

Impacto de la formación permanente sobre la innovación en las prácticas pedagógicas de docentes chilenos.



Universidad Austral

Impacto de la formación permanente sobre la innovación en las prácticas pedagógicas de docentes chilenos.

Dr. Christian Miranda Jaña.

RESUMEN

El presente artículo pretende aportar una mirada descriptiva y comparativa al proceso de construcción de conocimiento social sobre el Programa de Pasantías al Exterior (en adelante PBE) y la utilidad que este puede tener para el desarrollo profesional de los docentes de Educación General Básica del país. Concretamente, se pretendió medir el impacto de tal programa en una de las competencias profesionales modificables del docente, a saber: la innovación en las prácticas pedagógicas.

ABSTRACT

This article mainly aims at providing the construction process of the social knowledge about the Abroad Training Program with a descriptive and comparative view. It also deals with the utility this could have for the professional development in primary school teachers in the country. In fact, this study weighs the impact of such program upon one of the teacher modifiable professional competences; namely, the innovation in the pedagogical practices.

Introducción

El actual contexto educativo es testigo de la aparición de diversos libros, estudios, artículos, seminarios y congresos que tratan tanto de la carrera docente, como de aspectos concretos referidos a la formación permanente, por ejemplo, evaluación de desempeño profesional, certificación de calidad, profesionalización, estrategias formativas más adecuadas para la actualización y análisis del curriculum formativo, entre otros.

Sobre este punto, en el país se han realizado numerosas investigaciones que han sido auspiciadas tanto por el Ministerio de Educación como por organismos internacionales dedicados a la educación, entre las cuales destaca, por su actualidad y trascendencia, el Informe de la OCDE. En éste se señala la importancia de la formación permanente como proceso dirigido a la actualización curricular y al mejoramiento de la calidad y equidad educativa; no obstante, agrega que es necesario orientar las formas de perfeccionamiento desde un enfoque global hacia formas más específicas, estructuradas e innovadoras para desarrollar pedagogías de materias específicas y ayudar a grupos de profesores a desarrollar competencias para enseñar dichos contenidos a sus alumnos.

Uno de los programas de formación permanente, que se focaliza en el fortalecimiento de competencias profesionales y estímulo de prácticas innovadoras, es el Programa de Becas en el Exterior (en adelante PBE). Cada año, un número importante de profesores viaja al exterior para actualizarse respecto a experiencias exitosas y tendencias actuales en educación. De esta forma, más de 5.400 profesores, en su mayoría del nivel básico del sistema, han sido beneficiados con el PBE. A su regreso al país, los docentes elaboran informes acerca de sus experiencias y presentan ante su comunidad escolar las reflexiones, sensaciones y proyectos de mejoramiento educativo. Dado su formato internacional, el PBE es una forma costosa de formación docente, equivalente al 70% del costo anual de los cursos de formación permanente gestionados por el Ministerio de Educación a nivel nacional. Sobre este último punto, el Informe de la OCDE (2004:160) recomienda: “Debería considerarse el evaluar el actual formato del Programa de Becas en el Exterior para determinar si su impacto positivo amerita el costo respecto a otras prioridades para la política de desarrollo profesional continuo de docentes en las circunstancias actuales”.

Este estudio pretende, precisamente, dar respuesta a esta recomendación. Comprender cómo la formación permanente impacta sobre la innovación en las prácticas pedagógicas constituyendo de esta forma el aporte de la investigación en la búsqueda de mejorar las estrategias de fortalecimiento de la profesión docente.

