

## CONSTRUCCIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DEL DOCENTE EN LA SALA DE CLASE. ALGUNOS ELEMENTOS PARA LA INNOVACIÓN

Marco Antonio Villalta Páucar<sup>1</sup>

### **Abstract**

*One of the relevant aspects of the Chilean “Educative Reform” consists of generating and favouring conditions of infrastructure and organization to innovate in the pedagogical practice. Various studies state that what happens in the classroom is not the reproduction of the previous planning that the teacher does. Teaching practice in the classroom is the synthesis between theory and the experience of the educational encounter. The directions and regulations given by the educational policy are assimilated to the conditions of the school and they are transformed into the interaction of teaching - learning that establishes the teacher and his/her students.*

### **Resumen**

Uno de los aspectos relevantes de la Reforma Educativa chilena consiste en generar y favorecer condiciones de infraestructura y organización de la escuela para innovar las prácticas pedagógicas. Diversos estudios constatan que lo que acontece en la clase no es una reproducción de la planificación previa que realiza el docente. La práctica docente en la sala de clase es una síntesis entre la teoría y la experiencia del encuentro educativo. Las orientaciones y normativas intencionadas desde la política educativa, son asimiladas a las condiciones de la institución escolar, y

---

<sup>1</sup> Doctor en Ciencias de la Educación. Universidad Católica del Maule. E-mail: [mvillalt@ucm.cl](mailto:mvillalt@ucm.cl)

transformadas en las interacciones de enseñanza-aprendizaje que establece el profesor con sus alumnos.

## **Introducción**

Uno de los aspectos relevantes de la Reforma Educativa chilena es el referido al rol protagónico de los actores educativos —directivos, profesores, estudiantes, apoderados y comunidad— para favorecer la innovación de las prácticas pedagógicas. La idea de innovación educativa que está a la base, tiene que ver con cambios en el contexto escolar intra-institucional en dirección de alcanzar más participación, autonomía y pertinentes aprendizajes favorables a la integración social efectiva de las jóvenes generaciones de estudiantes.

En una dimensión objetiva o tangible, la institución escolar puede ser descrita como un espacio y tiempo para la transmisión de saberes y formas de relación social considerados importantes para el desarrollo personal y colectivo de los alumnos.

Simultáneamente, en una dimensión subjetiva, pero igualmente real, al interior de las fronteras físicas que separan a la escuela del entorno sociodemográfico donde se ubica, se configuran sistemas de relaciones sociales que recogen los cambios y demandas de cada época, transformándolas en prácticas pedagógicas capaces de otorgar identidad y rol a los actores sociales participantes del proceso educativo en la escuela.

Se ha criticado, sobre todo desde la segunda mitad del siglo XX, la forma cómo la institución escolar, especialmente de tenencia estatal o municipalizada, realiza esta alquimia de transformar los saberes y prácticas sociales en saberes y prácticas pedagógicas. Así, por ejemplo, se critica que los aprendizajes alcanzados en la institución escolar, acreditan saberes que no permite al egresado integrarse

competentemente al mundo laboral o seguir eficientemente estudios superiores. La forma de interpretar la relación entre cultura y prácticas pedagógicas define los elementos de calidad e innovación que deben ser evaluados en educación y, específicamente, en las prácticas pedagógicas del docente.

El presente artículo está organizado en dos partes: 1) Cultura escolar e innovación de la práctica pedagógica, donde se formula brevemente la perspectiva conceptual que relaciona las prácticas pedagógicas con los términos cultura e innovación y 2) Elementos para la innovación de las prácticas pedagógicas, donde se señalan algunos elementos para la innovación de las prácticas pedagógicas del docente en una perspectiva conversacional o dialogal.

### **1. Cultura escolar e innovación de la práctica pedagógica**

Innovación de la práctica pedagógica del docente para incrementar aprendizaje y promover participación.

