



Universidad de Chile.
Facultad de Ciencias Sociales.
Departamento de Psicología.

**EL APRENDIZAJE ENTRE PARES
COMO ESTRATEGIA DE FORMACIÓN CONTINUA
DE PROFESORES.**

Memoria para optar al título profesional de psicólogo.
Autor: FABIÁN ANDRÉS BARRERA PEDEMONTE.

Profesor patrocinante: Jesús Redondo R., Dr. en Filosofía y Ciencias de la Educación.
Profesional colaborador: Javier Báez A., Dr. © en Psicología de la Educación.
Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, CPEIP,
Ministerio de Educación.

Santiago, Chile.

2008

Dedico este trabajo completamente a mis padres, Alejandro y Gladys, por el amor, la dedicación y la persistencia que pusieron en mi formación; a mis hermanos, Loreto y Rubén, por la alegría, fe y respeto con que me motivaron a concluir este camino y por compartir mis valores; a Alejandra, por estar presente en todo momento, por ayudarme a persistir y por compartir los altibajos de este proceso... mis progresos son tuyos también.

Sin vuestro impulso esto no habría sido posible.

Agradezco a mi profesor guía, Jesús Redondo, por el apoyo preciso y la profunda orientación en las distintas fases por las cuales transitó este proceso. Su respaldo y visión ayudaron a mi desarrollo profesional y a la calidad de la obra.

Agradezco la colaboración de los profesionales del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación. A Javier Báez, colega, por sus detallados y críticos alcances ofrecidos en cada avance del texto, fueron fundamentales y le estoy en deuda; a Carlos Álvarez, Ana María Cerda y Mireya Arellano por mostrarme con pasión este camino, nunca dejaré de agradecerles por esta oportunidad; al equipo de los Talleres Comunales, por su experiencia y por su disposición a compartir sus impresiones expertas. Vuestra tarea es clave.

“El hombre es un dios cuando sueña y un mendigo cuando piensa.”

Hölderlin.

“Todos los vicios y la mezquindad de un pueblo son vicios de sus maestros.”

Gabriela Mistral.

TABLA DE CONTENIDO

DEDICATORIA	Pag. ii
AGRADECIMIENTOS	Pag. iii
RESUMEN	Pag. iv
I. INTRODUCCIÓN	Pag. 1
II. OBJETIVOS	Pag. 3
III. DESARROLLO	
III. 1. HISTORIA DE LA FORMACIÓN CONTINUA DE PROFESORES EN CHILE.....	Pag. 4
III. 2. POLÍTICA DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE EN CHILE. ¿UNA SEGUNDA PROFESIONALIZACIÓN?	
III. 2.1. Antecedentes.....	Pag. 10
III. 2.2. Formación continua en el CPEIP	
III. 2.2.1. Nivel estratégico: actualización curricular y actualización pedagógica.....	Pag. 13
III. 2.2.2. El aprendizaje entre pares desde el CPEIP.....	Pag. 14
III. 3. ELEMENTOS DEL APRENDIZAJE ENTRE PARES COMO ESTRATEGIA DE FORMACIÓN CONTINUA DE PROFESORES	
III. 3.1. El aprendizaje entre pares en la Psicología Educacional.....	Pag. 17
III. 3.1. Profesión docente y aprendizaje entre pares.....	Pag. 22
III. 3.2.1. Saber docente y saber pedagógico.....	Pag. 23
III. 3.2.2. La reflexión en torno a la práctica: el profesor como profesional reflexivo.....	Pag. 26
IV. CONCLUSIONES	Pag. 31
IV. 1. ¿Entrenamiento o aprendizaje entre pares?.....	Pag. 33
IV. 2. Sobre los factores que condicionan el desarrollo profesional docente al implementar estrategias de formación continua basadas en el aprendizaje entre pares.....	Pag. 36
IV. 3. Sobre la práctica del psicólogo educacional en el aprendizaje entre pares como estrategia de formación continua de profesores.....	Pag. 38
V. BIBLIOGRAFÍA	Pag. 41

RESUMEN.

Esta memoria examina la discusión desarrollada por la comisión de Docencia del Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, en lo que respecta a estrategias de formación entre pares, con el propósito de analizar su coherencia con el desarrollo profesional de profesores en Chile. Se presenta una exhaustiva revisión bibliográfica sobre la historia de la formación continua de profesores en Chile, la actual estrategia de *aprendizaje entre pares* impulsada por el Ministerio de Educación y sobre los aportes de la psicología educacional y de la tradición del profesor como profesional reflexivo que apoyan a esta estrategia.

Se concluye distinguiendo la estrategia de *aprendizaje entre pares* de la de *entrenamiento entre pares*, a partir de la relación que establecen con la práctica de la enseñanza; en un contexto donde es favorable mejorar *condiciones* laborales específicas de la enseñanza chilena, y volver a situar la formación continua en el *nivel de la escuela*.

I. INTRODUCCIÓN.

Entre los factores o variables que presentan mayor incidencia en el logro de aprendizajes de calidad por parte de los y las estudiantes, el aportado por la interacción entre profesor y estudiante representa sin duda el de mayor peso. Como lo señala Robert Slavin (1996, p.3), “la dinámica más importante en la educación es la interacción entre el profesor y el niño. Todo otro elemento del sistema educativo sólo proporciona el contexto dentro del cual se realiza dicha interacción.”

En este sentido, se hace vital que el Estado, como la instancia que histórica y actualmente (a través de su Ministerio de Educación) impulsa transformaciones en la educación del país, desarrolle políticas específicas para el desarrollo profesional de los profesores.

Hoy en día, la política educacional que aborda este ámbito ha entrado nuevamente a debate. Como resultado de las movilizaciones organizadas el año recién pasado por los estudiantes secundarios, el gobierno propuso la creación del Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, organismo en el cual se abrió un espacio de discusión y trabajo entre representantes de distintos sectores sociales vinculados a la educación, sectores de entre los cuales la Universidad de Chile participó activamente. Este Consejo formó una Comisión abocada al tema particular de la “Docencia”, emanando un informe específico que expresa los resultados a los cuales se arribó en este ámbito.

Esta memoria aborda un segmento particular de este debate, cual es el referido a la **formación continua de profesores**, es decir, a la generación de estrategias e implementación de iniciativas que ofrezcan a los profesores instancias de formación integradas con su condición de profesionales que trabajan. Como psicólogo en práctica, tuve la oportunidad de observar la magnitud que posee este esfuerzo en el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas – CPEIP, dependiente del Ministerio de Educación, en su intento por asegurar el acceso de todos los profesores del país a instancias de formación continua de calidad. Puedo decir que tuve oportunidad de inaugurar mi carrera profesional apoyando e investigando particularmente la implementación de la estrategia de *aprendizaje entre pares* que desarrolla este Centro desde hace siete años para tales fines.

Desde este punto de vista, es propósito de esta memoria el examinar los resultados a los cuales arribó la comisión de “Docencia” del Consejo. Tomando en cuenta que la implantación de esta instancia tuvo sólo un carácter deliberativo, no asumiéndose sus resultados como vinculados

directamente a la generación de leyes o iniciativas del Ministerio de Educación, y que su constitución no estaba solamente basada en la concurrencia de especialistas en la materia, se pretenden ofrecer, sin embargo, reflexiones teóricas y prácticas pertinentes a los aspectos medulares de este debate, en lo que a estrategias de formación continua de profesores se refiere, en la perspectiva de analizar el desarrollo de una discusión altamente representativa de la que plantean actualmente los actores involucrados. En tal dirección, la pregunta específica que pretende allanar esta memoria se plantea en términos de:

¿Qué aspectos del debate de la comisión de “Docencia” del Consejo, respecto a estrategias de formación entre pares, parecen más coherentes de impulsar en la perspectiva de mejorar las instancias de formación continua de profesores, su desarrollo profesional y, en definitiva, el logro de aprendizajes de calidad por parte de los y las estudiantes del país?