1.- Antecedentes Conceptuales del PBE

Los antecedentes revisados para la fundamentación del programa provienen de varias fuentes principales. El enfoque pedagógico se basa fundamentalmente en el desarrollo de habilidades para aprender y el desarrollo de la capacidad crítica sobre la realidad de Mena (1993) y la gestión de recursos humanos de Servat (1997). También se consideran los aportes de Arzola (1992), Arancibia, (1994) y Sebastián (1997) para fundamentar la concepción de formación permanente. Por otra parte, se incluyeron las ideas de Maturana (1999) para incorporar el concepto de innovación en el contexto de la gestión de recursos humanos desde un enfoque centrado en la administración basado en Sander (1997). Además, los niveles de formación permanente (estimación de las necesidades, formación-desarrollo y evaluación), se fundamentan en las contribuciones de Milkovich (1994). Por último, desde la tipología de los modelos de formación (Imbernon, 1996), el PBE se considera una propuesta holística que integra los principios de *desarrollo/mejora/indagación* a través de la reflexión crítica mediante el cruce intercultural.

El propósito fundamental del PBE es ofrecer a los docentes la oportunidad de actualizar competencias generales y específicas de su quehacer profesional, necesarias de ser transformadas en la perspectiva de fortalecer su desarrollo profesional y, con ello, mejorar la calidad de los procesos de aprendizajes que viven los alumnos

1.1. *Un enfoque psicosocial para la formación permanente del profesorado*

Existen diversos enfoques teóricos para entender el aporte de la formación permanente a los profesores en términos profesionales. Cualquier acción formativa, por tanto, exige la adopción de un enfoque. En este caso, se ha privilegiado una línea teórico-metodológica de origen psicosocial sustentada en tres dimensiones fundamentales: la conceptualización referida a la formación permanente, la competencia genérica y la innovación como mecanismo de transformación de la práctica pedagógica. A continuación se presenta una síntesis conceptual de estos componentes.

a) La Formación Permanente como aprendizaje de un adulto

En el proceso de aprendizaje, el educador se involucra con todas sus dimensiones, constituyéndose el pensamiento crítico en un eje articulador del aprendizaje, y se asume como un proceso inspirado y dialéctico de indagación sobre el objeto de conocimiento, así como de las maneras en que el sujeto se relaciona con dicho objeto. En este proceso de indagación se va modificando la relación del sujeto con el objeto, conformándose un proceso espiral en que el profesor, desde sus marcos de referencia

se acerca al objeto, modificando en parte éstos, con los cuales se acercará nuevamente al objeto, produciéndose un proceso continuo de modificación. El aprendizaje consistiría en la capacidad de mantener una permanente revisión de su esquema conceptual referencial operativo (ECRO). Se trataría de aprender a mantener un esquema referencial dinámico y flexible, como mecanismo que va continuamente creando, modificando y perfeccionando al docente (Pichon-Riviere y Quiroga, 1995).

b) Competencia Profesional

Dentro del desarrollo profesional docente, el discurso reformista ha puesto el acento en distintos elementos propios del quehacer pedagógico: la autonomía, la identidad, los conocimientos y las competencias profesionales.

A partir de lo anterior, se asume que las competencias profesionales se forman básicamente en el proceso de aprendizaje profesional, a través de procesos culturales vividos por los profesores, ya sea de modo personal o colectivo. Siendo éstas de dos tipos: genéricas y específicas. En este sentido, Pichon-Riviere (1986) establece, bajo los supuestos del Modelo Psicosocial asumido por éste estudio, que el sujeto puede modificar, en el transcurso de su vida, sus esquemas conceptuales referenciales operativos o competencias; postulando que lo determinante en el aprendizaje no es la situación o el contexto, sino la relación que el sujeto hace de tal situación.

c) La innovación en las prácticas pedagógicas del docente

Diversos autores definen las prácticas pedagógicas en relación a la concepción que tienen sobre la innovación de las mismas, relacionándolas con conceptos como reflexividad y autonomía profesional. Más, el mismo término “prácticas pedagógicas innovadoras” es un concepto donde los estudiosos del tema, reconocen diversas orientaciones teóricas y prácticas. Ellas van desde estudiar el concepto innovación en relación a las reformas educativas, hasta las formas de innovación que emergen de las prácticas cotidianas del establecimiento (Garay, 1996).

El ***Modelo de Investigación, Desarrollo y Difusión*** señala que la innovación es resultado de una secuencia racional de actividades, que pasa de la investigación a la prescripción y estandarización de métodos o estrategias educativas para su difusión; estos “nuevos” saberes suponen un consumidor pasivo de los mismos.