El término “innovación educativa” hace referencia al conjunto de acciones para promover cambios intencionados y planificados hacia determinados fines. Cuando se trata de definir los fines de la innovación educativa, los educadores y especialistas constatan la complejidad del fenómeno y, en consecuencia, lo abordan con diversos modelos teóricos a través de los cuales interpretan y privilegian la intervención innovadora en determinados niveles y aspectos del proceso educativo (Veas, 1993).

Los cambios que impulsan las Reformas Educativas latinoamericanas — especialmente la Reforma Educativa Chilena— interpretan la innovación educativa como el incremento de aprendizajes significativos, y promueven la participación activa de los alumnos en la escuela y en la comunidad. Asimismo, diversos

especialistas señalan que es la sala de clase el espacio-tiempo hacia donde deben dirigirse todos los esfuerzos de innovación que se realicen para o desde la institución educativa. En tal sentido, las investigaciones señalan que:

*1. Mayor información no asegura mejores prácticas pedagógicas en la sala de clase.* (Castro, 1995; Hellmuth, 1994; Gysling, 1994). Los cursos de perfeccionamiento docente consistentes en nueva información no son suficientes para transformar sustantivamente la práctica de enseñanza frontal hacia una práctica que genere más aprendizajes y participación activa y voluntaria de los alumnos.

*2. Mejoras en las condiciones estructurales de la institución educativa, no asegura aumento en los aprendizajes de los alumnos.* En Chile, por ejemplo, se ha incorporado paulatinamente recursos que favorecen la autonomía de gestión del establecimiento educativo. Sin embargo, la evaluación de los aprendizajes a través de las pruebas nacionales de medición, indican que éstos se han mantenido, y en algunos casos, ha bajado.

*3. Promover la autonomía y reflexión docente supone condiciones para la diversidad en la interpretación y prácticas de la innovación educativa.* La interpretación de la innovación tiene que ver con las metas que inspiran la acción docente en contextos y alumnos concretos. A decir de Carr (1996) la práctica docente es una síntesis de la teoría y la experiencia. Hay una constante tensión entre el discurso innovador y lo que realmente sucede en la sala de clase (Rodríguez, 1996, Canales, 1992).

## **Un modelo dialógico de la innovación de las prácticas pedagógicas del docente.**

### **Las preguntas**

Las investigaciones sugieren que lo que acontece en la sala de clase –el foco de todo esfuerzo innovador- no es una reproducción de la planificación previa del docente, sino que hay elementos del contexto institucional y elementos que emergen

en el mismo encuentro educativo, que van configurando la práctica docente en la práctica misma.

Profesor y alumnos poseen un rol e identidad que les permite revisar su propia acción y la acción de los otros en la sala de clase. En tal sentido, hay dos preguntas por responder: ¿Qué aspectos del contexto educativo están regulando la forma en cómo el docente construye su práctica? y ¿cómo estos aspectos se ponen de manifiesto y se transforman en la interacción didáctica de sala de clase?

En realidad ambas preguntas refieren a los sistemas de significados que organizan la práctica y orientan las posibilidades de su cambio. Estos sistemas de significados, que también podemos denominar “cultura escolar” a su vez están regulados por elementos que son externos a la dinámica educativa.

### **Dispositivo y Discurso Pedagógico en la configuración de la práctica pedagógica**

A decir del sociólogo británico Basil Bernstein (1990a), la institución escolar es una de las responsables de transmitir la cultura, pero esta tarea no consiste en reproducir los códigos de la cultura a la cual pertenece, sino que la misma dinámica institucional selecciona y adapta los significados culturales de la sociedad para hacer posible su tarea de transmisor cultural.

Es decir, la dinámica social de la institución escolar, en el proceso de transmitir la cultura social, la modifica. Así, en términos de la teoría de los Códigos de Bernstein (1990b), la escuela desarrolla un lenguaje propio, un Discurso Pedagógico que recorta y transforma los saberes y prácticas sociales para regular la producción y reproducción de las prácticas institucionales de la escuela.