Para desarrollar esta pregunta se ha optado por seguir una aproximación doble. Desde un punto de vista institucional, se presentan elementos históricos que ayudan a la comprensión acabada del ámbito de la formación continua de profesores en Chile, seguido de los lineamientos esenciales de la política que el Ministerio de Educación impulsa actualmente a través del CPEIP en el mismo contexto. Desde un punto de vista más propiamente teórico, se examina la literatura aportada por la psicología educacional y la tradición del profesor como profesional reflexivo, ambas como conceptualizaciones que aportan consistencia a la estrategia de *aprendizaje entre pares*.

Por tal motivo, la memoria realizada se valió principalmente de la revisión bibliográfica sobre textos relevantes para la materia, tesis de pre y postgrado en educación y bases de datos con artículos recientes de revistas científicas especializadas.

Es probable que el principal aporte en términos teóricos que plantea esta memoria diga relación con ofrecer marcos de análisis consistentes y actualizados sobre el tema, los que puedan ser utilizados en futuras investigaciones sobre formación continua de profesores en Chile, especialmente al interior de aquellas instancias que siguen la estrategia de *aprendizaje entre pares* como eje fundamental.

En este sentido, futuras líneas de investigación podrían atender a:

1. El análisis del mejoramiento futuro de las condiciones laborales de los profesores en Chile, y su relación con el estreno de instancias de formación continua *entre pares* que sean pertinentes y de calidad.
2. El análisis de la relación existente entre distintas modalidades de formación continua que se pueden implementar a través del *aprendizaje entre pares*, como son algunas desarrolladas por el mismo CPEIP, a saber: tutorías de pares en ambientes a distancia con nuevas tecnologías, aprendizaje colaborativo en talleres o redes de profesores, cooperación en la metodología de proyectos, por ejemplo.
3. El análisis de los resultados logrados por estas distintas modalidades (u otras nuevas) cuando son promovidas e implementadas a nivel de la escuela.

II. OBJETIVOS.

OBJETIVO GENERAL:

Analizar los aspectos sustanciales abordados en el informe de la comisión de “Docencia” del Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación respecto a estrategias de formación entre pares aplicadas al desarrollo profesional docente.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

1. Indagar los elementos que distinguen al aprendizaje entre pares respecto de otras estrategias de formación, en el contexto de la actualización pedagógica de profesores en servicio.
2. Identificar los factores que condicionan el desarrollo profesional docente al implementar estrategias de formación continua basadas en el aprendizaje entre pares.

III. DESARROLLO.

1. HISTORIA DE LA FORMACIÓN CONTINUA DE PROFESORES EN CHILE.

Recién creada la república, la inspiración ilustrada respecto al valor de la educación para una nación libre progresa simultáneamente junto a la defensa de la patria y su organización legal. Amanda Labarca (1939) rescata, en este sentido, como ya en el plan de Constitución para el Estado de Chile del año 1810 se escribe una sección relativa a “educación i costumbres”, en la cual se señala: “los Gobiernos deben cuidar de la educación e instrucción pública como una de las primeras condiciones del pacto social” y agrega: “Todos los estados degeneran y perecen a proporción que se descuida la educación i faltan las costumbres que dan firmeza a los principios de cada gobierno.” (citado en Labarca, 1939)

Sin embargo, tanto en la Junta Gubernativa como en la posterior dirección de O’Higgins, los albores de la república se encontraron con una situación desventajosa para la educación del pueblo, la cual venía heredada directamente del modo de vida colonial. En algunos aspectos, resultó evidente este estado de cosas para el oficio de la enseñanza: por un lado, se impuso la manifiesta necesidad de contar con maestros idóneos (Amunátegui, 1895; Labarca, 1939; Soto, 2000), se contribuyó a la dignificación del oficio de maestro (Reglamento de Maestros de Primeras Letras, 1813, citado en Labarca, 1939) y se escogió por opción práctica el “re-formar” a los ya existentes (Amunátegui, 1895; Labarca, 1939).

Con este último propósito, O’Higgins hizo traer desde el Río de la Plata el sistema de Lancaster o de enseñanza mutua y fundó en 1821 la **Escuela Normal Lancasteriana**. “Gracias a este *ensayo*, Chile es el primer país de América que empieza la enseñanza normal.” (Labarca, 1939). El sistema de Lancaster consistía, en pocas palabras, en un determinado modelo pedagógico que aseguraba la efectividad tanto económica como educacional: se necesitaba tan solo de un maestro para alfabetizar a 100 alumnos. Se organizaban grupos de alrededor de quince a veinte pupilos y se introducía un rol intermediario entre el maestro y el alumno, el monitor, *quien teóricamente debía ser un rol ejercido por un par del grupo de alumnos*, pero que dado el apremio de la época, sirvió para darles la formación necesaria a los que ya ejercían el oficio de la enseñanza.

El sistema lancasteriano formó a los primeros maestros de la república hasta finales de la década de 1830, momento en el cual la educación chilena comienza a dispensar de él. La Constitución de 1833 introducía una nueva organización administrativa para la educación bajo

la figura de la Superintendencia de Instrucción Pública, la cual en 1837 sería la base del naciente Ministerio de Instrucción Pública. A pesar de esta nueva estructura, la Escuela Normal Lancasteriana no satisfizo la evaluación de los maestros que formaba. El ministro de la cartera expresaba nuevamente *la necesidad de contar con maestros idóneos* después de un cuarto de siglo de inaugurada la república (Labarca, 1939).

Con esta base, en el gobierno de Manuel Montt se llevan a cabo, el mismo año 1842, la fundación de la **Universidad de Chile** y de la **Escuela Normal de Preceptores**. Estos eventos marcan para la educación nacional un giro paradigmático, desde un periodo “original” de influencia anglosajona (con el sistema de Lancaster), hacia otro de influencia francesa que inaugura lo que Iván Nuñez (2002) denomina **“la primera profesionalización”** de la labor docente.

Efectivamente, la Escuela Normal de Preceptores, bajo la inspiración de Domingo Faustino Sarmiento, comenzó la formación sistemática de los profesores de educación primaria a través de un sistema de internado y becas para alumnos de las distintas zonas del país. Por su parte, la Universidad de Chile quedó en su fundación estrechamente ligada al impulso de la educación nacional, dado que a través de su Consejo comenzó a determinar las labores que llevaba a efecto la Superintendencia de Educación. En este marco, en el año 1844 se efectuaron las primeras “conferencias de maestros”, como la primera medida sistemática que inaugura la formación continua de profesores. Al respecto, Soto (2000) señala: “Cuando se fijaron las funciones de los Visitadores Provinciales de Instrucción Primaria, se les ordenaba reunirse veinte días cada enero con los maestros de su jurisdicción. El objetivo: ‘ejercitar la inteligencia de los preceptores i estimularlos a perfeccionar el sistema de enseñanza y al buen desempeño de sus funciones’ (Anuario Estadístico, 1848).”

En medio de este auge en materia educacional, en 1845 Sarmiento es enviado a Europa por el gobierno chileno con el propósito de conocer los sistemas pedagógicos en boga que pudieran materializarse en Chile. A su retorno, continúa en la dirección de la Escuela Normal de Preceptores, y en 1854 transforma las “conferencias” que se llevaban a cabo, en lo que denominó “ejercicios de maestros”, los cuales reunían a los profesores de las distintas zonas del país en la capital, en una jornada de treinta días con régimen de internado en la misma “Normal”. Llama la atención nuevamente, ahora en palabras de Sarmiento, *el diagnóstico respecto a la idoneidad* de los docentes en términos de “la gran ignorancia del personal” que él mismo observaba en estos “ejercicios” (Soto, 2000).

Sin embargo, esta primera profesionalización sigue avanzando. Con la Ley de 1860 se aprueba la gratuidad de la educación y se crea la figura del Inspector General de Instrucción Pública, no obstante aun la Universidad sigue al mando de las decisiones en la materia. En este contexto, en el cual se crean más escuelas normalistas a lo largo del país y que “se estructura, en una palabra, el servicio y la carrera del magisterio” (Labarca, 1939, p. 149), es que se va haciendo necesaria una determinada organización administrativa basada en la figura de los visitantes provinciales, proceso que deriva en la fundación en 1868 de la **Comisión Visitadora de Escuelas de Santiago**, la cual, hasta el año 1871, retoma e implementa el sistema de “conferencias” para la formación continua de maestros. Como señala Labarca (1939, p.150), en estas ‘conferencias pedagógicas’, “se debatieron temas de interés concreto para los maestros”.

