por lo tanto el material de la reflexión, no se limita al proceso mismo sino que envuelve también aspectos situacionales más amplios.

Zeichner, quien actúa como el principal portavoz del programa, indica que el concepto de reflexión involucra aspectos de lo que Schön denomina “racionalidad técnica”, la reflexión sobre la acción práctica y la reflexión sobre los componentes éticos y morales de la educación. Los componentes técnicos, que constituyen un primer nivel de reflexión, son los que tienen que ver con el uso eficiente y efectivo de estrategias de enseñanza determinadas en relación a los objetivos del aprendizaje de los alumnos. El programa de Wisconsin no desconoce la importancia de este nivel, pero hace notar que su implementación tiene un carácter muy distinto al que se le daría en un contexto “cuyo objetivo central fuera el desarrollo de destrezas genéricas de enseñanza” (Zeichner, 1993). El programa de Wisconsin afirma que la utilidad de estas técnicas se examina

en el contexto más amplio de los otros dos niveles de reflexión: (a) el que clarifica los presupuestos que subyacen la práctica educativa y examina el valor de distintos propósitos educacionales; y (b) el que examina los “objetivos educacionales, las experiencias y las actividades que conducen a formas de vida mediatizadas por conceptos de justicia, equidad y realización concreta, considerando al mismo tiempo el rol de las formas concretas educacionales en contribuir o no a la satisfacción de necesidades y propósitos humanos importantes” (Zeichner y Liston, 1987).

A través de una experiencia de muchos años, los implementadores del programa han reconceptualizado su concepto de profesor reflexivo. Esta reconceptualización recoge elementos de varias tradiciones pedagógicas dominantes en la historia educacional (Zeichner, 1993) como también elementos de la filosofía educacional crítica, con su énfasis en el profesor como “intelectual transformista” (Giroux, citado en Adler, 1991) que examina la manera en que la educación escolarizada afecta la realización de una sociedad más o menos justa. Para ello, Zeichner (1993) indica como componentes esenciales de la formación de un profesor reflexivo, lo siguiente:

1. Que la atención del estudiante-profesor se centre tanto interiormente al mirar su práctica como exteriormente, al examinar a sus estudiantes y las condiciones sociales en las cuales se insertan las prácticas.
2. Que haya un elemento democrático y emancipatorio en la reflexión, que lleve a considerar, junto a sus otras dimensiones, también las dimensiones sociales y políticas de la enseñanza.
3. Que la reflexión sea tratada como una práctica social y no meramente como una actividad privada.

En lo que respecta a las formas como desarrollar esta capacidad reflexiva, Adler (1991) hace notar que casi todas las estrategias usadas por distintas orientaciones tienen el potencial de desarrollar el tipo de reflexión sugerido por Zeichner. Adler menciona, entre ellas, el uso de etapas bien delimitadas de reflexión, a través de creación de narrativas sobre situaciones reales problemáticas (Smyth, citado en Adler, *ibid.*), historias personales o autobiografías, etnografías de la enseñanza en situaciones concretas, y uso de los cursos de metodología de especialidad para esti-

mular reflexiones sobre el currículo usando entrevistas, análisis de textos y observaciones en establecimientos educacionales. Zeichner mismo recomienda la realización, durante la práctica, de proyectos sea de investigación-acción, de etnografía o de análisis de currículo. El uso de diarios es un componente fundamental de la formación y lo mismo el uso reflexivo que se hace de las discusiones entre supervisores y estudiantes durante su tiempo de práctica profesional (ver por ejemplo, Erickson y McKinnon, 1991).

### **La profesionalidad puesta en cuestión. El modelo de experto y aprendiz**

Retomando el tema de la autonomía profesional y en relación a los procesos de formación de profesores, quisiéramos referirnos, en esta última parte del artículo, a la crítica que se hace del modelo tecnicista explicitado en el concepto de “experto” y del modelo artesanal explicitado en el concepto de “aprendiz”. Esta crítica sostiene que en la práctica, ambos modelos le niegan al profesor su carácter de profesional.