El *Discurso Pedagógico* es en Bernstein una categoría conceptual que hace referencia a un tipo de relaciones sociales producido por mecanismos de poder y control simbólico - para regular la producción y reproducción de prácticas y formas de conciencia específica - y las relaciones entre transmisores y adquirientes de un orden determinado. El *Discurso Pedagógico* está constituido por un *Discurso Instruccional*, que controla la transmisión, adquisición y evaluación de conocimientos y un *Discurso Regulatorio*, que controla un orden, una relación e identidad entre transmisor y adquiriente, considerado legítimo.

Los significados que constituyen la cultura no son simplemente reproducidos en la institución escolar, sino que se *pedagogizan*, es decir, se constituyen en *Discurso pedagógico* que hace posible su transmisión. Es la diferencia que establece Bernstein (1990b, 1998) entre lo que es transmitido y el transmisor, señalando que el transmisor tiene su propia voz —el *discurso pedagógico*— que afecta aquello que transmite, y que esta voz posee una estructura: el dispositivo *pedagógico*.

El *dispositivo pedagógico* es la gramática intrínseca del discurso pedagógico y es medular para la producción, reproducción y transformación de la cultura. Es la estructura interna del discurso pedagógico y se define a través de tres reglas válidas para cualquier dispositivo pedagógico: de distribución, de recontextualización y de evaluación (Bernstein, 1990a, 1990b, 1998). Considerando la institución escolar, estas reglas constitutivas del dispositivo pedagógico se pueden definir como sigue:

*1. Reglas de distribución.* Refiere a los significados que transmite la escuela, que establecen la relación entre el poder y el conocimiento y entre el conocimiento y la conciencia. Constituye el discurso regulatorio, es decir, la clasificación entre lo aceptado como real, de base material, de orientación discreta, y lo considerado como abstracto, probable, inmaterial, de orientación elaborada, cuya transmisión es regulada por la escuela.

2. *Reglas de recontextualización.* Es el discurso pedagógico como comunicación especializada que selectivamente apropia, reubica y reenfoca otros discursos para constituir su propio orden, insertando un “discurso instruccional” dentro de un “discurso regulativo”. El “discurso instruccional” crea habilidades que deben ser adquiridas, y el “discurso regulativo” crea el orden social, la relación y la identidad.

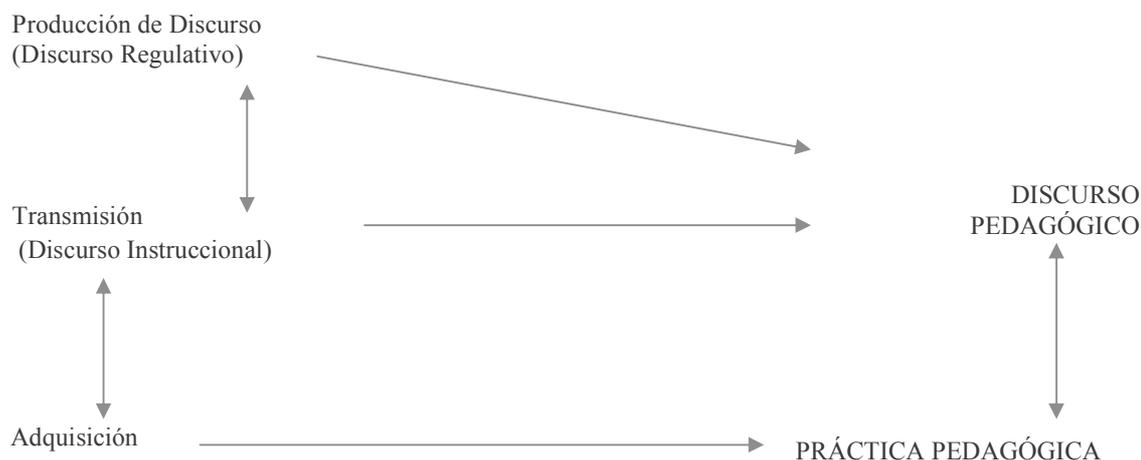
3. *Reglas de evaluación.* Es el nivel más concreto del dispositivo pedagógico y se refiere a la práctica pedagógica que construye el texto a ser transmitido y lo inserta en el tiempo y el espacio determinado por las reglas de recontextualización, para ser adquirido y evaluado.