La discusión de los años 70 giraba en torno al papel del Estado en la educación versus la introducción del concepto de libertad de enseñanza, asunto que se materializaba en el derecho de la Universidad a controlar los centros escolares privados (en su mayoría confesionales) a través de la examinación obligatoria de sus alumnos en el Instituto Nacional. Tal debate, que tuvo como mayores exponentes a Diego Barros Arana y a Abdón Cifuentes, desembocó en la elaboración de la ley de 1879, la cual reinstalaba el papel del Estado luego de un poco feliz estreno de la libertad de enseñanza en 1872 con el decreto respectivo de Cifuentes.

Sin embargo, la ley de 1879 aumentaba el poder de la Universidad y reducía el de la Superintendencia. Ello tuvo como consecuencia que se prestara mayor atención a la educación secundaria, diseminada a través de fuertes liceos fundados a lo largo del país, como preparación para acceder a los estudios universitarios. Tal motivación profundizó el matiz aristocratizante de la educación estableciendo una brecha importante entre los estudios primarios de cobertura masiva y los secundarios, que acogían a los hijos de la élite y de la naciente burguesía. Como señala Núñez (1982, p. 9) “el liceo proyectaba su sentido ‘humanístico’ sobre la enseñanza primaria, aunque no reclutaba sus alumnos en las escuelas primarias públicas, sino en sus propias ‘preparatorias de elite.’”

En este marco, se comienza a gestar una nueva transformación en la ideología de la educación chilena, cuestión que puede analizarse a partir de la inspiración europeizante que movilizó continuamente a nuestra elite intelectual. La batalla de Sedán en 1870 había instalado un nuevo orden en el viejo mundo, el triunfo de Prusia por sobre Francia posicionaba un nuevo polo cultural al cual admirar. Sumando a ello los bríos del “chileno que regresó victorioso de los

campos de Chorrillos y Miraflores”¹ (Labarca, 1939, p. 182), la educación, con un fuerte auge de la enseñanza secundaria, se transformaba hacia una combinación de real oportunidad de ascensión social de la burguesía y de germánica disciplina científica para lograrla. Paulatinamente, desde el viaje de Abelardo Núñez², se comienza a enviar maestros chilenos a Europa para perfeccionarse en el Seminario Real de Maestros de Dresden (desde el año 1883) y empiezan a llegar a Chile maestros alemanes contratados por el gobierno para trabajar en las escuelas normales (desde el año 1885). Este movimiento y conexión con la educación germana desemboca finalmente en la fundación del **Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile** en 1889.

Se puede señalar que la fundación del Instituto Pedagógico representa un nuevo giro paradigmático en la orientación educacional chilena, desde la inspiración afrancesada de comienzos de 1842, hacia una aplastante hegemonía germánica, rigurosa de los métodos pedagógicos y modernizadora de los programas. Paralelamente, el hito de la creación del Instituto Pedagógico, concluye ‘finalizado el siglo XIX’ el periodo de primera profesionalización descrito por Núñez.

Inaugurado el siglo XX, la expansión del sistema escolar vivió un fuerte impulso, empero este aumento cuantitativo *no tuvo su simetría sobre el número de maestros idóneos* y titulados. “Así fue cómo cada año ingresaron al servicio una cantidad de elementos llevados allí más por influencias políticas que por merecimientos reales” (Labarca, 1939, p. 229). Nuevamente, tal como en la primera etapa republicana (Núñez, 1999), la intención política sobre el tema asumía lo difícil que era desvincular a estos profesores, optando finalmente por “arbitrar medios para mejorarlos” (Labarca). Para tal efecto, se llevaron a cabo entre 1902 y 1908 los cursos de vacaciones patrocinados por el **Inspector General**, donde se “dieron clases de pedagogía y metodología especial, teórica y práctica, en los ramos de lenguaje, escritura, aritmética, geografía e historia.” (Labarca, pag. 230), pero logrando un éxito relativo, lo que instauró sobre el magisterio un descenso notable en su calidad profesional, así como en “el aprecio que de él hacía el público” (Labarca).

La formación continua de profesores volvió a escena con la celebración del centenario de la república. Con tal motivo, el ejercer el inevitable balance en materia educacional llevó a la

¹ En alusión a la victoria chilena en la Guerra del Pacífico.

² “a quien el Gobierno comisionó, en noviembre de 1878, para trasladarse a Estados Unidos y Europa a estudiar la organización, sistema y métodos de la enseñanza primaria” (Labarca, 1939).

Universidad (a través de su Instituto Pedagógico) a celebrar cursos de perfeccionamiento para sus profesores entre 1906 y 1914, incluidas las especiales “conferencias” de 1910, en las cuales se invitó a asistir maestros de todo el país, pero “en condiciones penosas” (Soto, 2000). Esta preocupación y debate por los objetivos y destinatarios de la educación nacional obró en lo que Darío Salas observaba como “el problema nacional”, título de su obra editada en 1917, inspirada en su experiencia en el cargo de Inspector General de la época “y que determinó, en conjunto con una serie de esfuerzos venidos del campo de las instituciones de maestros, la aprobación de la Ley de Enseñanza Obligatoria, del año 1920.” (Labarca, 1939, p. 230).

El período correspondiente al tercer decenio del siglo XX se caracterizó por una seguidilla de ensayos reformistas y contrarreformistas del sistema educacional instigados desde diversos sectores de la sociedad. Con la entrada en 1919 de los radicales al gobierno, las ansias de la clase media finalmente logran cierta efectividad y comienzan a incomodar a algunos sectores tradicionales de la oligarquía. El crack bursátil de finales de la década termina por agravar este período de prueba, sintiendo la educación del país una fuerte merma, lo que se pudo evidenciar en el descenso dramático de la matrícula al iniciarse la década del 30. En este contexto, “en 1927, como parte de una "reforma integral de la educación", se creó el **Ministerio de Educación Pública**, acogiendo bajo su alero todo el sistema educativo nacional encargado a tres direcciones específicas: Educación Primaria y Normal; Educación Secundaria; Educación Profesional, además de la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos.” (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2006).

Al alero de esta nueva estructura organizativa, se inaugura la **Escuela Normal Superior** en la misma “Normal” con el propósito de formar específicamente personal directivo y técnico para las distintas reparticiones y escuelas del país. Es esta también otra instancia de formación continua, pues ella perfeccionó hacia este tipo de labores a muchos de los maestros del país con probada experiencia de aula. La “normal superior” llevó a cabo cursos de perfeccionamiento entre los años 1932 y 1955 (Munizaga, 1956, citado en Soto, 2000), pasando finalmente a constituirse en el Instituto Superior del Magisterio.

De este modo, a mediados del siglo XX, los espacios de formación continua de profesores en Chile eran efectivamente dos:

1. Las Escuelas de Temporadas de Verano o los cursos regulares del **Instituto Superior del Magisterio**, los que se diversifican en materias tratadas y se dirigen exclusivamente a los profesores normalistas de educación primaria.

2. Los distintos cursos de temporada de **las distintas universidades** (como extensión de los cursos ofrecidos por la Universidad de Chile a principios de siglo), dirigidos a profesores secundarios.

Es en este contexto en el cual hace su aparición el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas – CPEIP, como la iniciativa gubernamental de concentrar las diversas instancias de formación continua que ya existían, en la perspectiva de la reforma educacional de 1965 impulsada por la presidencia de Eduardo Frei Montalva. Como su primer director, Juan Gómez Millas (rector de la Universidad de Chile entre 1953 y 1963) funda este centro por Ley N° 16.617, de 31 de enero de 1967 con el propósito de impulsar y apoyar la Reforma Educacional ofreciendo un espacio institucionalmente consagrado a la formación profesional continua de profesores en Chile y Latinoamérica.