El ***Modelo de Solución de Problemas*** pone el acento en la reestructuración interna de la institución educativa sea por la intervención de agentes externos o internos hacia una solución de la clara necesidad que la innovación es capaz de satisfacer. Es desde el quehacer de la enseñanza que se detecta el problema, y éste orienta el criterio de racionalidad innovadora de la práctica pedagógica.

En síntesis, las innovaciones en las prácticas pedagógicas han pasado en los últimos años, a lo menos, por dos importantes modelos. El primero: visualiza al profesor como un técnico y al alumno como un receptor; el segundo, y al cual se adscribe el presente estudio, es el de resolución de problemas, el cual considera al docente como un profesional reflexivo e innovador. En palabras de Pichon-Riviere (1986), como un sujeto que construye su propio aprendizaje.

De lo anterior, se desprende que un análisis permanente de las innovaciones en factores internos y externos, permite responder a la interrogante respecto de los criterios para analizar el éxito o fracaso de las instancias de formación que promueven la innovación en las prácticas pedagógicas como mecanismo para potenciar el ciclo del proceso de enseñanza-aprendizaje desde la racionalidad del profesor. De esta manera la hipótesis del estudio es que el Programa de Becas en el Exterior evidenciará relaciones positivas y significativas con las dimensiones de la innovación en las prácticas pedagógicas percibidas”.

2.0. Metodología

La aplicación experimental del PBE se efectuó en 6 instituciones de formación superior en diferentes países de América y Europa¹, que atienden a docentes a nivel de perfeccionamiento y postgrado. Estos profesores fueron atendidos por un grupo académico de nivel internacional. Dos tercios de ellos, fueron docentes de las instituciones capacitadas y un tercio, personal contratado para apoyar el trabajo académico, técnico y en terreno.

Estos educadores fueron sometidos a capacitaciones de 200 horas, divididas entre presenciales y de práctica. Durante estas actualizaciones se trabajó bajo diferentes modalidades (talleres grupales e individuales, salidas a terreno, etc.). Cada institución diseñó en forma individual el plan de trabajo con los docentes, durante los meses que duró el perfeccionamiento.

2.1. La muestra de docentes

La muestra estuvo compuesta de dos grupos de intervención compuesto por 10 tipos de capacitación desarrollados en la modalidad de Pasantía (grupo 1) y 2 Grupos Control. El primero, bajo la modalidad “intervención menos intensa” operacionalizado a través del Programa de Perfeccionamiento Fundamental (en adelante PPF, grupo 2) y, el segundo, compuesto por docentes “sin intervención” durante el desarrollo de la etapa empírica (grupo 3).

¹ La distribución de las instituciones capacitadas del PBE seleccionadas por grupos fue: España con tres (n = 60); Estado Unidos con dos (n = 40) y Alemania con uno (n = 20).

La edad promedio de los docentes del grupo control al inicio de la intervención fue de 36 años con una desviación estándar de 5, 7 años, la del grupo PPF 41 años con una desviación estándar de 9, 2 años y el PBE 42 años con una desviación estándar de 6, 7 años.

En el grupo control se perdió el 8,4 % de los casos entre ambas mediciones, en el PPF el 8,2 % y en el PBE de 4,2 %. No obstante, la comparación entre la muestra que se perdió entre el pre y posttest no presenta diferencias significativas en ninguna de las variables medidas.

2.2. El Diseño

Considerando que la investigación tuvo por propósito describir y comparar la relación directa e indirecta entre las variables, a través de observaciones y mediciones realizadas en dos momentos y dada la hipótesis planteada, se optó en primera instancia por un diseño experimental. Sin embargo, las dificultades para lograr acceso a la muestra comparativa ideal (mismo nivel de temporalidad de la intervención), la imposibilidad de asignación al azar de los educadores del PBE y el trabajar con grupos intactos, hicieron necesario adaptar el estudio a las condiciones descritas, con lo cual sólo pudo emplearse un diseño cuasi-experimental multivariado con pretest y posttest más dos grupos control.