En síntesis, la vida escolar no solo transmite contenidos, sino también formas de conciencia específica y de relaciones entre transmisores-docentes y adquirientes-alumnos. Así, el Discurso Pedagógico es, en realidad, la articulación de dos Discursos los cuales configuran las dos tareas de la escuela:

- a) *Discurso Regulativo* que son los modos de comunicación que regulan las diferentes formas de conciencia que son posibles y permitibles en la escuela y la sociedad, a través de normas para el uso del espacio y el tiempo escolar, los reglamentos disciplinarios, etc.
- b) *Discurso Instruccional* que refiere a los procesos de recontextualización de los saberes culturales a transmitir en un proceso lógico que se traducen en el currículum escolar.

Los componentes del Discurso Pedagógico y su relación con las prácticas pedagógicas del docente se presentan en la siguiente figura:

## DISCURSO Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS



La institución educativa valida su existencia social a través de evaluar en sus destinatarios alumnos, las adquisiciones alcanzadas por la transmisión cultural que hace la escuela, a través del discurso regulatorio e instruccional. Como vemos, el Discurso Pedagógico y la evaluación de su adquisición configuran la práctica pedagógica.

En tal sentido, las prácticas pedagógicas tienen que ver con el Discurso Pedagógico, pero también estas prácticas son consecuencia directa de reglas de evaluación que permitan valorar aquello que los alumnos adquieren a través de dichas prácticas. Así, el cambio de las prácticas pedagógicas del docente no tiene que ver solamente con nuevas producciones discursivas de carácter regulatorio e instruccional, sino también con nuevas formas de evaluación de los procesos de adquisición que los educandos hacen de dichos discursos.

## **2. Elementos para la innovación de las prácticas pedagógicas**

Los teóricos e investigadores de la educación han abordado desde diversos, y muchas veces contingentes enfoques, las formas de aprender y su relación con las formas de enseñar de los docentes. Los esfuerzos por conocer e innovar en cómo aprenden los alumnos, y cual es y/o debería ser la mejor forma de enseñar de los docentes, es aún tema de diversas teorías e hipótesis de investigación.

Desde una perspectiva dialógica de la comunicación, las expresiones comportamentales concretas de aprender del alumno y enseñar del profesor hacen parte de un proceso de inter-influencia que las constituye, la cual se sostiene y cambia en el espacio-tiempo en que se da este proceso. En el contexto de la institución escolar, la literatura especializada denomina a este proceso: interacción didáctica de sala de clase.

La innovación que procura la reforma educativa chilena en diversos niveles y aspectos de la institución escolar, tiene que abordar la interacción didáctica como campo de estudio, pues es la sala de clase donde pasan la mayor parte de su tiempo la mayoría de los actores sociales, cuyas interacciones sociales y didácticas configuran las prácticas de docentes y alumnos, a la vez que tiene estrecha relación con el conjunto de significados compartidos que estructuran dinámicamente la cultura escolar.

En efecto, la interacción didáctica es construcción social específica y autónoma que moviliza y transforma la cultura escolar, así como la práctica pedagógica del docente y su estudio, permite conocer y comprender este proceso. La práctica docente es comunicación y es el eje estructurante de la interacción.

En tal sentido, las innovaciones o cambios que pretenden las políticas educativas estatales en las prácticas pedagógicas del docente, aunque requieren de condiciones estructurales para que sean posibles, no dependen única y directamente de éstas. Hay elementos subyacentes de interpretación del propio rol y sentido de la práctica educativa que redefinen el curso que finalmente toma el esfuerzo innovador. En tal sentido, innovar las prácticas docentes implica analizar los principios simbólicos que las orientan, en tanto construcciones pedagógicamente intencionadas - desde la formación profesional, condiciones institucionales y percepción de sus interlocutores - pero también comunicativamente consensuadas con los alumnos a través de la interacción verbal a lo largo del tiempo que dura la lección.