2. POLÍTICA DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE EN CHILE. ¿UNA SEGUNDA PROFESIONALIZACIÓN?

2.1. Antecedentes.

A principios de la década de 1990, la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico ([OCDE], 1990) señalaba la importancia de preparar a profesores eficaces para las tareas de reforma educacional que se estaban gestando en la región. Por medio de un enfoque cuádruple de políticas, se asumía una nueva idea de que la formación profesional del profesor debía ir tendiendo gradualmente a constituirse como un derecho del docente durante toda su carrera y no sólo al inicio de la misma. Conforme la reforma se fundaba en el principio de “aprender a aprender” (Delors, 1991), donde el fenómeno del aprendizaje acompañaba al ser humano durante toda su vida, las instancias formales debían también extenderse hacia edades evolutivas adultas, lo que llevaba de la mano un impulso a las políticas de formación continua en todos los sectores laborales y, de manera paradigmática, sobre la profesión docente.

En este sentido, la OCDE (1990) proponía a esa fecha el dividir la formación del profesor entre ingreso, formación en curso de empleo y desarrollo profesional. Para el segundo, se proponía disponerla “sobre una base más uniforme y que fuese accesible a todos los profesores, incluyendo a los que se encuentran en áreas remotas (...), organizarse de un modo sistemático [y] brindar una ventaja clara a cada profesor implicado, así como a su escuela y al conjunto del servicio educativo” (OCDE). Ya se destacaba la necesidad de *que tales cursos estuvieran basados en la escuela* “por su eficacia en relación con el coste y los beneficios que representa para la escuela y para los equipos docentes que comparten el proceso mutuo de aprendizaje orientado hacia los fines específicos de las instituciones” (OCDE).

En resumen, la OCDE asumía el desafío de la profesionalización del profesorado para el mejoramiento de la calidad de la educación de los países que la componían y, de pasada, señalaba además lineamientos en torno a “una mayor experimentación en estrategias docentes alternativas” para esta formación continua, así como su intención de situar la “calidad docente más vinculada a una ‘pedagogía de resolución de problemas’ que al tipo de currículo rígido de prescripción central y asociado con los métodos tradicionales de enseñanza” (OCDE, 1990).

Pasados diecisiete años desde este diagnóstico, es posible dar una mirada respecto a cómo se ha desarrollado esta política de mejoramiento de la calidad profesional del magisterio en nuestro

país. Un interesante análisis se releva siguiendo la propuesta de Ávalos (2003), para quien “las políticas orientadas a profesores durante la década de los noventa pueden analizarse en el contexto de dos ejes centrales: el rol formulado y/o asumido por el Estado al respecto, y el estado del arte en cuanto a lo que se conoce como buenas prácticas sobre formación de profesores.”

Desde el *primer eje*, se puede afirmar que el Estado chileno durante esta etapa reconoce que necesita de los profesores como implementadores y, en consecuencia, promueve innovaciones respecto a la preparación de los profesores para estas tareas. Sin embargo, no se llega a formular una política explícita que guíe los esfuerzos del desarrollo profesional docente, tomando los proyectos respectivos la categoría de “emergentes” en comparación con la voluntad mucho más organizada de brindar calidad a los aprendizajes de los alumnos y de las escuelas como organizaciones. En este sentido, se puede decir que el profesorado, en la práctica, se vio postergado durante esta década en cuanto a su formación profesional. Y es que se peleaba también con la tradición arraigada del perfeccionamiento docente, basado en una ideología de “elementos deficitarios” del profesor que debían ser paliados.

Llama la atención esta autora sobre el hecho de que en todo este período no se elabore un informe de la política de formación profesional docente de parte de los actores involucrados y menos que se revisara la misión y funcionamiento del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas - CPEIP.

En cuanto al *segundo eje*, hay que señalar que durante los 90 sí se llevaron a cabo en Chile acciones innovadoras en el campo de la formación continua de profesores, innovadoras en tanto superaban la ideología de “déficit” para responder a la conceptualización reciente sobre formación docente centrada en la idea de “desarrollo profesional.”

Básicamente, gracias a la labor desarrollada por los Talleres de Profesores del Programa P - 900, los Microcentros Rurales y los Grupos Profesionales de Trabajo del Programa Liceo Para Todos, es que en 1996 el gobierno incluye entre sus propuestas para la nación “un conjunto de medidas destinadas a fortalecer la profesión docente” (Ávalos, 2003). Se insiste con esta nueva política centralmente en superar la visión tradicional de perfeccionamiento por la de desarrollo profesional que se señala.

En la actualidad, se puede afirmar que esta última visión, luego de un período de coexistencia hacia finales de siglo XX con la visión tradicional, fundamenta teóricamente las propuestas de formación continua para el magisterio. Partiendo de la idea de que “la necesidad de

perfeccionamiento de los profesores se define, por un lado, por los cambios del currículum y, por otro, por las consultas que se le hacen a los mismos docentes una vez terminado un particular período de perfeccionamiento” (MINEDUC, 2003, p. 44), es que el **Ministerio de Educación** ofrece un abanico de oportunidades para la formación de docentes en ejercicio, la mayoría de ellas **a través del CPEIP**, institución que desde comienzos de siglo ha tomado nuevos bríos y responsabilidades en este ámbito.

Casi quince años después, la OCDE describe esta nueva política para el magisterio chileno en términos de:

“programas de desarrollo profesional continuo patrocinados por el Ministerio y el CPEIP [que] se focalizan principalmente en programas cortos de tipo adaptable para orientar y capacitar a los profesores para los cambios administrativos, curriculares, pedagógicos y de evaluación que se están buscando. Esta provisión de cursos de desarrollo profesional continuo son necesarios, pero no suficientes para desarrollar un sistema que tenga una capacidad sustentable para el cambio cualitativo. Este trabajo necesita ser suplementado por un compromiso más profundo y de más largo plazo con el desarrollo profesional docente, orientado a mejorar las calificaciones de los participantes y a preparar personal calificado para actuar como innovadores y *entregar apoyo a sus pares*” (OCDE, 2004).

Ante tales desafíos de este nuevo período, la OCDE llama a invitar a las instituciones de educación superior como son las *universidades* para apoyar tales programas, así como el ir constituyendo y apoyando *comunidades profesionales de trabajo*, que ya han probado su efectividad durante los 90 (OCDE, 2004).

Tales sugerencias tienen su correlato con iniciativas que se han estado llevando a cabo también en el mundo. La misma OCDE, en la perspectiva de ofrecer criterios para que las políticas educativas nacionales logren atraer, reclutar, retener y desarrollar profesores efectivos, ha identificado como una exitosa y poderosa práctica para la educación de los docentes en servicio *el trabajo entre pares*:

“En muchos países, a través de cursos de formación de formadores, los profesores han sido asistidos para trabajar con sus pares como facilitadores y líderes de equipo. Ello ha incrementado un sentido de empoderamiento y de construcción de confianza que cultiva un buen *sprit de corps*. Técnicas interactivas, colaborativas, favorecen mucho más que las clases dictadas a un gran número de maestros.” (Coolahan, 2002).

El estado chileno, para llevar a cabo algunas de estas prácticas, ha definido desde principios de siglo XX un marco amplio de acción respecto a la labor docente, proponiendo una política de fortalecimiento de la profesión (o de desarrollo profesional) que allana prioritariamente cuatro aspectos: el mejoramiento de la formación inicial de las carreras de pedagogía en las universidades que las imparten, un mejoramiento de las condiciones laborales de los profesores principalmente a través de incrementos salariales, la instalación del Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente y las políticas específicas para la formación profesional continua (Beca, 2006).

Esta última, la cual enmarca a esta memoria, se basa en la convicción subyacente de que:

“el aprendizaje entre profesionales pares tiene una alta potencialidad pues permite construir saberes pedagógicos significativos para los docentes. En efecto, en las comunidades de aprendizaje se reflexiona sobre problemas reales y concretos que los maestros enfrentan en su práctica cotidiana en la sala de clases. Los participantes sienten la necesidad de encontrar respuestas a sus interrogantes, buscando nuevos conocimientos y métodos de enseñanza y de evaluación que permitan lograr los aprendizajes esperados para sus alumnos. A partir de allí se genera también una positiva autoestima entre los docentes, factor importante para generar una mayor expectativa de logro de los estudiantes.” (Beca, 2006).

