

DESARROLLO PROFESIONAL O UNA PRAXIS REFLEXIVA: un saber y un discurso especializado.

Resumen

Este artículo tiene por objeto reflexionar sobre el desarrollo profesional de los docentes en tanto construcción personal y social de una praxis reflexiva. En éste sentido, intento analizar las condicionantes que intervienen en la profesionalización. Esta profesionalización se basa en un cuerpo de conocimientos especializados que conforman un saber pedagógico y que origina un discurso especializado, plasmándose en una acción informada, reflexiva y crítica.

La dimensión social de la profesionalización adquiere importancia crucial, toda vez que se forja desde la relación dialógica, ampliando la comprensión intersubjetiva, en un proceso continuo de reconstrucción del quehacer docente, vinculándolo a las esferas socio-políticas-culturales.

Palabras Clave: Formación. Desarrollo profesional. Profesión. Profesionalización. Saber y discurso especializado.

SUMMARY

This article serves the purpose of reflecting on the teachers' professional development in their construction, both personally and socially, of a reflexive praxis. In this sense, I try to analyze the conditions that intervene in this process. It is based in a body of specialized data that form a pedagogical knowledge and which originates a specialized speech, which reflects in an informed, reflexive and critical action.

The social dimension of becoming a professional gains a crucial importance once it is built based in a dialogic relationship, expanding the comprehension between subjects, in a continuous process of reconstruction of the teacher's task, including it in the socio-political-cultural spheres.

Key Words: Formation. Professional development. Profession. Knowledge and specialized speech.

INTRODUCCION

El proceso de construcción del desarrollo profesional de los docentes representa un proceso personal y social de aprendizaje continuo. Personal, en tanto requiere una forma de dedicación laboral en la que estén íntimamente ligados pensamiento y acción.

Esta concepción integradora se opone a las disociaciones propias de la herencia Cartesiana en que "sujeto y objeto", "alma y cuerpo", "sentimiento y razón", "pensamiento y acción", nos impiden vivir con un sentido de congruencia, comprensión, autonomía e identidad que posibiliten la credibilidad, reafirmen el sentido pedagógico y nos impulsen al crecimiento en los dominios de nuestra existencia. Desde esta perspectiva, la mixtura entre pensamiento y acción requiere que el discurso traspase las fronteras semánticas y se haga carne.

Social, en tanto la reconstrucción de los saberes específicos y la mejora de las prácticas pedagógicas pasan por una forma de política cultural en donde los actores educativos construyan su realidad a partir de sus aportes culturales, sociales y políticos, inherentes a sus marcos de referencia, posicionándolos como intelectuales transformativos. (Giroux, 1990)

Aquello implica un énfasis en el carácter cooperativo de la deliberación práctica, en donde el conocimiento profesional de los docentes debe formarse en un complejo y prolongado proceso de conocimiento en la acción y de reflexión en y sobre la acción. De este modo, el conocimiento relevante para orientar nuestras prácticas en la vida cambiante e incierta de nuestras aulas, surge y se genera en la reflexión sobre las características y procesos de estas prácticas en todas las dimensiones de su amplia acepción: diseño, desarrollo y evaluación.

Sin embargo, como afirma Elliot (1990), el profesor al desarrollar sus teorías requiere no tan solo reflexionar sobre su inmediata experiencia sino articular aquella con el conocimiento científico y cultural acumulado en la historia, con objeto de apoyar su reflexión. Además, es imprescindible pasar de la reflexión individual a la cooperativa, para desarrollar conocimientos prácticos compartidos que emergen de las comprensiones intersubjetivas, y por tanto del diálogo y el contraste permanente.

Estos procesos de reconstrucción y mejora de la calidad profesional tienen a la base, la práctica de la investigación realizadas por comunidades críticas de docentes. (Carr y Kemmis, 1988). La reflexión crítica y colectiva a partir de las propias acciones pedagógicas, complementan y enriquecen el criterio profesional, transformando cualitativamente dichas prácticas impactando tanto en el que enseña cuanto más a quién enseña.

