



DE LA AUTOEVALUACIÓN A LA ACREDITACIÓN DE PROGRAMAS DE FORMACIÓN PROFESIONAL DOCENTE

Eliana Rojas

Los cambios que definen las reformas educacionales durante las dos últimas décadas han estado enmarcados por una preocupación compartida en relación a los proyectos de formación de profesores y los principios y procesos en los que se apoyan las instituciones formadoras de docentes alrededor del mundo (Soltis, 1987; Holmes Group, 1995; Goodland, 1994; Fullan, 1993, 1998; Rojas & Reyes, 2001; Rojas, 2000).

Uno de los cambios más sobresalientes desde 1986 ha sido sin duda la instalación, en cada agenda de reestructuración educacional, del tema de la *“Reforma de los programas de formación de profesores, y los procesos de evaluación y seguimiento”*. Un tema ignorado por años se ha transformado en el más importante. Al mismo tiempo que estamos de acuerdo en que ninguna reforma puede alcanzar sus objetivos deseados sin la participación comprometida del profesorado, un profesorado bien calificado. De la misma manera, entendemos hoy que *“hay una correlación fuerte entre el buen profesor y su formación”* (Harry Jude, p. vii; 1998) y que esta *formación* requiere de un compromiso personal e institucional de someterse a procesos de seguimiento y mejoramiento continuo. Procesos positivos, estructurados o espontáneos, de reflexión y autoevaluación, donde el fin último se traduce en el crecimiento individual y desarrollo institucional.

A pesar de existir consenso internacional de que los cambios son indispensables y de que el tema de la reforma ocupa un lugar importante en la agenda política de los gobiernos alrededor del mundo, muchas de las prácticas tradicionales han permanecido incambiables. Los desafíos que enfrentan las instituciones formadoras de profesores y los encargados de desarrollar políticas educacionales se concentran en la naturaleza intelectual y conceptual de todo el proceso relacionado con la formación de profesores. El filósofo norteamericano Harry Broudy observaba que existe una diferencia importante entre lo que es la base intelectual de la carrera docente y la de profesionales, como el futuro ingeniero, el físico, el experto agrícola o el abogado. Estas carreras basan sus teorías en generalizaciones derivadas de las ciencias empíricas o de un cuerpo de principios altamente codificados que son aceptados por los miembros de cada uno de sus respectivos Colegios Profesionales. Ése no es el caso en Educación. Allí las generalizaciones empíricas importantes son menos. La educación se apoya en una variada rama de disciplinas con las que contextualiza y provee perspectiva a esta acción humana llamada *enseñar*. Por cada ítem que *enseñamos* a nuestros estudiantes hay docenas de ideas, imágenes, conceptos, categorías, estrategias, con las que enseñamos (1980, p. 8).

Hoy en día, hay muchos más desafíos enfrentados por el educador, que tienen que ver con aquello que Beltrand Russell llamaba *“la transformación de la enseñanza como una ocupación”* (1950, p. 124). En los últimos cien años, se ha pasado de una profesión altamente especializada, que servía a una parte minoritaria de la población, a una *profesión* que cumple una función de servicio y de formación de una parte importante del sector público. Como consecuencia de ello, el profesor ha llegado a ser uno más entre los tantos servidores civiles de nuestra sociedad y su libertad individual ha disminuido vertiginosamente. Esto puede ser entendible; pero, recordemos lo que Russell agregaba *“El profesor como el artista, el filósofo, y el hombre de letras sólo puede responder a su trabajo adecuadamente si siente que él mismo dirige su trabajo y que puede manejar su propio impulso creativo; no dominado y*

controlado por la autoridad externa” (1950, p. 135). Esta preocupación, identificada por Russell más de cinco décadas atrás, se refleja, actualmente, en muchos proyectos, planes y esfuerzos de reforma educacional contemporánea: el deseo de aumentar el control y la responsabilidad por un lado va paralelo a las llamadas a aumentar su autonomía y poder individual (*Teacher empowerment*) por el otro.

En este artículo nos referimos a tres vastas áreas relacionadas directamente con temas considerados significativos en proyectos de reforma en formación de profesores: 1) el rol de las *Prácticas Reflexivas* como un principio que guía los programas de formación docente; 2) los *Criterios de Estándares de Evaluación para una Acreditación* que se aceptan como necesarios para establecer programas coherentes, competentes y efectivos; 3) las *Implicancias* que tienen estos estándares en las instituciones y programas de formación y seguimiento de la carrera docente. El desafío es mantener, a través de la reflexión permanente, claridad respecto de la pertenencia de la misión de la institución, dependiendo de las necesidades y demandas de una sociedad cuya población escolar se caracteriza por una movilidad social y geográfica permanente. La flexibilidad es corregir y adaptarse de acuerdo con las responsabilidades y compromisos adquiridos con las comunidades educacionales correspondientes.

LA CARRERA DOCENTE: PRÁCTICAS REFLEXIVAS

Un debate permanente entre educadores y otros interesados en educación ha sido la naturaleza de la enseñanza. El debate es comúnmente presentado como una dicotomía: ¿el enseñar es más bien un esfuerzo artístico y el rol del profesor se compara con el del pintor o el del escritor? o ¿el rol del profesor se conceptualiza mejor como un tipo de ciencia aplicada, consistiendo en una colección de habilidades técnicas, similares a las de un tecnólogo médico o a las de un ingeniero? (ver Barzum, 1954, 1991; Gage, 1978, 1985; Highet, 1950).

A primera vista, este debate parece importante, ya que de la manera que conceptualizamos la enseñanza tiene mucho que ver con la forma como los profesores, son vistos socialmente y considerados profesionales, atendiendo al modo en que mejor se definen los programas de formación de la carrera docente. Acerca de la visión “artista” del profesor, en 1959, Mark van Doren comentaba:

Un buen profesor ha sido buen profesor y lo será siempre, y hay muchos buenos profesores hoy en día. Lo necesario es entonces que cada vez menos de ellos lo sean por accidente. La cantidad de accidentes se reduce cuando existe de reforma un diseño que incluye la educación –formación de los profesores como parte importante de su agenda. No el entrenamiento– un término contemporáneo que sugiere lubricar herramientas mecánicas, no reflexiones y respuestas. (1959, pp. 170-171)

Resulta fascinante escuchar y pensar en este debate entre los que imaginan el magisterio un arte, que es instintivo en los buenos maestros, y aquéllos que lo ven en cuanto conjunto científico de destrezas técnicas que cualquiera persona motivada puede adquirir. Las implicaciones de esta discusión tienen un efecto importante en la toma de decisiones que afectarían a las líneas de procesos en diseño de programas de reforma. También, el debate entre lo natural y lo afectado por el medio-ambiente (*nature-nurture*) puede confundir, puesto que los educadores con experiencia saben que el enseñar requiere tanto elementos de creatividad artística como de destreza técnica. La buena práctica docente es imposible sin ambos elementos. Esta afirmación podría hacerse de casi todas las profesiones en las cuales vemos la combinación de conocimiento y destrezas técnicas junto con un “instinto” profesional de naturaleza esencialmente artística, semejante al que vemos en los maestros.