2.2. Formación continua en el CPEIP.

2.2.1. Nivel estratégico: actualización curricular y actualización pedagógica.

En este sentido, desde el Ministerio de Educación “a partir del año 2000, se profundizó la política de formación continua [desde el CPEIP], creándose nuevas líneas de acción tanto en la dimensión de actualización curricular, estableciendo alianzas entre el Ministerio de Educación y las universidades, como también a través de programas de formación entre pares que concitan un alto grado de compromiso entre los docentes participantes” (Beca, 2005). En ello, el Área de Formación Continua de Docentes del CPEIP ha desarrollado nuevos lineamientos originados en la misión de “fortalecer los conocimientos, competencias, habilidades y actitudes pedagógicas para que los profesores y profesoras del país ‘den vida al currículo escolar en las aulas’ “(Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas [CPEIP], 2007), lineamientos que han posicionado su oferta de programas de perfeccionamiento en un

continuo cuyos extremos lo conforman los polos imaginarios denominados “**actualización curricular**” y “**actualización pedagógica**”.

El *primer polo* pone su acento en el fortalecimiento de los conocimientos disciplinarios y didácticos del currículo escolar; a través de cursos, seminarios, talleres y estadias a cargo de académicos de reconocidas instituciones de educación superior: en él se conjuga el *saber disciplinario* experto con el *saber pedagógico*.

El *segundo*, privilegia la generación de comunidades profesionales en las que los docentes construyen saber pedagógico, al trabajar entre sí, en forma cooperativa y sistemática. El concepto de **aprendizaje entre pares** resume su esencia.³

Vale señalar que la línea de actualización pedagógica “ha sido priorizada por su especial potencialidad. [Ella] se orienta al aprendizaje de estrategias pedagógicas efectivas mediante un intercambio de experiencias mediado por docentes de aula, reconocidos por sus desempeños de excelencia” (Beca, 2005). Se destacan particularmente en esta línea los programas Pasantías Nacionales, Red de Maestros de Maestros y los Talleres Comunales de Perfeccionamiento.

2.2.2. El aprendizaje entre pares desde el CPEIP

El CPEIP ha desarrollado su propia sistematización teórica práctica respecto del significado de la estrategia de aprendizaje entre pares para la formación profesional continua de profesores desde el foco de la actualización pedagógica. Esta propuesta es compartida constantemente a los profesores que llegan al Centro a perfeccionarse en las jornadas organizadas por los diferentes programas de formación continua, sobretodo de aquellos programas, como los Talleres Comunales, que son los que más se apoyan en ella.

Para el CPEIP, el aprendizaje entre pares se define como una “**estrategia** de formación continua entre docentes con necesidades y objetivos similares que se reúnen periódicamente para **compartir sus saberes pedagógicos**, analizar sus experiencias de trabajo en el aula, discutir concepciones y creencias, apropiarse de nuevos conocimientos y formas de trabajo con los alumnos, en la perspectiva de re-construir el **saber docente**.”

³ Cabe señalar que la utilización de este continuo tiene valor estrictamente didáctico para visualizar los énfasis que cada programa del área posee, pues en la práctica estos cuentan con actividades y acciones diversas que los hacen difícilmente encasillables en uno u otro polo.

Esto para potenciar su trabajo de enseñanza y favorecer mejores aprendizajes de los alumnos/as.” (Cerde, 2005).

Como concepto, el aprendizaje entre pares aporta a la formación profesional continua de los docentes la idea subyacente respecto a la pedagogía como una actividad que tiene a la base un *saber práctico y experiencial*, el cual sólo puede ser develado en su mismo seno y que no necesariamente puede ser objeto de la producción de conocimiento académico de orden cientificista. Este saber, o dicho en otras palabras, *aquello que se aprende entre pares*, requiere de una estructura que posibilite las condiciones para que emerja; estas son las condiciones para que se lleve a cabo el análisis por los profesores del saber que construyen a lo largo de su carrera, proceso al cual nuestra cultura escolar y docente se resiste. “Abrir este espacio significa iniciar conversaciones profesionales que rescaten y reconstruyan el saber pedagógico acumulado“ (Cerde & López, 2006).

La propuesta se apoya en el concepto de *saber pedagógico* mostrado por de Tezanos (citada en Cerde & López, 2006), el cual se estructura a partir de tres ejes que se interrelacionan:

a. Tradición del oficio de la enseñanza: Corresponde a las constantes culturales del ejercicio de la enseñanza en el transcurso de su historia. De ella se releva la enseñanza como un oficio eminentemente social, lo que determina que su práctica se lleve a cabo dentro de determinados contextos y, particularmente, que la adquisición del saber para ejercerla se nutra de elementos previos a la formación formal (de allí la importancia de los aprendizajes implícitos en la formación de profesores) (Cerde & López, 2006).

b. La práctica docente: Es el hacer que tiene a la base concepciones, creencias, conocimientos implícitos y explícitos, y que es necesario hacer concientes para su transformación. La práctica pedagógica es una práctica interactiva pues se define a partir de la actividad llevada a cabo junto a otros sujetos (Cerde & López, 2006).

c. Procesos reflexivos: Esencialmente, corresponde al espacio simbólico del diálogo entre profesores *que posibilita* la reestructuración del saber pedagógico. En tal espacio se evidencia la interrelación entre saber y experiencia, pero frente a referentes que dan cuenta de su calidad. Estos procesos posibilitan la apertura a acciones alternativas en la enseñanza (Cerde & López, 2006).

Ahora bien, “para que este diálogo-reflexión sea efectivo, es decir, para que contribuya a cambiar percepciones y conceptualizaciones es necesario que se realice en forma sistemática y que esté muy apegado a la práctica cotidiana.” (Cerde & López, 2006). En términos concretos,

los espacios de diálogo en que tiene lugar el aprendizaje entre pares se pueden configurar a partir de preguntas que cuestionen acciones pedagógicas recurrentes.

En esta línea, se destaca que “el concepto aprendizaje entre pares implica la valoración del conocimiento generado en la práctica cotidiana, que es experiencial y personificado y que tiene sentido para quienes lo han producido y utilizado. Cada sujeto que intercambia, comunica y analiza con otros sus conocimientos, pone en juego sus habilidades y competencias, las que se incrementan producto de esa interacción. En la interacción todos los participantes en un proceso de co-aprendizaje, potencian sus aprendizajes y gatillan procesos similares en los otros.” (Cerde & López, 2006). De esta manera, una de las condiciones de este aprendizaje es reconocer un legítimo otro como par en el oficio, lo que implica una actitud de apertura a la diversidad profesional.

En definitiva, que ocurra el aprendizaje entre pares “es posible porque entre los docentes que conforman un grupo de aprendizaje se incrementan los niveles de empatía y confianza mutua, lo que los lleva a percibir los objetivos comunes de manera más explícita y consistente y sentir, en muchos casos, un re-encantamiento personal con la profesión” (Cerde & López, 2006). La empatía posibilita que se puedan llevar a puerto los procesos de análisis de las prácticas pedagógicas y la diversidad profesional posibilita la reestructuración conceptual en este aprendizaje. En este mismo nivel, resulta indispensable la participación de docentes expertos o agentes externos, los que puedan apoyar estos procesos de transformación de las prácticas pedagógicas de sus colegas.

Finalmente, el CPEIP asume que “brindar a los docentes la posibilidad de interactuar con sus pares para mejorar sus competencias pedagógicas, es una orientación de política que apoya la credibilidad en los procesos de actualización pedagógica y que potencia en el profesorado la generación de procesos de construcción conjunta respecto de cómo enseñar” (Cerde & López, 2006).

3. ELEMENTOS DEL APRENDIZAJE ENTRE PARES COMO ESTRATEGIA DE FORMACIÓN CONTINUA DE PROFESORES.

3.1. El aprendizaje entre pares en la Psicología Educacional.

El interés de los psicólogos por investigar *las relaciones entre pares* estuvo inicialmente ligado a los aspectos filo y ontogenéticos de las relaciones tempranas. Desde la perspectiva filogenética, se publicaron resultados respecto al porcentaje de contactos cara a cara en culturas consideradas menos evolucionadas y en monos (Konner, 1975, citado en Field, 1981), los cuales describían baja frecuencia de interacciones de este tipo en individuos de corta edad. Desde lo ontogenético, estudios en sociedades industrializadas mayoritariamente, se interesaron precisamente por el mismo indicador en un principio, del cual se relevaba que la proporción de las relaciones tempranas entre pares aumentaban conforme el niño se acercaba a la etapa preescolar (Barker & Wright, 1955, citado en Field, 1981).