Formación y Desarrollo profesional

A 13 años de una Reforma Educacional en proceso, hemos sido testigos de múltiples cambios en la esfera educacional. Los temas relevantes son muchos, sin embargo el quehacer y la formación docente ha suscitado un interés creciente y recurrente. Existe una amplia batería bibliográfica que tratan tanto la profesión docente de manera global, como de aspectos concretos referidos a ella, por ejemplo, de su historia, de sus aptitudes y actitudes necesarias para desempeñarla, de la profesionalización, del análisis del currículum formativo,

etc.

Actualmente la tendencia predominante de la formación permanente se suscribe en un marco de actualización de los conocimientos como consecuencia de los rápidos y permanentes cambios y avance de la tecnología y de las ciencias. Sin embargo, "el desarrollo profesional, en cualquier ámbito, representa un proceso de formación continua y la oportunidad para reconstruir los saberes específicos, mejorar las prácticas y fortalecer las condiciones del ejercicio profesional" (Prieto, 2001: 11)

En la esfera educacional, la enseñanza ha sufrido las disociaciones propias de la racionalidad instrumental. La desvinculación existente entre teoría y práctica en los procesos de formación docente está directamente relacionada con el menor o mayor acercamiento que poseen los docentes y estudiantes de pedagogía a la realidad sociocultural y educativa de la escuela (Carr, 1990). A pesar de la reiteración del tema, estos dos mundos han permanecido separados a causa de una lógica técnica que ha insistido en declarar que todo consiste en aplicar y poner a prueba en la escuela la teoría previamente entregada en la universidad. Desde esta perspectiva, la tarea docente se reduce a una mera ejecución de pasos previamente establecidos que no requerirían necesariamente de un desarrollo profesional. Entonces, ¿por qué unir la formación al desarrollo profesional?

Se trata de ver la formación "como un aprendizaje constante, acercando ésta al desarrollo de actividades profesionales y a la práctica profesional y desde ella. Entendiéndola como un proceso dinámico que supera los componentes técnicos y operativos impuestos desde arriba sin tener en cuenta el colectivo y las situaciones problemáticas de la práctica del profesorado, pretendiendo dar coherencia a las etapas formativas por las que pasa el profesorado, dándoles un continuum progresivo" (Imbernón, 1994:11).

Sin embargo es preciso tener en cuenta que la formación no es el único elemento de desarrollo profesional, también inciden factores como las condiciones laborales, económicas, culturales, entre otras.

Históricamente, formación y desarrollo profesional habían sido tratados de manera aislada, no como conceptos antinómicos, sino como dos caras de la misma moneda. Una comprendía la cultura que se debía desarrollar y otra la técnica o competencia que debía aplicarse (Núñez, 2002). Esta concepción es coherente con el concepto técnico, la estrategia, la búsqueda de resultados, la adecuación de medios afines, que ha predominado en los procesos formativos.

Desde una perspectiva crítica, esta concepción resulta obsoleta, pues la formación se analiza en una síntesis que engloba diversos componentes como, cultura, contexto, saber disciplinar, competencia metodológica, ética, entre otros, y como un elemento imprescindible para la socialización profesional en una determinada praxis contextualizada.

En este sentido, la formación como desarrollo profesional y la centralidad de las prácticas colaborativas, implica el reconocimiento del carácter específico de la profesión docente en la existencia de un espacio donde ésta pueda ser ejercida, como también, el protagonismo en tanto actores sociales, que “tengan poder en la toma de decisiones respecto a los asuntos que afectan su desempeño profesional, replanteándose no solo las condiciones objetivas con las cuales se desempeñan (planes, programas, recursos, infraestructura, etc), sino también, el sistema organizativo/normativo operativo, de manera que esté al servicio de lo pedagógico” (Prieto, 2001:12).

Profesionalización, profesión, un saber y un discurso especializado.

En la búsqueda de “lo profesional”, nos encontramos con un debate amplio sobre las profesiones, su significado y sus derivaciones terminológicas (profesión, profesionalización, profesionalismo, etc). No es el ánimo profundizar en aquello pues el tema abarca un apartado vasto en amplitud y profundidad, por ello me remitiré al concepto de profesión amplia, como proceso (Imbernón, 1994). Entendiendo que el análisis de la profesión y su profesionalismo pasa necesariamente por estudiar sus orígenes, evolución, organizaciones, entre otros, en un contexto y un tiempo determinado.