A diario, muchas de las labores de la sala de clases, consisten en la toma de decisiones y la emisión de juicios con muy poca información. En lugar de pensar en el rol del maestro en términos de si enseñar es un arte o un conjunto de destrezas técnicas u otra combinación de estos dos extremos, sugeriríamos que la enseñanza pudiera conceptualizarse de manera más acertada y útil en función de la toma de decisiones. Pensemos, por un instante, en la variedad de juicios y decisiones que ocupan al maestro en el transcurso de un día rutinario. El maestro toma decisiones: sobre currículo, sobre cada niño en forma individual, sus necesidades y problemas, sobre el manejo y organización de la clase, sobre ética profesional y personal, entre otras.

El filósofo educacional Robert Fitzgibbons sugiere que los maestros toman tres tipos de decisiones: 1) *las que se relacionan con los resultados educativos* (lo que debieran ser las consecuencias o metas de la experiencia educativa); 2) *aquellas que se ocupan de los asuntos de la educación* (lo que puede o debe enseñarse); y 3) *aquellas que se ocupan de la manera en que se educa* (el cómo se imparte la educación) (Fitzgibbons, 1981, pp. 13-14). Cuando un maestro toma decisiones, no sólo elige una dirección o actúa de una manera particular. El proceso debe ser racional, lo que significa que el maestro (consciente o inconscientemente), considera, evalúa las alternativas y utiliza criterios al seleccionar una opción o trayectoria. Desafortunadamente, como dice Jere Brophy, "*muchos estudios sobre la toma de decisiones interactiva de parte de los maestros la presentan como proceso más de reacción que de reflexión, más intuitivo que racional, y más rutinario que consciente*" (citado en Irwin, 1987, p. 1). La buena docencia requiere un proceso de toma de decisiones, *reflexivo, racional y consciente*. Como argumenta Charles E. Silberman, en *Crisis in the classroom* (*Crisis en la sala de clases*), "*debemos encontrar maneras para estimular a los maestros de escuela a pensar en lo que hacen y en por qué lo hacen*". (p. 380)

Un elemento importante de la toma de decisiones, es que el maestro pueda justificar sus acciones en la sala de clases. Según explica Cornel Hamm, el justificar decisiones y acciones es un asunto sencillo y directo: "*El poder justificar nuestras acciones equivale a ofrecer buenas razones o fundamentos para dichas acciones*" (Hamm, 1989, p. 163). Para poder ofrecer dicha justificación, el maestro no puede contar tan solo con su instinto ni con un conjunto de técnicas prescritas; por el contrario, debe pensar en lo que ocurre, en qué opciones se plantean, y otros puntos, de forma crítica y analítica. En otras palabras, el maestro debe reflexionar en torno a su práctica de la misma manera que un médico lo hace sobre los síntomas y otras evidencias que presenta un paciente.

La idea del maestro reflexivo no es nueva. En 1903, el filósofo y educador estadounidense John Dewey, discutía acerca de su importancia en *How we think* (1910, 1933) y en *Logic: The theory of inquiry* (1938). Para Dewey, la teoría y el análisis lógico eran una generalización del proceso reflexivo en el que todos nos involucramos, de vez en cuando. Reconocía que podemos "reflexionar" en torno a muchas cosas; es decir, "pensar sobre" ellas. Sin embargo, la reflexión lógica o analítica sólo se da cuando nos enfrentamos a la necesidad de resolver un verdadero problema y lo solucionamos de modo racional:

La teoría general de reflexión, contrapuesta al acto concreto de reflexionar, surge cuando las situaciones para reflexionar nos sobrecogen y son tan conflictivas que una respuesta adecuada del pensamiento queda obstruida. Es decir, se presenta cuando los asuntos cotidianos se vuelven polifacéticos, complicados, y se alejan del control, de modo tal que el pensamiento no fluye en ellos. (Dewey, 1976, p. 300)

El énfasis más reciente en la práctica reflexiva aparece, mayormente, en trabajos como el de Donald Schon (1983, 1987), que, en la última década, han sido intensamente utilizados por educadores interesados en temas que apuntan a procesos de reforma en formación

de profesores. La preocupación por la práctica reflexiva también se relaciona con los esfuerzos por capacitar más efectivamente a los maestros en servicio, como señala Catherine Fosnot: "*Un maestro con una formación sólida toma decisiones de manera reflexiva y disfruta del aprender e investigar en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ve el aprendizaje como construcción y la enseñanza como un proceso de facilitación que mejora y enriquece el desarrollo*". (1989, p. xi, en Norlander-Case, K., & Reagan, T. G., & Case, C. W. 1999)

En los últimos años, se han sugerido varias formas de conceptualizar la práctica reflexiva conforme a su aplicación a las actividades de los maestros en la sala de clase. Podemos empezar la discusión, aclarando las diferencias entre los tres tipos de reflexión que Killion y Todnem (1991, p. 15) proponen basándose en el trabajo anterior de Schon (1983): "*reflexión durante la acción, reflexión sobre la acción y reflexión para la acción*".

Tanto la reflexión durante la acción como la reflexión sobre la acción son por naturaleza reactivas. Ambas se caracterizan por el momento *cuando* ocurre el acto. La primera se refiere a la reflexión en medio de la práctica; la segunda a la que ocurre después del evento. Por otra parte, la reflexión para la acción, para la práctica es, esencialmente, de naturaleza pro-activa; y es: "*el resultado deseado de los dos tipos de reflexión antes mencionados. Reflexionamos, no para recordar el pasado ni para reconocer el proceso meta-cognitivo que experimentamos (aunque son buenos propósitos de por sí), sino para orientar acciones futuras (el propósito más práctico)*" (Killion y Todnem, p. 15). En otras palabras, queda claro que los tres tipos de reflexión discutidos aquí serán componentes necesarios de la práctica reflexiva del maestro en la sala de clase.