Según Field (1981), “innumerables estudios sobre relaciones entre pares preescolares aparecieron en la literatura de los años 1930 y 1940”, para luego instalarse un hiato de 30 años donde la producción investigativa del tema descendió drásticamente. Desde la Psicología Educacional, esta información coincide con lo señalado por Coll y Colomina (1992) respecto al nuevo auge del interés por este tema, “tras los intentos de los años sesenta y setenta por demostrar que en determinadas circunstancias las relaciones entre alumnos pueden tener repercusiones favorables sobre el aprendizaje escolar.”

Precisamente, al revisar la literatura actual sobre aprendizaje entre pares, principalmente en la tradición anglosajona⁴, destaca la alusión reiterada a un conjunto de autores que desarrollaron estudios durante esta época, los que se consideran de especial relevancia para el área y se sitúan como investigaciones pilares en este ámbito. Entre estos se pueden nombrar a Johnson & Johnson (1981), Damon y Phelps (1989), Perret – Clermont (1979, citado en Coll y Colomina, 1992), Webb (1983, citado en Coll y Colomina, 1992) y Slavin (1990, citado en Topping, 2005), entre otros. A continuación se presenta una breve sistematización respecto de la literatura actual sobre aprendizaje entre pares, mostrando la conexión con estos autores.

⁴ Peer learning.

En primer lugar, cabe señalar que *la efectividad del aprendizaje entre pares está siendo hoy en día cuestionada* conforme tal estrategia para adquirir conocimientos y desarrollar habilidades se ha ido extendiendo en su aplicación hacia contextos extraescolares, y ello desde diversas perspectivas teóricas (O'Donnell & O'Kelly, 1994). Se conocen resultados disímiles al respecto, por ejemplo, en un estudio con estudiantes de “college” en Estados Unidos, la estrategia de “tutoría recíproca entre pares” resultó poco efectiva para entender el material del curso al que fue aplicada, en comparación con la estrategia de tarea individual. De igual forma, la estrategia entre pares tampoco incrementó la autoeficacia de los estudiantes, ni disminuyó su ansiedad, no obstante estos reportaron que la misma les fue realmente de ayuda, valorándola positivamente (Rittschoff & Griffin, 2001).

En este punto, vale la pena introducir la distinción establecida por Parr y Townsend (2002) en cuanto a distinguir entre contextos ambientales y contextos tutorialmente configurados para el aprendizaje entre pares. Los primeros consideran que “todo aprendizaje escolar tiene lugar frente a un telón de fondo de influencias ambientales asociadas a la pertenencia al grupo de pares” (Parr & Townsend), lo que revela un espectro de factores intervinientes en el aprendizaje que no alcanzan a ser intencionados desde ningún agente educativo. Al contrario, los segundos, corresponden a “miradas contemporáneas sobre el aprendizaje concentradas en su naturaleza situada y social (...) **donde la colaboración y la comunicación son promovidas intencionalmente** y las interacciones poseen una estructura identificable.” (Parr & Townsend). Precisamente, dentro de los contextos tutorialmente configurados, **el aula** ha probado ampliamente su efectividad en cuanto al aprendizaje entre pares (Parr & Townsend; Topping, 2005).

Dentro de este marco, que demuestra la efectividad del aprendizaje entre pares, es que Johnson & Johnson (1981) describieron los tres tipos de *estructuras de meta* “que los enseñantes pueden inducir cuando organizan las tareas en el aula” (Coll y Colomina, 1992), a saber:

1. Individualista: no existe relación alguna entre el logro de los objetivos o metas que se proponen alcanzar los participantes.
2. Competitiva: los objetivos o metas de los participantes están relacionados de manera que existe una correlación negativa entre su consecución por parte de los implicados.
3. Cooperativa: los objetivos que persiguen los participantes están estrechamente vinculados entre sí, de tal manera que cada uno de ellos puede alcanzar sus objetivos sí, y sólo sí, los otros alcanzan los suyos.

De esta aproximación se logró principalmente probar la efectividad del aprendizaje entre pares (a estas alturas, de tipo cooperativo) respecto al desarrollo de competencias sociales positivas, junto a cinco conclusiones importantes de señalar:

- i) las situaciones cooperativas son superiores a las competitivas en cuanto al rendimiento y productividad de los participantes.
- ii) las situaciones cooperativas son superiores a las individualistas en cuanto al rendimiento y productividad de los participantes.
- iii) la cooperación intragrupo con competición intergrupo es superior a la competición interpersonal en cuanto al rendimiento y productividad de los participantes.
- iv) la cooperación sin competición intergrupos es superior a la cooperación con competición intergrupos en cuanto al rendimiento y productividad de los participantes.
- v) No se constatan diferencias significativas entre la competición interpersonal y los esfuerzos individualistas en cuanto al rendimiento y productividad de los participantes.

Ahora bien, el estudio y las conclusiones de Johnson y Johnson se enmarcaban en un diseño investigativo preocupado de los aspectos estructurales de las interacciones entre pares, como son las metas y las recompensas. Un paso adelante lo representan los aportes de Damon y Phelps (1989) quienes introducen el interés por la *calidad de las interacciones* a la base del aprendizaje entre pares (Coll & Colomina, 1992; Rodríguez, Fernández & Escudero, 2002), más que por el número de contactos o los elementos estructurales de éste antes mencionados.

Estos autores proponen las nociones de *igualdad* y *mutualidad* para evaluar la bondad del discurso que media las interacciones entre pares: la **igualdad** “se refiere al estatus de los miembros del grupo de acuerdo con la posesión de conocimientos relevantes para la tarea”, mientras que la **mutualidad** “alude a la presencia en tales intercambios de un discurso que sea extensivo, profundo y articulado” entre los pares para llevar a cabo la tarea (Rodríguez, Fernández y Escudero, 2002).

Es a través de los conceptos de igualdad y mutualidad que se definen los tipos de aprendizaje entre pares (Topping, 2005) o los contextos tutorialmente configurados para el aprendizaje entre pares (Parr y Townsend, 2002), a saber:

1. Aprendizaje cooperativo: “más que el ‘trabajar juntos’ – se ha descrito como una ‘interdependencia positiva y estructurada’ (Slavin, 1990, citado en Topping, 2005) en pos de objetivos o resultados específicamente compartidos.” En él, “todos los participantes son percibidos como posibles fuentes de experticia y ese discurso es a veces unidireccional y otras veces multidireccional” (Parr y Townsend, 2002). Se le considera como la situación que abarca

a las que siguen, pues durante el proceso de cooperación *se pueden observar escenas tanto de colaboración como de tutoría*. En ella **el grado de igualdad es elevado, mientras que la mutualidad aparece de manera variable**.

2. Aprendizaje colaborativo: El “conocimiento es genuinamente construido socialmente entre individuos. Un individuo no posee el conocimiento; este es buscado y negociado conjuntamente, por lo que el solo resultado colaborativo es mayor que la suma de las partes.” (Parr y Townsend, 2002). Aquí el discurso es bidireccional; **la mutualidad e igualdad se presentan en un alto grado**, por lo que el aprendizaje se considera como socialmente construido.

3. Tutoría de pares: “sistema instruccional en el cual los estudiantes enseñan a otros estudiantes” (Parr y Townsend, 2002). “Se caracteriza por una asignación específica de roles, con gran preocupación en los contenidos del currículum y comúnmente también sobre procedimientos claros para la interacción.” (Topping, 2005). En otras palabras, corresponde a un ambiente altamente estructurado; **relativamente de bajo grado de igualdad y variable en cuanto a mutualidad**, “dependiendo en este último caso de la competencia y habilidades instruccionales del tutor y de la receptividad del tutorado” (Coll & Colomina, 1992). En la relación de tutoría de pares, el tutor posee mayor información que el tutorado, por lo que se establece una relación asimétrica en cuanto a roles desempeñados y percibidos. Tal cualidad asemeja la relación de *tutor - tutorado* a la de *profesor - estudiante*, no obstante, aunque se asume la desigualdad, esta es menos desigual que en la relación de aula. Sin embargo, el tutor de pares, así como el profesor, también “se encarga de instruir, de transmitir la información y la competencia al tutorado” (Coll & Colomina).