En este sentido, el concepto de profesión no puede considerarse neutro ni científico, sino producto de un marco socio-cultural e ideológico que influye en una práctica laboral, ya que las profesiones son legitimadas por el contexto social en que se desarrollan (Popkewitz, 1990).

Por tanto, no existe “una” definición, sino que profesión, es un concepto socialmente construido, que varía en el marco de las relaciones con las condiciones sociales e históricas de su empleo. Los conceptos y las palabras son constructos sociales que forman parte de una realidad construida socialmente (Berger y Luckmann, 1986).

Si bien existen diversos criterios sobre la profesión docente y sus rasgos específicos, la profesionalización se relaciona con los conocimientos existentes y la concepción docente, con las visiones sobre su quehacer, con los procesos de formación inicial, con los requisitos de acceso a la profesión, con las condiciones de trabajo, con la formación permanente, entre otros.

Carr y Kemmis (1988), analizan las profesiones desde tres criterios, a saber, la existencia de un cuerpo de conocimientos provenientes de la investigación científica y la elaboración teórica; del compromiso ético y de la normativa interna de autocontrol por parte del colectivo profesional. Los procesos de profesionalización pueden mejorar a un colectivo, ganando en prestigio, remuneraciones, condiciones de reivindicación gremial, pero también son utilizados por los grupos profesionales para referirse a un colectivo con un alto nivel de formación, especialización y competencia, que responde claramente a la confianza pública. En éste punto es necesario detenerse un momento, pues existe el riesgo de interpretarse como una demanda de carácter sólo técnico.

Por el contrario, el futuro profesional no se agota allí, sino que profesoras y profesores deben luchar por obtener y generar espacios de reflexión individual y colectiva sobre las condiciones de la actividad laboral y sobre cómo se selecciona y produce el conocimiento en las escuelas, ganado en democracia, control y autonomía (Imbernón, 1994). Sobre todo, en tiempos en que nos vemos moralmente obligados a hacernos preguntas fundamentales sobre nuestro trabajo y responsabilidad. Esto debido a que la globalización no solo implica la interdependencia económica y comunicacional sino que también la intención de homogeneizar un pensamiento único, en un consenso fabricado que bloquea los intentos de polisemia. Siguiendo a Da Silva (1998), lo social, lo político, lo educativo pueden adquirir otros significados y sentidos, ampliando el espacio público y el debate colectivo de los que significa una "buena" sociedad o una sociedad "mejor".

Volviendo a los criterios sobre la profesión docente, por mucho tiempo y aún hoy sigue presente una concepción de nuestra labor como transmisores de conocimientos y ejecutores de prácticas. Sin embargo, la tendencia actual se dirige a una mirada más amplia que involucra el análisis de diversos temas en relación con la tarea docente, entre ellos, escolarización y medios de comunicación, transmisión de valores perennes de una determinada sociedad versus análisis crítico de esos valores, análisis de la existencia o inexistencia de un conocimiento especializado.

Si bien los temas se concatenan, quisiera detenerme en éste último. En esta reflexión, parto de la base que el quehacer docente comporta un conocimiento pedagógico específico, un compromiso ético y moral y la necesidad de corresponsabilización con otros agentes sociales, puesto que al trabajar con personas influimos en ellas.

¿Qué se entiende por conocimiento profesional pedagógico específico?

Siguiendo a Imbernón (1994), Prieto (1994) y Montero (2001), se entiende como una compleja trama de significaciones en torno a la educación, desde sus dimensiones teórico-prácticas, que se va construyendo y reconstruyendo constantemente durante toda la vida profesional. Es un conocimiento que no es en absoluto único, que admite una gradación desde el conocimiento del sentido común hasta el conocimiento especializado. El conocimiento de sentido común o vulgar se presenta también en la estructura social, formando parte del patrimonio cultural de una sociedad determinada, que se traspasa de generación en generación. Es por ello que los seres humanos somos educados en la familia, en la escuela y en la sociedad en general. Aquello tal vez incida en la constante y asistemática evaluación externa a que están sujetos los profesores y profesoras.

Sin embargo, también existe un cuerpo de conocimientos especializados que establece la diferencia entre la tarea educativa de otros actores y agencias sociales con la tarea educativa que realizan los profesores. Este campo de saber determina y califica unas prácticas también especializadas que

conforman un proceso concreto de formación y reúne características específicas como la complejidad, la accesibilidad y la utilidad social. Todo aquello en un contexto determinado, permitirá emitir juicios profesionales contextualizados, basados en el conocimiento experiencial, en la teoría y la práctica pedagógica.