Es importante notar que el significado relativo de cada uno de estos componentes de práctica reflexiva puede cambiar durante el transcurso de la Carrera del maestro; de modo que, para el maestro principiante, *la reflexión para la práctica y la reflexión sobre la práctica* pueden ser los rasgos más notables de su ejercicio, mientras que el maestro de mayor experiencia manifestará su reflexividad en *el ejercicio de su práctica*. Además, el proceso de reflexionar para la práctica no debe verse como proceso lineal sino como un proceso espiral continuo, donde cada uno de los elementos de la práctica reflexiva se mantienen en un proceso interactivo de cambio y desarrollo constantes. Esto incluye preocupaciones sobre justicia, equidad y el cumplimiento de propósitos humanos de mayor importancia dentro de un contexto social más amplio. El maestro que se involucra en este nivel de reflexión podrá no sólo tomar decisiones que beneficiarán a largo plazo el desarrollo de sus estudiantes, también, contribuirá a situaciones de política educacional que van más allá de los límites de su sala de clase.

Otro modo de conceptualizar la práctica reflexiva es la visualización de dicha actividad de manera no jerárquica, sino que enfatizando los elementos que parecen representar funciones significativas en el apoyo a la reflexión y a la práctica reflexiva por parte de los maestros. En sus investigaciones sobre el pensamiento reflexivo de los maestros, Georgia Sparks-Langer y Amy Colton (1991), indican que se pueden distinguir tres elementos: *el cognitivo, el crítico y el narrativo*.

El elemento cognitivo del pensamiento reflexivo se ocupa del conocimiento que deben tener los maestros para poder tomar buenas decisiones en las situaciones del aula. Lee Shulman (1987, p. 54) identifica siete categorías amplias de conocimiento que, en conjunto, comprenden las categorías principales del conocimiento fundamental para el maestro, que son necesarias para una práctica docente reflexiva y exitosa: 1) *el conocimiento del contenido*; 2) *el conocimiento general pedagógico, con referencia a aquellos importantes principios y estrategias relacionados con la administración y organización del salón de clases que*

trascienden los temas del contenido de la disciplina; 3) el conocimiento del currículo con énfasis en los materiales y programas que son 'las herramientas de trabajo' para el maestro; 4) el conocimiento de pedagogía del contenido, esa combinación de pedagogía y contenido, propia y única del maestro, de su modalidad especial de entendimiento profesional; 5) el conocimiento de los estudiantes y sus características; 6) el conocimiento de contextos educativos, que van desde el trabajo del grupo o salón de clases, la dirección y finanzas de los distritos escolares hasta las características de las comunidades y sus culturas; 7) el conocimiento de los fines, propósitos, y valores de la educación y sus fundamentos filosóficos e históricos.

Es importante notar que, aunque todos los maestros, los principiantes y los de mayor experiencia, tengan un caudal de conocimientos similares a su disposición, puede haber diferencias dramáticas en la forma que organizan y estructuran estos conocimientos. Dado que estos *esquemas* son construidos por maestros a través del tiempo y como resultado de sus experiencias, no nos debe sorprender que los de mayor experiencia puedan dar mayor sentido y originar una mejor respuesta, más rápida y eficiente, a las situaciones problemáticas de la sala de clases, que los maestros más jóvenes (Sparks-Langer y Colton, 1991). Los tipos de *esquemas* discutidos se construyen de forma natural al pasar el tiempo, pero su desarrollo puede fomentarse y apoyarse mediante la práctica reflexiva. Mientras que la buena práctica docente se basa en una experiencia sólida, la práctica reflexiva nos puede ayudar a acelerar, en el maestro inicial, el desarrollo de su base de experiencia.

El segundo elemento del pensamiento reflexivo es el *elemento crítico*, que se ocupa "de los aspectos morales, y éticos de compasión y justicia" (Sparks-Langer & Colton, 1991, p. 39). La preocupación por cuestiones de justicia social y ética en educación son y han sido tema común para educadores y teóricos, al menos desde Platón, y aparecen claramente en las distinciones que hacen los educadores entre los objetivos para producto educativo (es decir, lo que queremos lograr en el aula o en la escuela) y los objetivos procesales (es decir, las restricciones que existen en cuanto a cómo obtener los resultados deseados).

El tercer elemento del pensamiento reflexivo, *el elemento narrativo*, se relaciona con las historias de los maestros. Las narraciones de las experiencias de los maestros surgen de diferentes maneras y cumplen varias funciones. El diario de un estudiante de pedagogía es una narración bastante común. Otros discursos narrativos de maestros incluyen las descripciones de eventos críticos en el aula, varios tipos de diarios, informes sobre reuniones, completados con otros maestros, supervisores o mentores, auto-entrevistas, y otros. El aspecto principal del elemento narrativo en el pensamiento reflexivo es el hecho que sirve para contextualizar la experiencia en el aula, tanto para el maestro como para el estudiante. La acción narrativa nos ofrece mayor entendimiento y seguimiento de lo que ocurre en la sala de clases, nos ofrece alternativas de evaluación, de reacción y acción en torno a la manera en que el maestro va construyendo y mejorando su propia realidad. (Reyes, Xae A. y Rojas, D. E., 2001)

En las dos últimas décadas, los recuentos narrativos se han hecho más frecuentes, especialmente, en los modelos prácticos de programas de formación y perfeccionamiento de maestros y en la investigación cualitativa sobre prácticas educativas en la sala de clase (investigación acción). (Véase Connelly y Clandinin, 1990; Goswami y Stillman, 1987; Zeichner y Liston, 1987). Sin duda, provee uno de los medios más efectivos para fomentar la práctica reflexiva.

El maestro reflexivo-analítico es aquél que toma decisiones sobre su práctica, haciendo una consideración cuidadosa de los postulados en los que se basan las decisiones y

las consecuencias técnicas educativas y éticas. Estas decisiones se hacen antes y durante la práctica. Para poder tomarlas, el maestro reflexivo-analítico debe tener conocimiento cabal del contenido que enseñará, de las opciones pedagógicas y teóricas, de las características individuales de los estudiantes, y de las limitaciones impuestas por situaciones de la sala de clase, de las escuelas y del entorno social.

Las características adscritas a la profesión incluyen condiciones que le dan la oportunidad de aplicar sus conocimientos libremente a las cuestiones prácticas de su Carrera y utilizar esos conocimientos, criterios y destrezas dentro de las estructuras del código de ética de la profesión. Finalmente, es importante señalar que la práctica reflexiva incluye lo que el maestro hace *antes de entrar al aula* (en términos, por ejemplo, de su planificación y preparación), *mientras esté en el aula* (tanto en sus funciones docentes como en los otros roles que se exigen al maestro), y retrospectivamente, *después de salir del aula*. Una manera efectiva de visualizar este proceso es la imagen de una espiral: comenzamos con la reflexión para la práctica, seguimos con la reflexión durante la práctica y culminamos en la reflexión sobre la práctica, lo que nos lleva de nuevo al comienzo del proceso, a reflexionar para la práctica, en un proceso continuo.