Nos hemos referido varias veces en este artículo al profesor como “experto”, contrastándolo con el profesor “novato”. Esta conceptualización tiene un cariz meramente pragmático, en el sentido de indicar la condición de *maestro* en la profesión, que resulta del esfuerzo continuado a través del tiempo por mejorar la práctica de la enseñanza. El problema, por tanto, no radica en el concepto mismo sino que en el contexto de significación en que se sitúa esta noción de experto. Una de las definiciones, por ejemplo, es la que Elliot (1993) caricaturiza como la de “técnico infalible”. El “experto infalible” (a) sostiene que sus clientes deben atenerse a lo que él prescriba y aceptar que él es la única fuente autorizada de conocimientos especializados, (b) funciona a través de un sistema de comunicación unidireccional, desde él mismo hacia sus clientes, (c) explica e interpreta las situaciones en su campo profesional, en función exclusiva del conocimiento que dice dominar, y (d) aplica su conocimiento especializado en forma más bien intuitiva que reflexiva, según los cánones de la cultura ocupacional de su gremio.

Trasladado este concepto de “experto” a la profesión docente, se lo ve convertido en una propuesta de profesionalismo enraizada en la capacidad de demostrar, en forma competente, que se maneja estilos y estrategias de enseñanza que otros (investigadores, políticos educacionales,

estrategias) han considerado apropiados para la realización de objetivos formulados y delimitados también por esos otros. Aunque el aprendizaje y el buen uso de estos estilos y estrategias se adquiere en la práctica de la profesión, al profesor le cabe poca decisión respecto a la validez o no de esos estilos. Este modelo de profesionalismo, aplicado a la profesión docente, es pues un modelo truncado. Faltan elementos cruciales, que son parte del concepto mismo de profesión: (a) ejercicio profesional motivado por lo que requiere el bienestar de los clientes, y (b) suficiente independencia para determinar, sobre la base de evidencia, lo que conviene o no que los clientes reciban (Carr y Kemmis, 1986).

Contrastando con esta formulación sobre profesionalismo del docente, se encuentran todas las formulaciones que acentúan el rol reflexivo del profesor asentado sobre una base sólida de conocimientos, relativamente libre de prescripciones y estructuras burocráticas, en que se aprecia el ejercicio adecuado de la capacidad de juzgar lo que conviene o no hacer en la práctica cotidiana. Al respecto, Elliot (1993) indica:

“Desde la perspectiva del modelo de “agente reflexivo”, la competencia profesional consiste en la capacidad de actuar inteligentemente en situaciones que son suficientemente nuevas y únicas como para requerir que la decisión de lo que hay que hacer se haga *in situ*. Este modelo de profesionalismo supone evitar aplicaciones estereotipadas del conocimiento, lo que implica a su vez que cualquier intento de pre-especificar lo que son respuestas conductuales correctas, o “indicadores de desempeño” constituye una limitación puesta a la inteligencia. Por el contrario, de lo que tendría que hablarse es de indicadores cualitativos, por ejemplo de aquellas cualidades de juicio y capacidad de decisión que son indicativas, a su vez, de la capacidad de ofrecer respuestas sabias e inteligentes en el contexto de situaciones nuevas e impredecibles”.

Aparentemente desconectado, pero en realidad muy cercano al modelo profesional docente del experto técnico, está lo que llamamos el modelo artesanal y su concomitante noción del profesor en formación como el de un “aprendiz”. Este modelo sostiene que enseñar es una forma de artesanía, que se aprende con la experiencia y se comunica por la de-

mostración. Se considera que los mejores comunicadores de ese arte son quienes muestran, en su desempeño, que usan estrategias que “otros” juzgan apropiados y que pueden demostrarlo a los aprendices que se inician en la profesión. No escapa a la atención que, si bien esta concepción enaltece el concepto de práctica, disminuye al mismo tiempo y casi totalmente el rol del conocimiento, la deliberación y el juicio crítico.

Frente a opiniones que sostienen que la formación de profesores requiere de tiempos prolongados de práctica docente y de opiniones aún más extremas, que sostienen que toda formación de profesores podría desinstitucionalizarse y centrarse más bien en la escuela junto al “maestro experto”<sup>7</sup>, hay fuertes opiniones divergentes. Estas opiniones se fundamentan en las teorías e investigaciones que hemos descrito en este artículo, que privilegian conocimiento y reflexión centrados en parte en la práctica pedagógica y en parte en el contexto externo a la enseñanza. La oportunidad de convertir conocimientos disciplinarios en conocimientos asumidos pedagógicamente, a través de distintos tipos de experiencias de práctica, difícilmente puede ser conducido sólo por quienes están inmerso en la práctica. Por otra parte, si bien todo aprendizaje profesional que valga la pena tiene un carácter experiencial, esta experiencia no necesita ser sólo de participación directa. En efecto, como lo señala Elliot (1993), la experiencia de práctica se puede adquirir en forma directa, a través de observaciones y en forma sustitutiva, por ejemplo a través de reflexión sobre casos, juego de roles o estudios de simulación.