Este conocimiento pedagógico se legitima en la práctica profesional y radica no sólo en el conocimiento de las disciplinas específicas, sino también en los procedimientos de transmisión de éstas y en los factores asociados que lo condicionan. Por tanto, conocimiento, contexto, experiencia, efectos e implicancias, confrontación, reflexión individual y colectiva en y sobre la práctica provoca la sedimentación de un determinado conocimiento profesional especializado y la construcción de un discurso especializado.

Este discurso especializado, va reconstruyéndose a la base de que el trabajo del profesor pueda definirse por medio de categorías de democracia, potenciación y posibilidad, combinando el lenguaje de la crítica con el de la posibilidad. Al hacer esto, ha de ofrecer análisis que revelen las posibilidades existentes para las luchas y reformas democráticas en el trabajo cotidiano de las escuelas. De igual manera, ha de ofrecer la base teórica para que el colectivo docente y otras personas relacionadas a la esfera educativa contemplen y experimenten la naturaleza del trabajo de la enseñanza de un modo crítico y potencialmente transformador. Esto significa que la construcción del discurso especializado, implica por un lado el empoderamiento de la profesión, difundiendo la voz y la posibilidad de diálogo entre y con otros profesionales, y por otro, "combinar la reflexión y la acción con el fin de potenciar a los alumnos con las habilidades y conocimientos necesarios para luchar contra las injusticias y convertirse en actores críticos entregados al desarrollo de un mundo libre de opresiones y explotación. Se trata no solo del interés de logros individuales o en el progreso de los estudiantes en sus carreras respectivas, sino de potenciar a los alumnos, de forma que puedan interpretar críticamente al mundo y si fuera necesario transformarlo" (Giroux, 1990:36). Por tanto, conocimiento y discurso especializado están inextricablemente unidos a la acción.

La práctica informada como sustrato en la formación del profesorado. Hacia una praxis reflexiva.

Al resignificar la tarea docente y a los profesores como agentes de cambio, no solo es importante saber qué hacer y cómo, sino por qué y para qué. Aquello abarca una serie de expresiones ideológicas y pedagógicas que tienen elementos comunes, entre ellos, la crítica de las prácticas estandarizadas y control burocrático, apuesta por la diversidad, relación estrecha de la escuela con la comunidad, autonomía, trabajo colaborativo, etc. Esto se ha visto influido además por las nuevas concepciones de la teoría y práctica del curriculum, la pedagogía crítica, la nueva sociología del conocimiento, los enfoques constructivistas, la sociología crítica, entre otros, que ofrecen nuevos elementos de reflexión.

El foco de atención ya no está centrado en la conducta del profesor sino en los principios, procesos y significados que subyacen a esa conducta. De este modo, el desarrollo profesional se comienza a visualizar como una formación continua orientada a la indagación de la práctica, en donde los profesores requieren de una permanente reflexión, criticidad e investigación de las aulas que se conforman como el contexto físico de las prácticas pedagógicas. Esta reconceptualización supera la concepción tradicional del docente académico, experto técnico, cuya función es reproducir y transmitir conocimientos mediante la aplicación de ciertos procedimientos diseñados y ofrecidos desde afuera.

Este planteamiento remite a la necesidad de la investigación como base del desarrollo profesional, y por tanto, al siguiente cuestionamiento. ¿Por qué el imperativo de investigar?

La realidad educativa es muy compleja y diversa, cada profesor, cada alumno, cada escuela es única. En este sentido la naturaleza de la institución educativa "está conformada por elementos diferenciados: alumnos, profesores, administrativos, procesos de enseñanza y aprendizaje, planes y programas, asignaturas, horarios, ciclos, etc. Todos estos elementos están definidos en torno a las relaciones que se establecen entre ellos, aún cuando cada uno contenga aspectos específicos. De allí la necesidad de comprender e interpretar la realidad educativa de una manera amplia que permita efectivamente incorporar, no solo lo que está escrito en los distintos documentos disponibles o las conclusiones de investigaciones realizadas, sino también los significados de las personas implicadas en los contextos en los cuales se vive cotidianamente" (Prieto, 2001:15)