Estas conceptualizaciones del maestro reflexivo demuestran cuán altas son las expectativas de los defensores de la práctica reflexiva en cuanto la labor del maestro en el aula. Nos podríamos preguntar: ¿por qué tendría un maestro que dedicar tanta energía a convertirse en un docente reflexivo?, ¿cuáles, en concreto, son los beneficios de una práctica reflexiva? Podemos mencionar un sinnúmero de beneficios, entre ellos: *la práctica reflexiva libera a los maestros de conducta impulsiva o rutinaria; la práctica reflexiva le permite a los maestros actuar deliberada e intencionalmente; y la práctica reflexiva distingue a los maestros como seres humanos educados, puesto que la reflexión es señal de acción inteligente* (Zeichner y Liston, 1996). Además, como ya hemos señalado, la práctica reflexiva es de utilidad en la capacitación de maestros. Pero, aún, es más importante como una herramienta que los maestros, individualmente, pueden utilizar para mejorar su propia práctica docente, para convertirse en profesionales más eficientes y responsables de su desarrollo y rol social.

CRITERIOS EN PROGRAMAS COHERENTES DE FORMACIÓN DE PROFESORES

En su libro *Profiles of Preservice Teacher Education* (Perfiles de Educación en el Profesor Inicial), Ken Howey & Nancy Zimpher examinan un número de importantes programas de formación de profesores. Basados en esos casos, ellos identifican catorce atributos en programas coherentes que son muy cercanos a las características que han sido identificadas hoy en literatura relacionada con escuelas calificadas de *efectivas*.

Algunos de estos atributos incluyen el tipo de concepción que impulsa el programa. Una concepción clara de lo que sostiene el término dual *escolaridad/enseñanza* (*schooling/teaching*). Estas concepciones se le atribuyen: 1) a un conjunto de criterios y posturas compartidas por los miembros de la comunidad que se evalúa: colegiatura académica; 2) a un programa que facilite los cambios permanentes del marco curricular, secuencia, interacción y articulación; 3) a un conjunto de normas y atributos compartidos, en relación a lo que deberá esperarse del futuro profesor al identificar en el profesor inicial un número determinado de comportamientos que emanan de concepciones reconocidas; 4) a la definición de roles más realistas para los profesores, centrados en el reconocimiento de la realidad de las escuelas

como un lugar de trabajo; 5) al diseño explícito, coherente y programado de investigación y evaluación.

Los académicos de la institución parecen cohesionarse alrededor de programas experimentales que prometen calidad, que contienen títulos atractivos y simbólicos, y que representan las necesidades que se acercan a la realidad de las comunidades en la que se sumerge la institución. Razonabilidad y claridad se asocian con los objetivos principales del programa. El programa debe ser riguroso y representar un desafío académico, con el fin de que los estudiantes tengan que trabajar fuerte para tener éxito. Los temas, estipulados explícita y claramente, se desplazan, entrelazados, a través de todo el currículo; y los conceptos claves se conectan a través de una variedad de cursos, prácticas y experiencias en escuelas de diversidad cultural y académica. Dichas escuelas de práctica se asociarán a las entidades formadoras de docentes mediante acuerdos de cooperación continua, donde la relación se transforma y crece a través del reconocimiento y valoración de mutua dependencia. Hoy más que nunca las escuelas deben ser reconocidas como el ambiente propicio y aglutinador de experiencias necesarias para identificar las prácticas que facilitarán el diseño de modelos y resultados de investigación en las áreas de enseñanza, evaluación y aprendizaje. Existe, además, un balance y una relación apropiada entre el conocimiento general, el cual puede ser utilizado didácticamente para reforzar el conocimiento pedagógico y la experiencia diseñada para promover el desarrollo pedagógico.

Grupos *cohorte* de estudiantes son identificados como un aspecto fuerte del programa. En algún momento del programa, estos grupos invariablemente encontrarán un elemento de desafío común, un elemento aglutinador. La forma organizacional y estructural del programa facilita un alcance curricular interdisciplinario o integrado.

Dentro del currículo, se puede encontrar lo que Howey y Zimpher denominan un espacio de vida (*life space*) adecuado, donde se entrelazan conceptos concretos; experiencias formadoras prácticas, sensibles al cambio, adaptables; recursos insurreccionales, información y comunicación tecnológicas, laboratorios útiles con fines bien definidos.

Se espera que un proceso de acreditación sea una instancia de revisión entre grupos pares (*peer review process*) voluntario, de una universidad o de una institución de educación superior que es responsable por la formación de profesores. Estos procesos se espera que estén basados en los estándares nacionales implementados por las instituciones y por las escuelas profesionales correspondientes. Las instituciones acreditadas son sometidas a revisiones periódicas en ciclos de, aproximadamente, cinco años.

La acreditación requiere una revisión exhaustiva de los contenidos de las diferentes áreas y una revisión en el lugar mismo de ejecución del programa (*on-site review*) conducida por un equipo de acreditación correspondiente. Si observamos los estándares y procesos de evaluación elaborados por la organización *National Accreditation for Teacher Education* (NCATE), en EE.UU., vemos que una comisión examinadora *Board of Examiners* (BOE), con una representatividad emanada de una muestra representativa de la provincia o estado geográfico de la institución, se concentra en evaluar las capacidades de efectividad en el desarrollo y entrega de programas de la institución evaluada.

LOS ESTÁNDARES

Se asume que los estándares usados para medir procesos de acreditación deben basarse, entre otras cosas, en la revisión de modelos de programas de formación de profesores de excelencia y resultados de reconocida calidad representada por un espectro variado de experiencias exitosas distribuidas entre los diferentes ámbitos de formación académica. En los estándares de acreditación norteamericanos *NCATE*, proceso al que se someten algunas de las más prestigiosas organizaciones formadoras de profesores en Estados Unidos (ver: Neag School of Education at <http://www.uconn.edu>), en sus cuatro áreas de evaluación, se enfatiza el desempeño del futuro docente en el contexto de una preparación sólida en las áreas de *formación profesional y contenido* como en las áreas de *las artes liberales*. Se enuncian 20 estándares dentro de las cuatro categorías con 69 indicadores designados a proveer evidencia de que los estándares se han cumplido. La descripción formal de estos estándares se especifica como sigue:

Área 1. Diseño del Programa de Formación Profesional

Estándar I. A: Marco Conceptual

La unidad académica contiene programas de formación profesional de alta calidad que se derivan de un marco conceptual basado en el conocimiento articulado, compartido, coherente, consistente con la misión de la institución sometida continuamente a evaluación.