2.3. Los instrumentos de evaluación

Los profesores fueron evaluados al inicio y al término de la intervención con dos pruebas. Primero, el Cuestionario de Opiniones Pedagógicas (COP), creado por Barquín en 1989, a partir de la versión original de Pérez (1986).

El COP permite gran flexibilidad en relación con la situación planteada para opinar respecto a un ámbito educativo. Ello permite aseverar respecto a una gran variedad de situaciones. En este estudio, la situación que se utilizó fue un conjunto de valoraciones respecto a su pensamiento sobre la innovación en las prácticas pedagógicas, considerando las dimensiones internas (contenidos, métodos, evaluación) y externa (aprendizaje de los alumnos). La confiabilidad del COP fue de **0,89**, la que es considerada adecuada siguiendo los estándares de calidad de los instrumentos psicométricos.

La segunda, a través de la Pauta de Observación de Prácticas Pedagógicas (POT), creado por Titone en 1980, a partir de la versión original de Schroder y Titone (1979). Titone (1986) demostró la calidad de esta parrilla de observación,

dotado de 63 ítems, como procedimiento para evaluar las características “formales” de lenguaje usado por el docente en la interacción didáctica. Donde el área de observación, abarca tanto las características estrictamente lingüísticas (sistema gramatical, léxico y estilístico) como las características concomitantes (de orden paralingüístico y kinésico).

Dado el carácter reducido de la muestra, los ítems fueron evaluados por los docentes que actuaron como jueces. El grado de acuerdo en criterio cualitativo utilizado por los evaluadores fue de un 80%. Cuando no hubo unanimidad de los jueces, respecto a la cercanía del ítem con el factor se utilizó como criterio la pauta original. El total de los 63 ítems se mantuvo tras este tipo de análisis.

3.0. Resultados

Como el diseño es cuasi-experimental con grupos de control no equivalentes, en primer lugar, se efectuó una comparación multivariada entre los grupos control y experimental. Los resultados de este análisis se presentan en las tablas 2 y 3. La primera de estas contiene las medias aritméticas y desviaciones estándar de las tres muestras en las cinco dimensiones y, la segunda, los resultados del análisis multi y univariado.

Impacto de la formación permanente sobre la innovación en las prácticas pedagógicas de docentes chilenos.