Por todo aquello es que en la actualidad la mirada se vuelve a los enfoques cualitativos de investigación educativa que nos hablan de realidades y casos concretos. Investigando en el aula, las aulas se convierten en laboratorios y los profesores en investigadores, mejorando sus prácticas, reforzando su juicio profesional, desarrollando y fortaleciendo su tarea. Esto implica llevar a cabo investigaciones colaborativas sobre un mismo objetivo común lo que conduciría al desarrollo de vastos elementos comunes de conocimientos profesionales, que ayudarían a pensar a otros profesores para resolver sus dificultades (Stenhouse, 1998).

Reafirmando lo anterior y en la misma línea de Stenhouse, Elliot (1990:179) señala que "cuando la investigación-acción se lleva a cabo en la clase con suficiente profundidad, puede incrementar la conciencia de los profesores sobre sus implicaciones políticas y, por tanto, realza su capacidad colectiva para influir sobre la puesta en práctica de cambios estructurales, tanto en las escuelas como en el sistema educativo". De este modo, la investigación-acción se transforma en un medio capaz de promover un enfoque ascendente en el desarrollo profesional docente que producirá un saber que enlace los problemas de la enseñanza y el aprendizaje con cuestiones que colindan con la

política institucional y social. Por tanto el desarrollo generado impactaría tanto a profesores como a las escuelas y por ende al sistema educativo, puesto que actores y agencias son parte de un mismo proceso.

La investigación- acción sugiere que el objetivo de reflexión consiste en mejorar la calidad de una acción informada y contextualizada. Es decir, la práctica educativa se concibe básicamente como un proceso de reflexión, de análisis, de indagación y de mejora a través de una autoindagación reflexiva llevada a cabo por los profesores individual y colectivamente, en una determinada situación social con el fin de mejorar la racionalidad y la justicia de las propias prácticas sociales y educativas, la comprensión de estas prácticas analizando su significado y las situaciones en las que se lleven a cabo. (Kemmis, 1988)

Desde este punto de vista, la acción docente se establece como un discurso práctico plasmándose en una praxis. Por ello, los profesores para desarrollarse profesionalmente, necesitan redescubrir la práctica-teórica-crítica para transformarse en profesores reflexivos-criticos. En palabras de Giroux (1990), intelectuales transformativos.

Algunas reflexiones finales

En el marco de la Reforma Educacional Chilena subyacen contradicciones sobre las cuales quisiera hacer las últimas reflexiones.

El bucle inversión/ calidad de la educación.

Aún cuando nuestro país ha realizado un esfuerzo importante por incrementar el gasto público en educación en estos 13 años de Reforma y este se ha traducido en inversión e implementación de redes informáticas, bibliotecas de aula, material didáctico, capacitaciones y pasantías para el profesorado, jornada escolar extendida, etc, persiste el hecho de que la calidad de la educación chilena está por debajo de los estándares internacionales de medición y nuestro país ocupa uno de los últimos lugares (Mella, 2003)

Frente a esta evidencia surgen naturalmente muchos interrogantes, entre ellos, ¿por qué los cambios propuestos en el discurso oficial, plasmado en una reforma educativa no han llegado a transformar la realidad educativa y en particular las visiones y concepciones de los profesores acerca de la educación, la escuela y el curriculum?. Una de las perspectivas de análisis hace relación con que la política educacional está siendo tensionada cada vez más por un enfoque tecnocrático y por una desconfianza ascendente de los actores del sistema. Ello implica por una parte que la tendencia, desde las esferas sociopolíticas, es a significar que para mejorar la calidad de la educación basta con destinar mayores recursos, y por otro, favorecer una política no participativa de los actores, que mina los cimientos del ethos democrático.

Desde este punto de vista, la participación colegiada de los docentes en los

desafíos, propuestas y problemáticas educativas se torna crucial toda vez que está en juego la construcción y reconstrucción de una sociedad que lucha por superar la inequidad, el dogmatismo, la confrontación irracional. Para estas transformaciones culturales no basta una inyección de capital sino que se requiere fundamentalmente de la incorporación de las voces de quienes viven el proceso educativo.