Estándar I. B: Estudios Generales para Profesores en Formación Inicial

La unidad académica asegura que los candidatos han completado cursos de estudios generales y sus correspondientes experiencias en las Escuelas o Departamentos de Artes Liberales y Ciencias y han desarrollado áreas del conocimiento teórico y práctico.

Estándar I. C: Estudios en el Contenido para Profesores en Formación Inicial

La unidad académica asegura que los profesores en formación inicial logran las competencias académicas en el contenido de su especialidad.

Estándar I. D: Estudios Profesionales y Pedagógicos para Profesores en Formación Inicial

La unidad académica asegura que los profesores en formación inicial adquieren y aprenden a aplicar el conocimiento profesional y pedagógico y las herramientas necesarias para desarrollar competencias que les permitirán trabajar efectivamente con todos los estudiantes.

Estándar I. E: Integración-Interdisciplinariedad para Profesores en Formación Inicial

Esta unidad educativa asegura que los candidatos a profesores puedan integrar el contenido general tanto como el contenido profesional y pedagógico con el objetivo de apoyar la creación de experiencias de aprendizaje significativo en todos sus estudiantes.

Estándar I. F: Estudios Profesionales Avanzados

Esta unidad educativa espera que los candidatos lleguen a ser más competentes como profesores o desarrollen competencias o intereses y roles profesionales en áreas adyacentes

de la educación. Se espera que la unidad educativa ofrezca alternativas de especialización en áreas de formación profesional relacionadas directamente con la ampliación de las capacidades profesionales del profesor. Ejemplo: media y tecnología, psicología educativa, administración, consejería y otros.

Estándar I. G: Calidad de la Instrucción

Los métodos de enseñanza e instrucción son compatibles con el(los) marco(s) conceptual(es) de la unidad educativa, son de alta calidad y reflejan el conocimiento derivado de la investigación y reconocidas prácticas profesionales.

Estándar I. H: Calidad de las Experiencias en terreno

La unidad académica asegura que las experiencias en terreno son consistentes con el(los) marco(s) conceptual(es) institucional(es). Están bien planificadas, existe un protocolo de seguimiento, de asesoría, de evaluación (de los profesores iniciales en práctica y de las instituciones colaboradoras), en secuencia reflejan prácticas exitosas ya reconocidas.

Estándar I. I: Comunidad Profesional

La unidad académica colabora con profesionales académicos de educación superior de otros Departamentos y Facultades, personal escolar y otros miembros de la comunidad profesional en el diseño, entrega, continuación y desarrollo de nuevos programas, con el fin de preparar personal educacional y mejorar la calidad de la educación en las escuelas.

Área 2. Candidatos a la Carrera de Educación

Estándar II. A: Calificaciones de los Candidatos

La unidad académica recluta, admite y mantiene a sus candidatos, quienes, en el proceso, han demostrado tener potencial de éxito profesional en las escuelas. Existe un proceso continuo de asesoría, seguimiento, evaluación, registro y retroalimentación de la información.

Estándar II. B: Composición de los Candidatos

La unidad académica se preocupa de reclutar, admitir y mantener una muestra significativa y diversa de la configuración humana de la zona o región a la que sirve.

Estándar II. C: Seguimiento, Control y Asesoría del Progreso de los Candidatos

La unidad académica, sistemáticamente, controla y evalúa el progreso de sus candidatos y se preocupa de que reciban consejería académica y profesional apropiada desde la admisión hasta completar su programa educacional.

Estándar II. D: Asegurando la Competencia de los Candidatos

La unidad académica asegura que las competencias del candidato son evaluadas antes de completar el programa o su recomendación para licenciarse, antes de iniciar su rol profesional en las escuelas.

Área 3. Académicos Profesionales en el ámbito de la Educación

Estándar III. A: Calificaciones Profesionales de los Académicos de la Institución de Formación de Profesores

La unidad académica avala que los académicos de la Facultad son profesores calificados en su área de especialización y permanecen activamente participando con la comunidad profesional nacional e internacional.

Estándar III. B: Composición del Cuerpo Académico

La unidad académica recluta, contrata y retiene a un cuerpo diverso de profesionales y académicos de educación superior, con competencias académicas de excelencia, después de procesos abiertos en los que tienen participación respetados miembros de la unidad educativa.

Estándar III. C: Responsabilidades Académicas de los Académicos de la Facultad

La unidad académica permite que los reglamentos, tareas y tiempos asignados posibiliten a los académicos desenvolverse en forma efectiva en sus actividades de enseñanza, investigación, desarrollo profesional y de servicio.

Estándar III. D: Desarrollo Profesional de los Académicos

La unidad académica asegura que existen actividades sistemáticas y comprensivas para mejorar permanentemente las competencias y vitalidad intelectual de todos los profesionales de la Facultad.

Área 4. La Unidad dentro del marco de la Comunidad Profesional

Estándar IV. A: Gobierno y Responsabilidad de la Unidad (Accountability)

La unidad, identificada y definida, opera como una comunidad profesional y tiene las responsabilidades, autoridad y personal para desarrollar, administrar, evaluar y revisar todos los programas profesionales de educación que imparte.

Estándar IV. B: Recursos para desarrollar efectivamente los procesos de Enseñanza y los Académicos

La unidad tiene recursos adecuados para apoyar las capacidades de enseñanza y desarrollo académico-investigativo (scholarship) de sus académicos y candidatos.

Estándar IV. C: Recursos Operacionales

La unidad tiene suficiente espacio físico, equipos y recursos económicos para cumplir con su misión y ofrecer programas de calidad.

RELACIÓN ENTRE LOS INDICADORES Y LOS ESTÁNDARES

Es labor de la unidad convencer al equipo evaluador (BOE) que satisface los requisitos especificados por los estándares. Los Indicadores que acompañan a cada *Estándar* están diseñados para proveer evidencia de que los estándares han sido cumplidos. Para esto, el equipo de examinadores tiene la responsabilidad de balancear la evidencia provista para cada

indicador. Es posible que la unidad cumpla con un estándar sin referirse a ningún indicador. En estos casos, otras evidencias pueden ser presentadas. Los indicadores son un instrumento facilitador en el proceso de ayudar a las instituciones en decisiones respecto de cómo diferenciar entre lo que es y no es importante y lo que requiere o no atención.