Uno de los efectos dudosos de una formación profesional que sumerge al estudiante en la práctica con poco apoyo de agentes externos al establecimiento escolar, es su socialización en una cultura escolar con mucho de problemático (como lo revelan las investigaciones que describen esa cultura). Elliot (1983), refiriéndose al contexto escolar británico, señala que presenta una cultura caracterizada por prácticas obsoletas, que favorecen el modelo profesional del “experto infalible”. Algo semejante indica Tickle (1987, p. 13), al sostener que el modelo del aprendiz usado en la formación profesional, introduce a los jóvenes estudiantes a prácti-

---

7. Este modelo, que está en proceso de ser aplicado en Gran Bretaña como resultado de las políticas del gobierno conservador, responde a una larga tradición en ese país de apoyo a la noción de práctica docente como aprendizaje bajo el tutelaje de un maestro (Hopkins y Reid, 1985).



cas asociadas con formas tecnicistas de enseñanza “que favorecen la maestría y repetición de técnicas básicas de enseñanza orientadas a la transmisión de conocimientos y al logro de objetivos pre-determinados y prescritos”. De ahí que, mirando el núcleo de los contenidos pedagógicos que se imparten en muchas instituciones de formación de profesores en Inglaterra, Stones (1989) sostenga la necesidad de superar, como concepto de la pedagogía, el que ésta se construya sobre la mera sistematización del “conocimiento artesanal” de los profesores; porque ello fuerza a encastrarse en un círculo vicioso y a negar la posibilidad de renovación de las prácticas existentes en las instituciones escolares.

## **Conclusión**

El intento de este artículo ha sido el de presentar una discusión que se piensa es apropiada para Chile, en los momentos en que el país se embarca en un esfuerzo notorio por mejorar la calidad de la educación, sin perder de vista los valores de justicia social representados por el derecho de todos a una educación relevante y de calidad.

En tiempos de reforma, la persona del profesor cobra una importancia que en otros momentos tiende a negársele: el de actor principal en la implementación de los cambios. En función de eso cobra también importancia su capacidad creativa, inventiva en cierto sentido, de soluciones para las situaciones imprevistas que inevitablemente se presentarán. Lo malo es que, pasados los vientos de reforma, lo que se aprecie como no logrado se le atribuirá también al profesor. En gran medida, nos parece que eso se debe a que, en los procesos de reforma, se desvincula el concepto de implementador creativo, del concepto del profesor como profesional reflexivo. Por esta razón, hemos preferido reconceptualizar el rol creativo de los profesores y entenderlo más bien como ligado intrínsecamente a su rol de profesional de la enseñanza. La conceptualización es menos llamativa, pero, así nos parece, más anclada en la realidad.

En Chile se ha experimentado la influencia fuerte de casi todas las corrientes pedagógicas que han dominado, en algún momento u otro, la perspectiva internacional del siglo veinte. Por eso, nos ha parecido importante tratar de recapitular lo que es una de las corrientes fuertes de análisis e investigación sobre la profesionalidad de los profesores en el contexto internacional. Viniendo desde distintas direcciones, los conceptos del profesor como agente pensante o reflexivo, al mismo tiempo que

“conocedor pedagógico de su disciplina” apuntan a un modelo profesional que no es nuevo, pero que es distinto del concepto del profesor como experto en técnicas o competencias específicas, a que nos tenían acostumbrados tanto el conductismo como las investigaciones pragmáticas del tipo proceso-producto. Lo central del modelo propuesto está en que no pretende llegar a la identificación de modelos de práctica profesional eficiente, sino más bien afirmar procesos de formación de profesionales que les permita examinar estrategias, decidir en torno a ellas, inventar otras o reformular los currículos a la luz de los requerimientos cambiantes de sus clientes (tanto los alumnos, como la sociedad en general). La experiencia de iniciativas inspiradas en esta orientación, no puede sino ser útil para quienes se sienten preocupados por formar un profesional reflexivo y un educador efectivo; de ahí la intención de traer a colación en este artículo lo que se está haciendo y escribiendo en el mundo anglosajón. Hay otras experiencias relevantes que no hemos descrito, por ejemplo, el uso de principios constructivistas en la formación inicial y en servicio de profesores de ciencias o las experiencias, ahora bastante bien establecidas, de investigación-acción en cuanto proyectos colaborativos entre profesores universitarios y profesores de aula. Tampoco nos hemos referido a las experiencias, en Chile y otros países de América Latina, de talleres de reflexión pedagógica para profesores, (Cf. Vera, 1990; Sepúlveda, 1993), o de experiencias innovativas en la formación de profesores que reflejan las consideraciones que se han presentado en este artículo (Cf. de Tezanos, 1993). Esperamos que el paso siguiente de otros autores sea el de producir un artículo sintético sobre las mismas.