Las características del espacio-tiempo, el propósito dado desde los contenidos de asignatura y el número de participantes de la sala de clase, ya comunican al profesor y alumnos el significado, sentido y posibilidades que tiene para realizar cambios en el encuentro educativo de sala de clase de una institución educativa específica.

El análisis de observación de sala de clase de escuelas de educación Media Chilena, y el análisis de entrevistas en profundidad a los educadores cuyas intenciones innovadoras apuestan a promover más aprendizaje y participación, constatan algunos elementos de su experiencia previa, o del contexto comunicativo que ya han sido señalados en otras investigaciones:

- Trabajo en Equipo, autonomía y reflexividad profesional (Smyth, 1991; Zeichner, 1993). El trabajo en equipo es razón y consecuencia de la autonomía y reflexión profesional de los docentes. El trabajo en equipo agudiza la observación y permite tomar de decisiones informadas y coherentes.

- Perfeccionamiento continuo (García, 1993; Gysling, 1994; Pinto, 1998). El perfeccionamiento continuo en relación con el trabajo en equipo potencia la reflexión de las prácticas pedagógicas.
- Clima participativo (Rodríguez et. al., 1995; Pinto, 1998). El clima social abierto a la participación, a través de proyectos educativos o en la gestión de procesos, se señalan como aspectos que favorecen el compromiso de los docentes en el desarrollo de prácticas pedagógicas innovadoras de la relación enseñanza-aprendizaje y de la participación de los alumnos.
- Participación en la comunidad (Zeichner, 1993; Lerena et. al., 1992, Barquin, 1995). Finalmente otro aspecto relevante para el desarrollo sostenido de innovaciones de las prácticas pedagógicas es la participación del docente en otras redes sociales además de la institución educativa. Se encuentra que, para muchos docentes, el evento educativo se enmarca en un compromiso social más amplio que renueva su sentido y hacia el cual se transfieren modos de relación que enriquecen la interacción didáctica.

Asimismo, la observación y análisis de interacciones educativas de sala de clase (Villalta, 2000) y la observación y análisis de interacciones educativas en contextos educativos informales (Díaz, Marx y Villalta, 2003), ponen en evidencia lo relevante que es para el docente desarrollar competencias comunicativas. Estas competencias comunicativas refieren a aspectos como:

- *El dominio cognitivo de los contenidos a transmitir.* Esto tiene que ver con la capacidad para expresar de diversas maneras los conocimientos a transmitir de tal forma que favorezca en los educandos el tránsito de la “conciencia actual” a la “conciencia posible”. Esta diversidad implica apertura y flexibilidad en la comprensión de la relación enseñanza-aprendizaje. Los avances en el estudio de

la experiencia humana han permitido reconocer el carácter interaccional de la cognición.

La forma de comprender la relación de enseñanza-aprendizaje, tiene consecuencias directas en la forma de interpretar el rol docente, actor social educativo que concreta la misión de la institución escolar.

- *Promover dinámicas comunicativas funcionales.* No siempre el trabajo grupal supone participación, y no siempre la clase expositiva o frontal supone pasividad del alumno. En realidad el carácter participativo de la clase es funcional a los fines compartidos de educador y educandos. La dinámica dialogal de la escuela es intencionada hacia la formación de los jóvenes alumnos, formación que combina e integra aspectos intelectuales, relacionales y de sentido. Promover una dinámica comunicativa funcional implica que alumnos y profesor se hacen capaces de apropiarse cada vez más de su propia experiencia.
- *El mutuo apoyo y aceptación.* Eso tiene relación con la flexibilidad en los juicios o valoraciones que el profesor hace de sus alumnos. Ayuda mucho al educando apoyarlo y reconocer las habilidades que posee, a pesar que no sean de la asignatura del docente. En la interacción didáctica ya es evidente la asimetría del conocimiento, por lo tanto, se trata de evitar que esto se convierta en una asimetría de la autoestima. Profesor y alumnos necesitan ser reconocidos en lo que son y en sus esfuerzos por ser existentes en su rol e identidad.
- *Aceptar la confrontación. El conflicto y el consenso.* Finalmente, innovar promoviendo la participación implica aceptar la posibilidad de que los acuerdos entre profesor y alumnos no sean inmediatos, sino que transitan por periodos de incómodos conflictos, pero que son los que sustentan los consensos que comprometen de manera relevante y consistente a todos los participantes de la