Si analizamos la estructura y el fondo descriptivo y operacional de algunos de estos enunciados (ver documento oficial, www.NCATE.org), veremos que los estándares emanados de instituciones como *NCATE* están interesados en requerir que las instituciones que se sometan a procesos de acreditación, ofrezcan programas coherentes y dirigidos a preparar profesores cuya acción educativa se reproduzca en prácticas de enseñanza y aprendizajes efectivos. A la institución formadora, se le pide articular su filosofía y misión, describiendo el tipo de profesor que desea producir. Los cursos que se diseñan como parte del programa deben ser parte de un plan integrado, coherente con la misión y objetivos, esperando que la entidad evaluada ofrezca programas profesionales, altamente calificados, derivados de un marco conceptual, consistente con su misión. Además, se espera que la base conceptual que apoya cada programa esté fundamentada en investigación establecida y contemporánea, derivada de prácticas imaginativas y políticas educacionales emergentes.

Entre los estándares, incluyendo *Estándar I. B, Estudios en el área de Formación General para Profesores en Formación Inicial; Preparación y Estándar I. C, Estudios en el área del Contenido (especialidad) para Profesores en Formación Inicial*, se establece la necesidad de construir en el estudiante, fuertes y sólidos fundamentos en las artes liberales y en el contenido de la o las áreas de especialidad. Se espera que los programas de formación de todos los profesores iniciales (independiente de su área de especialidad, primaria o secundaria, y de su grado), incluyan un porcentaje de créditos en asignaturas consideradas generales, en las áreas de matemática, filosofía, ciencias, estudios sociales, historia, literatura, comunicaciones y en las diferentes áreas de las artes. Se enfatiza en la necesidad de mejorar las competencias de los candidatos en las áreas del contenido de su especialidad.

NCATE espera, además, que las recomendaciones de estándares de reconocidas y especializadas organizaciones nacionales e internacionales, por ejemplo, *National Council of Teachers of Mathematics* (NCTM) norteamericano, sean usadas como base en el desarrollo de los programas y sus contenidos en cada área. Esto ayuda a los candidatos a asegurar una buena y competitiva formación académica en el contenido y sus diferentes aplicaciones de enseñanza.

En determinados casos, como en el indicador para *Estándar I. C, Estudios en el área del Contenido (especialidad) para Profesores en Formación Inicial*, refiriéndose a la formación del profesor inicial en Matemática, se exige que los estándares del NCTM se incorporen en el diseño y entrega del programa de Educación Matemática.

El *Estándar I. D: Estudios Profesionales y Pedagógicos para Profesores en Formación Inicial* está orientado a exigir de la institución evaluada que demuestre las capacidades pedagógicas del profesor inicial. Este estándar espera que los candidatos puedan demostrar estrategias efectivas relacionadas con el manejo de la sala de clases, planificación de la instrucción, manejo de prácticas efectivas relacionadas con la individualidad de la instrucción de acuerdo al nivel de desarrollo del estudiante. Se espera que los candidatos integren su conocimiento y habilidades para crear experiencias de aprendizaje significativas que afecten los procesos de enseñanza y aprendizaje de todos sus estudiantes. Además, se espera que los programas de formación profesional incluyan conocimiento y experiencias dentro de las áreas de tecnología educacional, incluyendo aquellas relacionadas con el uso de computadoras y tecnologías como herramientas de instrucción, evaluación y productividad profesional.

Los estándares reflejan la necesidad de las instituciones formadoras de mantenerse al día en el dominio, manejo y aplicación de la tecnología emergente. Elemento que está cambiando a velocidad creciente los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación en la actividad diaria del profesor; al mismo tiempo, que está cambiando la definición de las responsabilidades administrativas y pedagógicas e insertándose en el concepto mismo de escuela. Transformándose, así, el uso de tecnología para la enseñanza y evaluación, como las actividades de uso tecnológico para facilitar procesos de aprendizaje y comunicación, en un componente vital de los proyectos de programas de formación de profesores. Un indicador para el *Estándar III. A, Calificaciones Profesionales de los Académicos de la Institución de Formación de Profesores*, requiere que los académicos de la unidad evaluada sean conocedores de las prácticas tecnológicas contemporáneas relacionadas con el uso de computadoras y tecnologías, incorporándolas, permanentemente, en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La misma entidad evaluadora norteamericana *NCATE* ha favorecido una variedad de proyectos tecnológicos como una forma de apoyar y enfatizar la relevancia y pronta necesidad del uso de tecnología en educación; y como una forma de estructurar un sistema-guía de apoyo a las instituciones y entidades acreditantes.

El *Estándar I. H, Calidad de las Experiencias en Terreno*, se preocupa de asegurar que la unidad académica sostenga un proyecto de experiencias clínicas secuenciales flexibles, planificadas en congruencia con las instituciones o colegios participantes; que las experiencias sean suficientemente extensas e intensas para que los candidatos tengan oportunidad de demostrar capacidades y competencias en los roles profesionales para los cuales se están preparando. Se concluye de los indicadores de este estándar que las instituciones formadoras de profesores tienen una responsabilidad con las escuelas o unidades de práctica clínica de sus estudiantes. Estas responsabilidades no se limitan a la relación Profesor Guía-Universidad sino que envuelve a toda la comunidad escolar misma: Directores, Profesores, Estudiantes, Padres y Apoderados, Personal administrativo y la Comunidad (clubes deportivos, de música, teatro, centros de padres, etc.). Los estándares que apuntan a los roles de los académicos incluye indicadores que especifican que todos los profesionales participantes de la formación académica y pedagógica de los profesores iniciales estén activamente comprometidos en las prácticas clínicas de los estudiantes en escuelas de k-12 y que participen, activamente, en diálogos con los profesores guías, acerca del diseño y entrega de los programas tanto instruccionales dentro de la institución profesional formadora, como de guía y experiencias dentro de las escuelas e instituciones donde se desarrollan las experiencias de prácticas clínicas. (Estándar III.A.3)

La categoría III de los Estándares, *La Preparación y Experiencias de los Académicos*, profundiza más en detalle acerca de los estándares por los cuales son responsables los miembros académicos de las instituciones acreditadas. El tema de la diversidad es tocado en varios de los estándares con recomendaciones especiales para aquellas instituciones cuya ubicación geográfica desfavorece la postulación de candidatos egresados de sectores urbanos y diversos (o en ciertos casos, no urbanos).