Para terminar, y eso nos remite a la necesidad de examinar las aproximaciones descritas en este artículo en relación al contexto chileno, es importante recoger la advertencia de Kenneth Zeichner (1993) respecto a la formación de profesores, en el sentido de no dejarse llevar por la fuerza o popularidad de posiciones dominantes que sean descontextualizadas, a-históricas y demasiado simplistas.

## Referencias

ADLER, SUSAN (1991). *The Reflective Practitioner and the Curriculum of Teacher Education*. *Journal of Education for Teaching* 17 (2), 139-150.

ADLER, SUSANA. (1993). *Teacher Education: Research as Reflective Practice*. *Teaching and Teacher Education* 9 (2), 159-167.

ANDERSON, LORIN W. Y BURNS, ROBERT B. (1989). *Research in the Classrooms. The Study of Teachers, Teaching, and Instruction*. Oxford: Pergamon Press.

AVALOS, BEATRICE (1991). *Approaches to Teacher Education. Initial Teacher Training*. Londres: Commonwealth Secretariat, Background/Policy Paper.

BARBA, ROBERTTA H. Y RUBALL, PETER A. (1992). *A Comparison of Preservice and Inservice Earth and Space Science Teachers' General Mental Abilities, Content Knowledge and Problem-Solving Skills*. *Journal of Research in Science Teaching* 29 (10) 1021-1035.

BENNETT, S.N. (1976). *Teaching Styles and Pupil Progress*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

BLUMBERG, A. Y GREENFIELD, W. (1980). *The Effective Principal. Perspectives on School Leadership*. Boston: Allyn & Bacon.

BORKO, HILDA; BELLAMY, MARY LOUISE Y SANDERS, LINDA (1992). *A Cognitive Analysis of Patterns of Science Instruction by Expert and Novice Teachers*. En: Russell y Munby (Eds.), *Teachers and Teaching. From Classroom to Reflection*.

BROPHY, J. E. (1983). *Classroom Organization and Management*. *Elementary School Journal* 83 (4), 265-286.

BROPHY, JERE E. Y GOOD, THOMAS L. (1986). *Teacher Behaviour and Student Achievement*. En Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*.

CARR, WILFLRED Y KEMMIS, STEPHEN (1986). *Becoming Critical. Education, Knowledge and Action Research*. Londres: The Falmer Press.

CERDA, ANA MARÍA; SILVA, MARÍA DE LA LUZ Y NÚÑEZ, IVÁN (1991). *El Sistema Escolar y la Profesión Docente*. Santiago: PIIE.

CLARK, CHRISTOPHER M. Y PETERSON, PENELOPE L. (1986). *Teachers' Thought Processes*. En: Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*.

- DE TEZANOS, ARACELI (1993). *Formación de Profesores para la Enseñanza Media*. Osorno: Instituto Profesional de Osorno (manuscrito).
- DEWEY, JOHN (1933). *How We Think*. Nueva York: Heath and Company.
- EDWARDS, V. Y OTROS (1993). *Prácticas de Trabajo y Socialización Establecimientos de Educación Media*. MECE Media. Santiago: MINEDUC.
- ELLIOT, JOHN (1991). *A Model of Professionalism and its Implications for Teacher Education*. *British Educational Research Journal* 17 (4), 309-318.
- ERICKSON, GAALEN L. Y MACKINNON, ALLAN M. (1991). *Seeing Classrooms in New Ways: On Becoming a Science Teacher*. En Schön (Ed.), *The Reflective Turn*.
- ERRÁZURRIZ, M. M. Y OTROS (1993). *Demandas Sociales a la Educación*. MECE Media. Santiago: MINEDUC.
- FEIMAN-NEMSER, SHARON Y FLODEN, ROBERT E. (1986). *The Culture of Teaching*. En: Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*.
- GAGE, N. L. (1978). *The Scientific Basis for the Art of Teaching*. Nueva York: Teachers, College Press.
- GALTON, M., SIMON, B. Y CROLL, P. (1980). *Inside the Primary Classroom*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- GESS-NEWS, J. AND LEDERMANN (1993). *Preservice Biology Teachers, Knowledge Structure as a Function of Professional Teacher Education: A Year Long Assessment*. *Science Education* 77 (1), 25-45.
- GORE, JENNIFER M. AND ZEICHNER, M. (1991). *Action Research and Reflective Teaching in Preservice Teacher Education. A Case Study from the United States*. *Teaching and Teacher Education* 7 (2), 119-136.
- GROSSMAN, PAMELA L., WILSON, SUZANNE M. Y SHULMAN, LEE S. (1989). *Teachers of Substance: Subject Matter Knowledge for Teaching*. En: Reynolds (Ed.) *Knowledge Base for Beginning Teachers*.