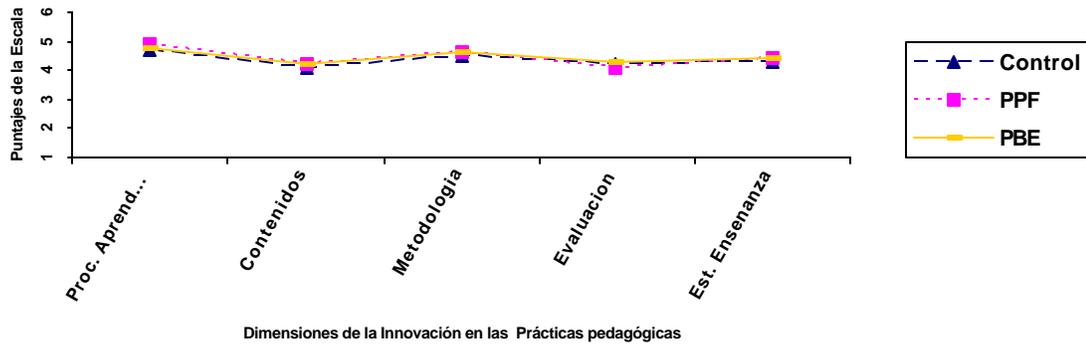
Tabla 2

Medias Aritméticas y Desviaciones Estándares en el pretest

	Grupo Control			Grupo PPF			Grupo PBE			Dif. GC- GPPF	Dif. GC- GPBE	Dif. GPBE- GPPF
	Media	D. Est.	n	Media	D. Est.	n	Media	D. Est.	n			
Dimensiones												
Proc. de Apr. del alumno	79,6	16,9	113	79,0	16,1	124	77,3	17,1	115	+1,6	+2,3	-1,7
Contenidos	37,9	6,3	113	39,7	5,5	124	40,1	5,9	115	-1,8	-2,2	+0,4
Metodología	26,8	5,2	113	25,8	4,8	124	25,4	5,3	115	+1,0	+1,4	-0,4
Evaluación	54,4	6,8	113	53,9	8,2	124	55,2	7,6	115	+0,5	-0,8	+1,3
Es. de Enseñ.	90,5	23,1	9	91,7	22,4	9	90,6	21,9	9	-1,2	-0,1	-1,1
Total	289,2	11,6	113	290,1	11,4	124	288,6	11,5	115	+0,1	+0,6	-1,5

Impacto de la formación permanente sobre la innovación en las prácticas pedagógicas de docentes chilenos.

Gráfico 1
Comparación entre los grupos control y el experimental en el pretest



La tabla y el gráfico revelan que el PBE y los grupos control obtuvieron puntajes relativamente similares en todas las dimensiones. Este resultado permite afirmar que las dimensiones de la innovación en las prácticas, no presentan diferencias significativas en el pretest. Además, como los puntajes del instrumento se encuentran expresados en la estadística descriptiva, se puede advertir que los docentes del PBE se encuentran, en promedio, entre 0 y 0,5 desviación estándar sobre los grupos control en la dimensión *Proceso de Aprendizaje del Alumno*; el grupo Control se encuentra, en promedio, entre 0 y 1 desviación estándar sobre los grupos PBE y PPF en las dimensiones *Contenidos* y *Estilo de Enseñanza*; y el grupo PPF se encuentra, en promedio, 0 y 1 desviación estándar sobre los grupos PBE y control en la dimensión *Evaluación*.

Tabla 3
Comparación entre los grupos control y experimental en el pretest

	Análisis Multivariado		Análisis Univariado	
	F (Wilks)	P	F	P
Dimensiones				
Proc. de Aprend. del Alumno	0,993	0,533	5,64	0,044
Contenidos			3,16	0,433
Metodología			4,06	0,191
Evaluación			0,912	0,403
Estilo de Enseñanza			2,13	0,119
Total			3,18	0,383

Tal como se vio en las medias aritméticas, las diferencias entre los grupos existen, pero no son significativas, tanto en el nivel multivariado como univariado, salvo en el caso de la dimensión *Proceso de Aprendizaje del Alumno* a nivel univariado.

Las medias aritméticas muestran que las diferencias entre los grupos control y PBE no son importantes en las dimensiones *Contenidos* y *Evaluación*; hay una leve diferencia positiva a favor del PBE en las dimensiones *Metodología* y *Estilo de Enseñanza*, pero que no alcanza a ser significativa, situación que cambia en la dimensión *Proceso de Aprendizaje del Alumno*, la cual pasa en el caso del PBE, a ser estadísticamente significativa. Finalmente, resulta de interés examinar, el progreso experimentado por el grupo PBE a lo largo de la intervención. Para este efecto se procedió al análisis comparativo entre los resultados del pretest y el postest. La tabla 6.

Tabla 6
Comparación de Medias Aritméticas del grupo experimental entre el pretest y el postest

	Pretest	Postest	Diferencia	F
Dimensiones				
Proc. de Apren. del Alumno	77,3	82,3	+5,0	Significativo
Contenidos	40,1	38,2	-1,9	
Metodología	25,4	26,5	+1,1	
Evaluación	55,2	54,7	-0,5	
Est. de Enseñanza	90,6	93,3	+2,7	
Total	288,6	294,0	+5,4	

Los resultados indican que los docentes del PBE presentan un perfil de cambio positivo y significativamente diferente que aquellos profesores que participaron en el estudio en los grupos control en la dimensión *Proceso de Aprendizaje de los Alumnos*, positivo pero no significativo en las dimensiones *Estilo de Enseñanza* y *Metodología* y negativo en las dimensiones *Contenidos* y *Evaluación*. Este impacto es consistente con las respuestas que los profesores dan en la Encuesta Nacional de 1996, aplicada por el MINEDUC. Concretamente, en la pregunta referida a ¿quién es el principal responsable de la calidad de la educación?, lo que mostró como un 80% considera que no es el docente, sino factores externos, lo que significaría que la innovación en las prácticas, más que depender de capacitaciones técnicas, depende de los logros que de ella se deriven en el aprendizaje del alumno (Colegio de Profesores, 1997).