El *Estándar II. B, Composición de los Candidatos*, espera que las unidades en acreditación recluten, admitan y retengan a un grupo estudiantil diverso, representativo de la región en términos de su diversidad social, cultural, de género y académica.

El *Estándar III. B, Composición de la Facultad*, está enunciado de tal manera que asegura la diversidad entre los académicos y profesionales docentes y administrativos de la institución formadora.

El *Estándar I. E*, relacionado con las experiencias interdisciplinarias del estudiante, incluye un indicador que sugiere que *“las experiencias de aprendizaje que se desarrollen en el profesor inicial se construyen en las experiencias y conocimientos previos del estudiante, origen y background cultural; basados en su identidad étnica, raza, género, lenguaje, estatus socioeconómico, comunidad y grupo familiar”*.

El tema de recursos e infraestructura es también un tema de relevancia en la definición de estándares de acreditación *NCATE*. Los indicadores de los *Estándares IV. B, Recursos para Desarrollar Efectivamente los Procesos de Enseñanza y los Académicos*; y el *Estándar IV. C, Recursos Operacionales*, están orientados a que la unidad disponga de los recursos apropiados para operar eficientemente el programa diseñado: *“la unidad se sostiene dentro de un espacio físico que asegura el desarrollo de sus programas en forma consistente con la calidad de los objetivos expresados en el diseño”* (NCTE, 2001). Algunos de los indicadores apuntan a la necesidad de identificar el número de académicos de tiempo completo en relación al número de estudiantes de la Facultad, su calidad y méritos profesionales y académicos, su compromiso con las unidades y proyecto académico de la institución. Se espera que la unidad demuestre capacidad de contratar y mantener especialistas en áreas de la educación superior que apunten a la formación de profesionales en todas las áreas de la educación, incluyendo Gestión y Liderazgo Educativo: *“capacidades de enseñanza y scholarship de sus académicos y candidatos”* (NCTE, 2001). Finalmente, en la definición de los indicadores del Estándar IV. C se especifica la necesidad de medir y demostrar cuantitativamente si la unidad contiene suficiente infraestructura, equipos, recursos materiales y económicos para satisfacer su misión y ofrecer de modo realista los programas especificados en su proyecto, con la competencia y calidad enunciadas.

IMPLICACIONES PARA PROGRAMAS DE FORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

Thomas Sergiovanni ha argumentado que para que un programa de desarrollo profesional docente juegue un papel importante en los procesos de reforma educacional debe contener, entre sus características, la necesidad de crear espacios y promover instancias que inviten a la reflexión por parte de los profesores y profesoras sobre sus propias prácticas y las de sus compañeros. Tiene que reconocerse el hecho de que el desarrollo de los docentes ocurre a distintas velocidades, y que, al cabo de cierto tiempo, algunos estarán más o menos listos para el cambio que otros; también, de que las personas tienen diferentes talentos e intereses y que es responsabilidad del equipo de la gestión evaluadora o de reforma, de identificar estos intereses e impulsarlos. Hay que enfatizar el diálogo y la comunicación entre la comunidad de docentes, proceso que se facilita promoviendo actividades de enseñanza, planificación y reflexión comunes, proveyendo instancias de aprendizajes colaborativos, enfatizando relaciones simultáneas de respeto e independencia, considerando a los profesores y profesoras como *supervisores y guías de comunidades de aprendizaje*. (Zeichner y Liston, 1996)

En la medida de que las sociedades identifican sus necesidades educacionales y valoran pública y activamente las responsabilidades asignadas, implícitamente, a los profesores y profesoras, se abre una fuerza de comunicación entre la escuela y la comunidad que tiende a identificar más claramente las necesidades de cada estudiante como individuo independiente. La acción responsable del educador ante cada una de esas necesidades pasa por el reconocimiento de valores, conocimientos y experiencias previas del estudiante y su propia reflexión para una acción que es determinante en el desarrollo futuro del proceso enseñanza-aprendizaje del estudiante. *La institución educacional –escuela– es responsable, a través de la acción del*

profesor, de las consecuencias formadoras de dicha acción, en el estudiante. El sistema debe contener procesos de auto-evaluación positivos y constructivos, que ayuden a la comunicación entre las diversas comunidades que componen el proyecto educativo en cuestión. Esto fortalece y enriquece la función del profesor individual, de la comunidad de pares, de la comunidad directiva, de la Unidad toda; lo que facilita un buen resultado e invita a una reconciliación con esta búsqueda del saber del cual somos participantes activos desde el inicio de nuestra carrera profesional.

No cabe duda que la actividad indicadora se concentra hoy, nuevamente, en identificar la actividad de enseñar, como definatoria en el proceso de aprender; la acción de enseñar del profesor pasa por estrategias de traspaso de conocimiento (sólido en contenido), de experiencias educacionales, culturales y realidades sociales diversas a quienes *reciben la información*: los estudiantes. Las experiencias en el aula, de los profesores en formación, tienen un efecto crítico en su carrera, a medida de que el profesor va identificando sus responsabilidades y respuestas frente a las necesidades de sus estudiantes (académicas y sociales). Dichas experiencias se benefician y solidifican si son coordinadas en actividades organizadas y respaldadas por la institución formadora en "*grupos de escuelas core*", que representarían la variedad social, económica y educacional, característica de la región, estado o país en el que el profesor ejercerá su profesión. El profesor define, en una etapa profesional temprana, las características del profesor que quiere ser. Estas experiencias van diseñando y modelando aspectos desconocidos por él anteriormente. Sus decisiones futuras, en relación a longevidad profesional, también, serán afectadas por la calidad de estas experiencias.

Lo central en el desarrollo de nuevos programas (o revisión de programas) de formación inicial de profesores parece ser, en principio, el compromiso a generar relaciones comprometidas con grupos de escuelas que estarían seriamente interesadas en colaborar con la formación-preparación de futuros profesionales de la educación, al mismo tiempo, que incrementar un proyecto de desarrollo profesional permanente de sus propios profesores en servicio dentro de un marco de prácticas de investigación al interior de la sala de clases y de la escuela. El selecto grupo "*Professional Development Centers*" (PDCs) (Centros de Desarrollo Profesional), (Neag School of Education, UCONN, 2002), provee un ambiente ideal para actividades de preparación profesional y perfeccionamiento, en el cual los profesores tienen la oportunidad de aprender a funcionar en un contexto social y educacional culturalmente diverso. Como resultado de los convenios estructurados entre escuelas y universidades, los profesores principiantes pueden vivir el mundo real de la educación a través de la combinación de experiencias teóricas y prácticas, incluyendo ubicación de parte de sus prácticas obligadas en sectores urbanos diferenciados (incluyendo escuelas primarias y secundarias tanto como en ambientes regulares como de educación especial). El integrar la teoría y la práctica en el ambiente *escuela* permite la contextualización de los cursos de la especialidad, enfatizando los conceptos y prácticas pedagógicas que son comunes a todas las áreas de la enseñanza.