Aparte de la mutualidad, pero profundizando la línea que atiende a la calidad de las interacciones, la investigación sobre aprendizaje entre pares se ha preocupado posteriormente de conocer con mayor profundidad los **procesos, mecanismos o dinámicas** que se encuentran en sus cimientos, los cuales permiten explicarlo. Una línea robusta en este sentido ha sido la desarrollada por Robert Slavin (1989, 1992, citado en O’Donnell & O’Kelly, 1994), en la que se muestran cuatro perspectivas teóricas generales y complementarias para explicar los efectos positivos del aprendizaje cooperativo en los logros escolares, a saber: motivación, cohesión social, desarrollo cognitivo y elaboración cognitiva. El interés primordial de este autor versa principalmente respecto a *los procesos cognitivos que pueden identificarse en los individuos* producto del aprendizaje entre pares de tipo cooperativo.

Sin embargo, desde el examen que aquí se hace respecto a la literatura actual sobre el tema, el interés por los procesos cognitivos impone considerar otro esquema que sea de mayor amplitud, que permita comprender el aprendizaje como las posibilidades de transformación del conocimiento al aprender entre pares.

En este punto, llama la atención que la postura de los autores parece bastante homogénea en cuanto a considerar principalmente dos formas en las cuales el conocimiento puede ser transformado (Topping, 2005; Rodríguez, Fernández & Escudero, 2002; Parr y Townsend, 2002): la primera de ellas describe esta transformación como la posibilidad de activar, consolidar, extender o modificar el *conocimiento ya existente*; la segunda, abre la posibilidad al conocimiento de ser reestructurado o creado, como un *elemento con propiedades nuevas*. Los autores refieren que tales enfoques para la consideración de estas transformaciones derivan de la tradición piagetiana y vigotksyana, respectivamente.

Ahora bien, es posible señalar que el fenómeno de aprendizaje entre pares va más allá de la transformación cognitiva de los sujetos individuales expuestos a la interacción entre pares. En este sentido, no sorprende encontrar que los procesos que explican la efectividad de este aprendizaje superen esta única dimensión y releven la dimensión social subyacente al fenómeno.

Al respecto, el modelo de Parr y Townsend (2002) propone que el proceso o mecanismo más probable de encontrar al interior de los contextos tutorialmente configurados y que explica fundamentalmente la activación del conocimiento es la colaboración, mientras que la reestructuración del mismo se ve asegurada por el conflicto cognitivo, el dar explicaciones y la co-construcción. Por su parte, Topping (2005) en su modelo teórico de aprendizaje asistido entre pares, señala que los grupos de procesos que explican el aprendizaje entre pares son la forma de organización y el compromiso, el conflicto cognitivo, el andamiaje y el manejo del error, la comunicación y la afectividad. Paralelamente, el análisis de Rodríguez, Fernández y Escudero (2002) presenta como procesos⁵, a la colaboración (que puede ser mutua o asimétrica), el intercambio de ideas discrepantes o conflicto, la actividad paralela y la disrupción.

⁵ Identificados como tipos de interacciones verbales.

Una síntesis plausible de estos procesos, mecanismos o dinámicas que explican el aprendizaje entre pares puede efectuarse considerando dos conjuntos generales de procesos que aparecen en todas estas investigaciones.

1. Conflicto: Se lo describe en las dimensiones intra (como conflicto cognitivo) e intersubjetiva (como intercambio de ideas discrepantes). Este conjunto de procesos es coherente con lo encontrado por Perret-Clermont (1979, citado en Coll y Colomina, 1992) respecto a la “importancia de la confrontación entre puntos de vista moderadamente divergentes como factor determinante del progreso intelectual. La existencia de centraciones diferentes en torno a una misma situación o tarea se traduce, por efecto de la existencia de una actividad grupal común, en un *conflicto socio cognitivo* que moviliza y fuerza las reestructuraciones cognitivas y provoca, de esta manera, el progreso intelectual.” (Coll y Colomina).

2. Colaboración: Se describe en la interacción misma como el intercambio discursivo necesario para llevar a cabo la tarea. Este conjunto de procesos corresponde al factor de “solicitar, recibir y dar ayuda: el nivel de elaboraciones de las aportaciones de los participantes” señalado por Coll y Colomina (1992), basado en el modelo de interacción entre iguales y aprendizaje en grupos pequeños de Webb (1989, citado en Coll y Colomina). Al respecto se puede señalar que “el aprendizaje de un contenido o la resolución de un problema de forma colectiva y conjunta por el grupo de iguales parece, en principio, una situación particularmente apta para que los participantes se ayuden mutuamente con el fin de superar las dificultades que encuentran o los errores que cometen durante la realización de la tarea” (Coll y Colomina).

3.2. Profesión docente y aprendizaje entre pares.

Si se considera a la formación continua de profesores como un contexto tutorialmente configurado para el aprendizaje entre pares, entonces resulta indispensable reparar en el hecho de que en la actualidad este tipo de aprendizaje está siendo cuestionado respecto de su aplicación en contextos que no son propiamente los escolares.

En atención de ello, vale entonces atender a las características del contexto representado por la formación continua de profesores, con el propósito de comprender mejor el modo en el cual esta estrategia se inserta en tal ámbito. Partiendo de la base que la situación de trabajo envuelve a la situación de aprendizaje intencionado en toda formación continua, es necesario considerar el significado que tiene el aprendizaje entre pares en un contexto de desarrollo profesional.

En este sentido, se presentan a continuación elementos importantes que sirven a la comprensión de las características de la profesión de la enseñanza.

3.2.1. Saber docente y saber pedagógico.

A la luz de la revisión bibliográfica llevada a cabo para conocer la conceptualización existente en torno a los saberes que son propios de la profesión docente, aparece, como primer asunto, una confusión especial a la hora de definir los conceptos de saber docente y saber pedagógico: en algunas ocasiones se les ocupa indistintamente para designar los saberes que el docente moviliza en relación con su práctica.

En este orden, por ejemplo, algunos autores (Díaz, s/f; Edwards, 1992) sostienen que el saber pedagógico corresponde más a un **cuerpo de conocimientos** que utilizan los maestros para operar en su práctica, conocimientos que provienen de fuentes diversas y que se instalan de un modo difícilmente inamovible al interior de las percepciones que ocupan los profesores al desarrollar su trabajo.

En un sentido parecido, Latorre (2002) introduce el concepto de “saber pedagógico en uso”, como una extensión del de saber pedagógico, y lo define como “un **sistema de representación** de saberes y tratamiento articulado de saberes pedagógicos [R (SRT)sp] que da cuenta de las relaciones entre los saberes pedagógicos que posee el profesor y la práctica pedagógica cotidiana que realiza.” Esta extensión corresponde a una derivación del concepto de “saber en uso” acuñado por Malglaive (1990, citado en Latorre, 2002), el cual “refiere a la articulación que se produce entre los saberes que posee un actor y su práctica (...) Se trata del saber que está presente y actuante en la práctica y, que, al mediar entre saber y acción, se articula en la interfase entre los saberes asociados a la práctica y las características de la práctica misma.”

Para esta autora, los saberes pedagógicos “refieren a situaciones de enseñanza, al análisis de situaciones problemáticas, a las metodologías de enseñanza, etc.; [y] se caracterizan por ser saberes de distinta naturaleza epistemológica y, sin embargo, coexistir y articularse entre sí” (Latorre, 2002). Podrían distinguirse saberes teóricos y prácticos, saberes explícitos e implícitos o saberes del sentido común o de la experiencia.