El bucle participación/ control

Según estudios realizados, el Estado a través del Ministerio de Educación concibe el rol del profesor(a) como coparticipe en el desarrollo curricular, centrando el tema en la elaboración de materiales curriculares y asignándole mayor responsabilidad en la conformación de currículos, dentro de un marco establecido. Desde esta perspectiva, la función docente se concibe como la de un usuario-elaborador, alguien que puede interpretar y transformar los materiales en nuevas alternativas curriculares. Se desprende de lo anterior, que el Ministerio entiende la participación docente en la elaboración curricular sólo en la fase de desarrollo, es decir en el cómo enseñar, excluyendo la posibilidad de cuestionarse el por qué, el para qué y el qué enseñar, cuestiones propias del diseño curricular y deja como espacio de participación docente solo aspectos contextuales y adaptativos de un curriculum diseñado por el Ministerio de Educación. Otro antecedente interesante que aporta el estudio es que solo el 3,75% de los establecimientos han asumido autonomía curricular (Sandoval, 1999). Sumado a ello, la presión social e institucional de abarcar una cantidad no menor de contenidos obligatorios y responder a variadas formas de control burocrático, plantean un nudo crítico en el desarrollo profesional docente en el que se reducen cada vez más las posibilidades de construcción profesional y se amplían las de técnicos-ejecutores.

Todo lo anteriormente expuesto nos lleva concluir que el desarrollo profesional entendido como un proceso de formación continuo se ve afectado por múltiples dificultades. Ello plantea grandes desafíos a la colectividad.

Necesitamos fortalecer la profesión docente impulsando desde nuestros ámbitos de acción comunidades críticas que generen espacios de encuentro, discusión e investigación para conformar alternativas de prácticas emancipatorias que impacten a los actores involucrados en el proceso de enseñar y aprender. Estas acciones informadas en la medida que se institucionalicen y legitimen irán provocando a su vez tensiones en el sistema educativo y su actual estructura que posibilitarán la emergencia de transformaciones que luchen por reafirmar el ideal de una sociedad que considere el cumplimiento del derecho que tienen todos los seres humanos a mejorar la calidad de vida individual y colectiva desde una perspectiva más comprensiva, democrática, justa e igualitaria.

BIBLIOGRAFÍA

BERGER, P. y LUCKMANN, TH. (1986) La Construcción Social de la Realidad.

Buenos

Aires:

Amorrortu.

CARR, W. (1990) *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona: Alertes.

CARR, W. Y KEMMIS, S. (1988) *Teoría Crítica de la Enseñanza*. Barcelona: Ed. Martínez Roca.

DA SILVA, T. (1988). "Cultura y Curriculum como prácticas de significación". *Revista de estudios del Curriculum*, Vol. 1: 59-76

ELLIOT, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata S.A. 334p.

GIROUX, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

IMBERNÓN, F. (1994). *La formación y desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Editorial Grao.

KEMMIS, S. (1988). *El Curriculum: Más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Ediciones Morata.

MELLA, O. (2003). "12 años de Reforma Educacional en Chile. Algunas consideraciones en torno a sus efectos para reducir la inequidad". *Revista electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y cambio en Educación*. Vol. 1, núm. 1

MONTERO, L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Argentina: Ediciones Homo Sapiens. 236 p.

NÚÑEZ, I. (2002). *La Formación de Docentes. Notas históricas. Profesores para Chile. Historia de un Proyecto*. Avalos, Beatrice. Santiago: Mineduc

POPKEWITZ, TH. (1990). *Formación del profesorado. Tradición, Teoría, Práctica*. Valencia: Universitat de Valencia.

PRIETO, M. (2001). *Mejorando la calidad de la educación. Hacia una resignificación de la escuela*. Ediciones Universitarias de Valparaíso de la Universidad Católica de Valparaíso.

PRIETO, M. (2001). *La investigación en el aula: ¿una tarea posible?*. Universidad Católica de Valparaíso. Ministerio de Educación. Proyecto de fortalecimiento de la formación inicial de docentes.

SANDOVAL, P. (1999). *Descentralización en la construcción curricular: Reforma Educacional Chilena*. *Boletín de Investigación Educacional*. Vol. 14: 370- 386. Facultad de Educación: Santiago.

STENHOUSE, L. (1998). La investigación como base de la enseñanza. Madrid, Ediciones Morata.