Finalmente, los programas deberían basarse en el objetivo de producir practicantes reflexivos y analíticos, quienes no sólo serán capaces de funcionar competente y profesionalmente, sino que servirán como líderes en los procesos de promover cambios en las escuelas. Los programas de reforma deben rechazar los modelos tradicionales que enfatizan el aprendizaje artesanal (*apprenticeship*) y enfocar su atención al rol altruista y reflexivo del profesor en los procesos de promover prácticas enriquecedoras, efectivas, de las cuales somos responsables como profesionales.

Es responsabilidad de la institución formadora y de los organismos evaluadores nacionales o locales promover proyectos e instancias de organización y procesos de evaluación

permanentes a los que deben someterse profesores, académicos, estudiantes, administrativos, la comunidad toda; con el fin de facilitar el crecimiento profesional y asegurar el funcionamiento de la organización en el proceso del cumplimiento de su misión. Esta misión contiene en su definición principios de equidad e igualdad, compartidos por las organizaciones nacionales e internacionales encargadas de definir los estándares curriculares y los estándares de formación profesional docente.

BIBLIOGRAFÍA

- Barzum, J.** (1954): *Teacher in America*. NY, Garden City, Doubleday.
- Barzum, J.** (1991): *Begin here: The forgotten conditions of teaching and learning*. Chicago, University of Chicago Press.
- Broudy, H.** (1980): "What do professors of education profess?" en *Educational Forum* 44(4) pp. 441-451.
- Chambliss, J.** (1987): *Educational theory as theory of conduct*. E. Albany, State University of New York Press.
- Connelly, F. & Clandinin, D.** (1990): "Stories of experiences and narrative inquire" en *Educational Researcher* 19(5) pp. 2-14.
- Case, C. W.; Lanier, J. E. & Miskel, C. G.** (1986): "The Holmes Group Report: Impetus for gaining professional status for teachers" en *Journal of Teacher Education* 37(4) pp. 36-43.
- Goswami, D. & Stillman, P.** (eds.) (1987): *Reclaiming the classroom: Teacher researcher as an agency for change*. Portsmouth, NH. Heinemann.
- Dewey, J.** (1910, 1933, 1991): *How we think*. New York, Prometheus Books.
- Dewey, J.** (1938): *Logic: The theory of inquiry*. New York, Henry Holt.
- Dewey, J.** (1976): *The relationship of thought and its subject matter*. Reprinted in J. Boydston (Ed.), *John Dewey: The middle works*, vol. 2 (1902-1903). Carbondale, IL, Southern Illinois University.
- Fitzgibbons, R.** (1981): *Making educational decisions: An introduction to philosophy of education*. New York, Teachers College Press.
- Gage, N. L.** (1978): *The scientific basis of the art of teaching*. New York, Teachers College Press.
- Gage, N. L.** (1985): *Hard gains in the soft sciences: The case of pedagogy*. Bloomington, IN Phi Delta Kappa.
- Goodland, J. I.** (1994): *Educational renewal: Better teachers, better schools*. San Francisco, Jossey-Bass Inc.
- Hamm, C.** (1989): *Philosophical issues in education: An introduction*. New York, Farmer Press.
- Highet, G.** (1950): *The art of teaching*. New York, Vintage.
- Holmes Group (The)** (1986): *Tomorrow's teachers*. East Lansing, MI Author.
- Holmes Group (The)** (1990): *Tomorrow's schools. Principles for the design of professional development schools*. East Lansing, MI Author.
- Holmes Group (The)** (1995): *Tomorrow's schools of education*. East Lansing, MI Author.
- Howey & Zimpher** (1989): *Profile of preservice teacher education*. Albany, State University of New York Press.
- Irwin, J.** (1987): *What is a reflective/analytic teacher? Discussion paper*. School of Education, The University of Connecticut (mimeo).
- Judge, H.** (1998): Foreword en **M. Fullan; G. Galluzzo; P. Morris & Watson, V.** *The rise and fall of teacher education reform* (pp. v-xii). Washington DC, AACTE.
- Killion & Todnem** (1991): "A process for personal theory building" en *Educational Leadership* 48(6), pp. 14-16.

- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM)** (1988): *Curriculum and standards for school Mathematics*. Reston, VA.
- National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE)** (1997): *Draft standards for identifying and supporting quality professional development schools*. Washington D.C., September.
- Reyes, X. & Rojas, E.** (2001): *An innovative approach to teacher education: The Neag model*. Chicago, International Council for Teacher Education. Year Book.
- Rojas, E.** (2000): "NCTM standards for school Mathematics and the School Reform in Chile: A case on secondary school". Dissertation.
- Rojas, E. & Reyes, X** (2002): *La reflexión en el proceso de formación de profesores: Su efecto en el mejoramiento de la enseñanza del contenido*. Proceedings. Puerto Rico, Universidad de Rio Piedras.
- Russell, B.** (1950): *Unpopular essays*. London, Routledge.
- Schon, D. A.** (1983): *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New Yourk, Basic Books.
- Schon, D. A.** (1987): *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- Sergiovanni, T. J.** (1996): *Leadership for the schoolhouse*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Shulman, L.** (1987): "Knowledge and teaching: Foundations of the new reform" en *Harvard Educational Review* 57(1) pp. 1-22.
- Silverman, C.** (1971): *Crisis in the classroom*. New York, Teachers College Press.
- Soltis, J. F.** (ed.) (1987): *Reforming teacher education: The impact of The Holmes Group Report*. New York, Teachers College Press.
- Sparks-Langer, G. & Colton, A.** (1991): "Synthesis of research on teachers' reflective thinking" en *Educational Leadership* 48(6) pp. 37-44.
- Teal, S. & Reagan, G.** (1973): "Educational goals" en **J. Frymier** (ed.) *A school for tomorrow*. Berkeley CA, Mc Cutchan, pp. 37-84.
- Van Doren, M.** (1959): *Liberal education*. Boston, Beacon.
- Zeichner, K. & Liston, D.** (1987): "Teaching students teachers to reflect" en *Harvard Educational Review* 57, pp. 23-48.
- Zeichner, K. & Liston, D.** (1996): *Reflective teaching*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.