- HARGREAVES, D. (1967). *Social Relations in a Secondary School*. London: Routledge and Kegan Paul.
- HOPKINS, D. Y REID, K. (Eds.) (1985). *Rethinking Teacher Education*. Londres: Croom Helm.
- JACKSON, P. W. (1968). *Life in Classrooms*. Nueva York: Holt. Rinehart & Winston.
- KORTHAGEN, FRED A. J. (1993). *Two Modes of Reflection*. *Teaching and Teacher Education* 9 (3), 317-326.
- LACEY, C. (1970). *Hightown Grammar*. Manchester: Manchester University Press.
- McDIARMID, G. WILLIAMSON; BALL, DEBORAH LOWENBERG Y ANDERSON, CHARLES W. (1989). *Why Straying One Chapter Ahead Doesn't Really Work: Subject-Specific Pedagogy*. En Reynolds (Ed.), *Knowledge Base for the Beginning Teachers*.
- MECE MEDIA (1993). *Conversación Nacional sobre la Educación*. Santiago: MINEDUC.
- MORINE-DERSHIMER, GRETA (1993). *Tracing Conceptual Change in Preservice Teachers*. *Teaching and Teacher Education* 9 (1), 15-26.
- REYNOLDS, MAYNARD C. (Ed.) (1989). *Knowledge Base for Beginning Teachers*. Oxford: Pergamon Press.
- ROSENSHINE, N.L. (1978). *Teaching Functions in Instructional Programs*. *Elementary School Journal*, 83 (4), 335-351.
- RUSSELL, TOM Y MUNBY, HUGH (Eds.) (1992). *Teachers and Teaching. From Classroom to Reflection*. Londres: The Falmer Press.
- SCHÖN, DONALD A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Nueva York: Basic Books.

SCHÖN, DONALD A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. S. Francisco: Jossey-Bass.

SCHÖN, DONALD A. (Ed.) (1991). *The Reflective Turn. Case Studies in and on Educational Practice*. Nueva York: Teachers, College Press.

SEPULVEDA, G. (1993). *Descripción y Evaluación del Proceso de Desarrollo Curricular*. MECE Media. Santiago: MINEDUC.

SHULMAN, LEE S. (1986). *Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching: A Contemporary Perspective*. En Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*.

SHULMAN, LEE S. (1987). *Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform*. *Harvard Educational Review* 57 (1), 1-22.

STONES, EDGAR (1989). *Pedagogical Studies in the Theory and Practice of Teacher Education*. *Oxford Review of Education* 15 (1), 3-15.

TICKLE, L. (1987). *Learning Teaching, Teaching Teaching. A Study of Partnerships in Teacher Education*. Londres: Falmer Press.

VERA, RODRIGO (1990). Case Study: Educators Workshops in Chile: Participative Professional Development. En Val D. Rust y Per Dalin (Eds.), *Teachers and Teaching in the Developing World*. Nueva York: Garland Publishers.

WITTROCK, MERLIN C. (Ed.) (1986). *Handbook of Research on Teaching*, 3a. ed. Nueva York: MacMillan.

ZEICHNER, KENNETH M. (1993). *Traditions of Practice in U.S. Preservice Teacher Education Programs*. *Teaching and Teacher Education* 9 (1), 1-13.

ZEICHNER, KENNETH M. Y LISTON, DANIEL P. (1987). *Teaching Student Teachers to Reflect*. *Harvard Educational Review* 57 (1), 23-48.