experiencia educativa. Los eventos de la vida son multicolor, no son ni buenos ni malos en sí mismos, sino que abren posibilidades para aprender a vivir. El conflicto encierra posibilidades de participación y compromiso aunque esta “enseñanza” esté en una gramática poco comprensible a una primera lectura.

La docencia es también un aprendizaje producto de preguntas y sistematización de la experiencia. Negar los errores encierra el riesgo de volver a repetirlos. El espacio-tiempo de la sala de clase suele ser el más grande en la vida cotidiana de alumnos y profesores en comparación con otras dinámicas de la institución. Por lo mismo importa reflexionar las actividades posibles de realizar que enriquezcan la participación y compromiso de los actores educativos.

Es claro que sin participación no hay compromiso. Por lo tanto, ayudará favorecer la presentación de lecturas y su debate en clase. El uso de tecnología en clase, como el power point, tiene que combinarse con otras estrategias didácticas que favorezcan la discusión grupal.

Planificar las clases es importante, pero eso no puede limitar la creatividad y discernimiento profesional sobre lo pertinente para cada situación educativa. La innovación de la práctica requiere niveles de flexibilidad que haga posible su realización eficaz en la interacción de sala de clase.

Importa favorecer el diálogo abierto sobre los desafíos profesionales de la docencia en la sociedad actual, de tal forma de valorar el sentido de conocer y empoderar la profesión entre los pares y, sobre todo, en el entorno social.

La forma como se educa y aquello en lo que se educa, refleja las coordenadas históricas y sociales de los actores sociales. Después de siglos de existencia de las instituciones educativas, las preguntas sobre su sentido, contenido y eficacia aún

tocan el interés de filósofos, tecnólogos y personas socializadas desde estas instituciones. La educación, en su manifestación de experiencia escolar, es parte de la historia personal de la gran mayoría de las personas que ocupamos este espacio y momento de la historia occidental.

La innovación de las prácticas pedagógicas necesitan ser ubicadas en el contexto de realización donde se construye y estructura el rol de los actores educativos. En tal sentido, la profesionalización docente tiene que ver con su experiencia profesional, por tanto, la práctica reflexiva debe darse desde la formación inicial. En esa perspectiva, es importante considerar como criterio para la formación docente, las preguntas y requerimientos de los docentes en ejercicio profesional, preguntas y requerimientos que, considerando una perspectiva etnomedológica, necesitan ser consideradas no sólo en su aspecto semántico o textual, sino también a su aspecto semiológico o de significado.

Quedan algunas preguntas cuyas respuestas permiten revisar la dinámica cultural de la institución y su relación con la innovación de las prácticas pedagógicas de los docentes: ¿cómo los actores educativos describen la forma como se comunican?; ¿qué espacios de reflexión de la práctica educativa se dan? ¿qué diversas formas de entender la innovación educativa están presentes? ¿qué acciones “innovadoras” se han considerado como las más relevantes y qué está pasando con ellas?

## **BIBLIOGRAFÍA**

- BARQUÍN, J. (1995). La Investigación Sobre el Profesorado. Estado de la Cuestión. En: *Revista de Educación*. N° 306, Enero-Abril. Madrid. España, pp. 7-65.
- BERNSTEIN, B. (1990a). *La Construcción Social del Discurso Pedagógico*. Primera Edición. Bogotá, Colombia: Editorial Producciones y Divulgaciones Culturales y Científicas.