Sin duda que el PBE ha cumplido sólo parcialmente su objetivo de cambiar las opiniones y acciones respecto a las dimensiones de la innovación en las prácticas educativas. Los hallazgos son sustentables con los resultados obtenidos por el MINEDUC (2002) que señalan los impactos del PBE más a nivel teórico que práctico de la innovación, situación que viene a confirmar los planteamientos de Pichon-Riviere (1986), asumidos en el estudio, referidos a la necesidad de modificar el esquema

Impacto de la formación permanente sobre la innovación en las prácticas pedagógicas de docentes chilenos.

conceptual referencial operativo “práctico” para que, efectivamente, se logre el aprendizaje deseado y, por extensión, la mejora de la calidad de la enseñanza.

Esto implica que la hipótesis de trabajo es parcialmente sustentable, ya que la variable innovación en las prácticas pedagógicas no tiene un impacto significativo a nivel global, pero sí hay un cambio positivo en tres de sus dimensiones a partir del PBE.

4.0. Discusión

Hoy en día, el estudio de los procesos innovativos en el campo de la educación, copan la agenda de los procesos reformistas. La innovación en las prácticas pedagógicas se define como un elemento central para el cambio educativo. Esto ha provocado el giro de la discusión, desde la medición de la fidelidad, hacia las prácticas de implementación en la innovación docente.

En esta investigación, se ha centrado la mirada desde las percepciones e implementación de la innovación. Para ello, se ha conceptualizado este constructo en las prácticas pedagógicas, de manera tal de contribuir a un conocimiento más profundo sobre la propia configuración del concepto, así como a la operacionalización de éste, mediante la articulación de instrumentos, configurándose así, en uno de los aspectos más significativos del estudio.

Mediante el análisis exploratorio, se ha podido constatar la presencia de cinco factores que, en líneas generales, tienden a coincidir con los dos instrumentos de recogida de datos validados por el estudio; concretamente, se trata de los siguientes: a) Proceso de Aprendizaje del Alumno; b) Contenidos; c) Metodología; d) Evaluación; y, e) Estilo de Enseñanza.

A través del análisis Factorial y de medidas repetidas se ha podido establecer que el PBE tiene un impacto significativo en sólo una de las dimensiones contempladas, esto es: *Proceso de Aprendizaje de los Alumnos*. Corroborando la importancia de los factores externos al profesor en la implementación y desarrollo de innovaciones al interior del aula, tal como en el caso de la autoestima. Así, la innovación está estrechamente definida y medida en términos de la innovación implementada y, al margen del impacto, del PBE. Dentro de los resultados del perfil, en relación a la descripción, comparación y regresión, respecto a la innovación en las prácticas pedagógicas, se observa que los profesores tienen la sensación de que el éxito o fracaso de ésta no depende sólo de él, por estar ésta mediatizada, en gran medida, por agentes externos a ellos.

En síntesis, los presentes resultados van en la misma dirección que la evidencia provista por la medición internacional TIMSS de 1998. En ella se constata que, pese a que los profesores del país exhiben una preparación en término de años de estudios y calificaciones formales comparable al promedio internacional, en términos de confianza sobre su práctica pedagógica, marcan una profunda diferencia con sus pares de otros países: una proporción alta de ellos declara no encontrarse preparado para enseñar las disciplinas del caso. Un 45% de los docentes de 8^{vo} año básico declara una baja confianza en su capacidad para enseñar Matemáticas, más de tres veces el promedio internacional (14%) y en el caso de las Ciencias la baja confianza en los profesores chilenos llega a un 66% muy por sobre el promedio internacional (39%) (Cox, 2003).

Las bases de esta inseguridad pueden estar, tanto en las instancias de formación, como en la falta de claridad y pertinencia de las políticas de desarrollo profesional hasta ahora contempladas. Éstas a la luz de la evidencia proporcionada por el estudio, debieran centrar el foco de atención en el tipo de competencias a potenciar, como núcleo central para la innovación y cambio educativo, situación que se constituye como clave en la etapa actual de la reforma.

BIBLIOGRAFÍA

Arancibia, V. (1994) Arancibia, M. (1994). *Factores relacionados al rendimiento académico de los alumnos*. Santiago: MINEDUC.

Arzola, S. (1992). Investigación longitudinal y juventud: experiencias de investigación y propuestas para la educación media. En *Revista Persona y Sociedad*. Vol. VI, N° 3 y 4, pp. 5-21.

Barquín, J. (1999) *Estudio de las opiniones educativas del alumnado: la fase de prácticas como elemento homogeneizador en la carrera docente*. Departamento de Didáctica: Universidad de Málaga.

Cox, C. (2003) *El nuevo currículo del sistema escolar*. Santiago: MINEDUC.

Doyle, W.; Ponder, G. (1998). The practice ethic in teacher decision-making. *Terchange*. Vol. 8, N° 3, pp. 1-12.

Garay, T. (1996). *Innovación educativa: una tarea permanente*. México: Trillas.

Imbernon, F. (1996). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Biblioteca de Aula.

Maturana, H. (1999). *Transformación en la convivencia*. Santiago: Dolmen

Mena, I. (1993). *El perfeccionamiento docente visto por los profesores*. Santiago: Investigación del CPU.

Milkovich, G. (1994). *Dirección y administración de recursos humanos*. Buenos Aires: Addison-Wesley.

MINEDUC (2002). *Seis años de una política de perfeccionamiento docente: evaluación programa de becas en el exterior para profesionales de la educación*. Santiago: MINEDUC.

Núñez, I. (2002). La Formación de Docentes: notas introductorias. En Ávalos, B. *Profesores para Chile: Historia de un proyecto*. Cap. I, pp. 15-39. Santiago. MINEDUC.

Impacto de la formación permanente sobre la innovación en las prácticas pedagógicas de docentes chilenos.

OCDE (2004). *Informe del Comité Técnico sobre el sistema educativo chileno*. Santiago: MINEDUC.

Pichon-Rivière, P. (1985). *Los esquemas mentales*. Documento de Trabajo. Santiago: PIIIE.

Pichon-Rivière, P. (1986). *El grupo operativo*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Pichon-Rivière, P.; Quiroga, M. (1995). *Enfoques y perspectiva en psicología social*. Buenos Aires: Edic. Cinco.

Roegiers, X. (2000). Saberes, capacidades y competencias en la escuela: una búsqueda de sentido. En *Innovación Educativa, N° 10*, pp. 103-119.

Sander, B. (1997). *Gestión Escolar y Sistema Educativo*. Santiago: MINEDUC.

Sebastian, C. (1997). *Perfeccionamiento docente en el área de habilidades de pensamiento: la visión de los actores acerca de los aprendizajes relevantes*. Tesis de Grado para Magíster en Educación. Santiago: PUC.

Serramona, A. (1997). *¿Qué es el profesional docente?* Artículo Electrónico. Navarra: Universidad de Navarra.

Servat, B. (1997). *Gestión de recursos humanos en el centro escolar*. Buenos Aires: Magisterio Río de la Plata.

Titone, R.; Zabalza, E. (1986). *Questioni di tecnologia didattica*. Brescia: La Scuola.

Villalta, M. (2000). *Prácticas pedagógicas del docente y cultura escolar en la interacción didáctica*. Tesis de Grado para Doctorado en Ciencias de la Educación. Santiago: PUC.

Work Bank (2000). *Performance audit. report*, Chile, primary education development Project (LN.3410-CH). Operations Evaluation Department, Washington D.C.