- BERNSTEIN, B. (1990b). *Poder, Educación y Conciencia. Sociología de la Transmisión Cultural*. Primera Edición. Barcelona, España: El Roure Editorial S.A.
- BERNSTEIN, B. (1998). *Pedagogía, Control Simbólico e Identidad*. Madrid, España: Morata S.L.
- CANALES, M. (1992). *Perfilación y Consolidación de las Cualidades Básicas del Educador-Profesor, en la Triple Dimensionalidad de su Personalidad Integral: Como Persona, Profesional y Ciudadano*. Primera Edición. Santiago, Chile: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e investigaciones pedagógicas (CPEIP).
- CARR, W. (1996). *Una Teoría para la Educación. Hacia una Investigación Educativa Crítica*. Primera Edición en Castellano. Madrid: Morata.
- CASTRO E. (1994). "Reflexiones Acerca del Estado y su Rol en la Formación y el Perfeccionamiento del Profesor". En Revista: *Pensamiento Educativo*. Volumen 14. Santiago, pp. 51-72.
- DÍAZ, A.M.; MARX, I., Y VILLALTA, M. (2003). *El Apellido de Toda Familia. Informe Investigación-Acción para un Modelo de Pastoral Juvenil Transcultural*. Santiago. Chile: Instituto Superior de Pastoral de Juventud (ISPAJ).
- GARCÍA, J. N. (1993). Un Modelo de Prácticas de Enseñanza para Futuros Maestros. *Revista de Educación*, N° 302. Septiembre-Octubre. Madrid. España, pp. 337-358.
- GYSLING, J. (1994). Formación de Profesores de Enseñanza Media: Ejes Centrales de Transformación de los Modelos de Formación. Revista: *Pensamiento Educativo*. Santiago: Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile. Vol. 14, pp. 87-105.
- HELLMUTH, P.; ARDILES A.; MIRA, L.; Y NAVARRETE, C. (1994). Variables Fundamentales que Inciden en la Enseñanza de las Ciencias Sociales en los Liceos Científico-Humanistas de la Provincia de Valdivia. Revista: *Estudios Pedagógicos*. N° 20. Valdivia: Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Austral de Chile.

- LERENA, T.; SACRISTAN, G.; GIROUX, H.; POPKEWITZ, A.; ZEICHNER, L. (1992). *Maestros. Formación Práctica y Transformación Escolar*. Buenos Aires, Argentina: Compiladores: Andrea Alliaud; Laura Duschatzky. Editores Miño y Dávila.
- PINTO, R.; MEZA, I.; ESPINOZA, L.; FUENTEALBA, R.; Y RUBILAR, L. (1998). *Prácticas Pedagógicas Innovadoras para la Formación de Profesores Desarrolladas por los Académicos de la UMCE y la PUCCH: Un Aporte a la Reforma Educacional Chilena*. Santiago, Chile: Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- RODRÍGUEZ, E. (1996). *Dimensiones de la Formación de Profesores en Chile, en un Contexto de Reprofesionalización*. Monografía. Santiago: Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- RODRÍGUEZ, A.; GUTIERREZ, I.; Y MEDINA, A. (1995). *Un Enfoque Interdisciplinar en la Formación de los Maestros*. Madrid, España: NARCE S.A. de Ediciones.
- SMYTH, J. (1991). Una Pedagogía Crítica de la Práctica en el Aula. En *Revista de Educación*, N° 294. Madrid, España, pp. 275-300.
- VEAS, C. (1993). *La Reforma Educativa Española a la Luz de las Estrategias de Cambio Planificado: Un Análisis Comparativo*. Tesis para Postular al Grado de Magister en Ciencias de la Educación. Santiago, Chile. Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- VILLALTA, M. (2000). *Prácticas Pedagógicas del Docente y Cultura Escolar en la Interacción Didáctica*. Tesis Doctoral. Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- ZEICHNER, K.M.; LISTON, D.P. (1993). *Formación del Profesorado y Condiciones Sociales de la Escolarización*. Madrid, España: Morata.

Artículo Recibido : 08 de Mayo de 2006

Artículo Aprobado : 07 de Junio de 2006