Ya sea como conjunto de conocimientos o como sistema de representaciones, lo que tienen en común las definiciones de saber pedagógico que presentan los autores anteriores es que no abordan una característica fundamental de este tipo de saber. Lo que estas posturas exponen

puede entenderse más bien bajo el concepto de “saber docente”, el cual es más amplio que el de saber pedagógico.

Tal distinción queda bien expuesta a partir de la conceptualización que ofrece Tardif (2001). Para este autor, el saber debe examinarse superando la visión tecnicista⁶ e introduciendo la visión de la *temporalidad*, la cual indica que “todo saber, incluso el ‘nuevo’, se inserta en una duración temporal que remite a la historia de su formación y de su adquisición. Todo saber implica un proceso de aprendizaje y de formación, y, cuanto más desarrollado, formalizado y sistematizado esté, como ocurre con las ciencias y los saberes contemporáneos, más largo y complejo se vuelve el proceso de aprendizaje que, a su vez, exige una formalización y una sistematización adecuada” (Tardif). Es a través de la visión de la temporalidad del saber que, por un lado, logran complementarse los ámbitos de la investigación y la transmisión del saber y, por otro, lo que el autor propone como un “modelo de análisis basado en el origen social [de los saberes, el cual procura] asociar la cuestión de la naturaleza y de la diversidad de los saberes del maestro a la de sus fuentes, o sea, su origen social” (Tardif).

A partir de la posición de Tardif, se entiende el *saber docente* como un “saber plural” (Tardif, 2001), del cual se pueden identificar, por lo menos, los siguientes saberes a partir de su origen al interior de los saberes sociales:

1. Saberes profesionales: “conjunto de saberes transmitidos por las instituciones de formación del profesorado” (Tardif, 2001).⁷

2. Saberes disciplinarios: “Son los saberes de que dispone nuestra sociedad que corresponden a los diversos campos del conocimiento, en forma de disciplinas, dentro de las distintas facultades y cursos” (Tardif, 2001).

3. Saber curricular: “Discursos, objetivos, contenidos y métodos a partir de los cuales la institución escolar categoriza y presenta los saberes sociales que ella misma define y selecciona como modelos de la cultura erudita y de formación para esa cultura” (Tardif, 2001).⁸

⁶ “los saberes son, en cierto modo, comparables a ‘conjuntos’ de informaciones técnicamente disponibles, renovados y producidos por la comunidad científica y susceptibles de movilización en las diferentes prácticas sociales, económicas, técnicas, culturales, etc.” (Tardif, 2001, p. 27).

⁷ Las ciencias de la educación “no se limitan a producir conocimientos, sino que procuran también incorporarlos a la práctica del profesor. En esa perspectiva, esos conocimientos se transforman en saberes destinados a la formación científica o erudita de los profesores y, en caso de que sean incorporados a la práctica docente, ésta puede transformarse en práctica científica, por ejemplo en tecnología del aprendizaje.” (Tardif, 2001, p. 29).

⁸ Véase, por ejemplo, Guzmán & Pinto (2004). En este artículo se entiende el currículum como un proceso de construcción social, elaborado participativamente y que se reconstruye a partir de los propios procesos de enseñanza aprendizaje, quedando cuestionado y nutrido por el saber pedagógico.

4. Saber experiencial: “saberes específicos, basados en su trabajo cotidiano y en el conocimiento de su medio. Esos saberes brotan de la experiencia, que se encarga de validarlos. Se incorporan a la experiencia individual y colectiva en forma de hábitos y de habilidades, de *saber hacer y de saber ser*” (Tardif, 2001).

5. Saber pedagógico: “doctrinas o concepciones *provenientes de reflexiones sobre la práctica educativa*, en el sentido amplio del término, reflexiones racionales y normativas que conducen a sistemas más o menos coherentes de representación y de orientación de la actividad educativa” (Tardif, 2001).

Como puede apreciarse, el **saber pedagógico** es sólo uno de los saberes que posee el profesor, es decir, junto a los otros saberes expuestos, es un componente del concepto de **saber docente**. Ahora bien, la cualidad que diferencia al saber pedagógico de los otros saberes docentes es que *su origen está en la acción reflexiva* que desarrolla el docente respecto de su práctica.

Se han destacado, entre los saberes docentes, el **saber experiencial** y el **saber pedagógico** porque son estos los que parecen configurarse como los saberes docentes que se sitúan en una *posición de interioridad respecto a su producción*, en contraposición a los saberes profesionales, disciplinarios y curriculares, que lo hacen en una posición de exterioridad. Al respecto, Tardif señala que los *saberes experienciales* “surgen como núcleo vital del saber docente”, mientras que el *saber pedagógico* sería el saber específico de la profesión docente (Tardif, 2001).

Entonces, cabe derivar algunas distinciones entre los saberes docentes y el saber pedagógico:

En **primer lugar**, es plausible señalar que los saberes docentes corresponden a conjuntos de conocimientos (como el saber profesional, disciplinario o curricular, dado que su origen social se encuentra mucho más cercano al ámbito de la ciencia) o a sistemas de representación con los que el profesor opera en su práctica profesional (como los saberes de la experiencia y el saber pedagógico, dado que sus orígenes sociales están más cercanos a la práctica efectiva del trabajo docente).

En **segundo lugar**, se puede señalar que tanto el saber de la experiencia como el saber pedagógico, corresponden a la categoría de representaciones de la práctica de la enseñanza. Sin

embargo, el saber pedagógico ha debido superar al saber experiencial, pues se define como producto de la acción reflexiva que se ha desarrollado sobre la práctica. Es el proceso de reflexión el que diferencia el saber pedagógico del saber experiencial.

En este marco es que se puede señalar que el saber pedagógico “surge de la *reflexión sistemática* que articula teoría con práctica. Se produce en el espacio y tiempo real en el cual los profesores preparan sus lecciones, las desarrollan, valoran el trabajo y los aprendizajes de sus alumnos; tomando en cuenta el contexto en el cual llevan a cabo sus prácticas, deciden sobre materiales didácticos de acuerdo a los contenidos que enseñan y las condiciones y características de sus estudiantes. Estos elementos y, fundamentalmente, las relaciones entre ellos están en el origen de la construcción de saber pedagógico. **Esta construcción reclama de un compartir, conversar, discutir y analizar entre pares.** Cuando la experiencia recogida de una lección y/o de una unidad desarrollada es sometida al juicio riguroso y sistemático, trascendiendo la mera opinión personal, se puede afirmar que se está construyendo saber pedagógico.” (MECE/Media, 1999).

3.2.2. La reflexión en torno a la práctica: el profesor como profesional reflexivo.

Los antecedentes teóricos de los estudios sobre el profesor como profesional reflexivo deben su impulso a los escritos de Dewey respecto a la educación. Para comprender el concepto de reflexión desde este autor hay que atender a su propuesta de pensar la experiencia en base a sus dos componentes: el *ensayar* o componente activo, y el *padecer* o componente pasivo. La práctica, como acción intencionada que plantea objetivos de transformación de la realidad, correspondería al primer componente, el activo, y se conectaría en relación dialéctica con el componente opuesto, pasivo, **para generar la experiencia** (Dewey, 1953).

La reflexión o pensamiento, tiene su origen en la práctica, pues “surge de una situación directamente vivida” (Dewey, 1989). Dewey define la *reflexión* como “el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende” (Dewey). Lo que ofrece la situación a la reflexión, en este sentido, son evidencias que fundamentan estas creencias. No obstante, no se pueden considerar estas creencias como un elemento estático en la actividad del

sujeto, sino, precisamente, como una categoría posible de ser renovada a partir del cuestionamiento introducido por nuevas situaciones que subviertan los fundamentos.

Dentro de las fases de la reflexión, la puerta de entrada (con un matiz claramente cartesiano) lo constituye el “estado de duda”, considerado por Dewey como el origen del pensamiento. El estado de duda implica un momento prerreflexivo caracterizado por la incertidumbre, el cual, transitando por el acto de búsqueda, da paso a un momento postreflexivo caracterizado por la estabilidad de las creencias. Lo importante en Dewey es que el momento postreflexivo o de estabilidad de la reflexión, es el momento en el cual la idea se comprueba por la puesta en práctica. En palabras del autor, “la función del pensamiento reflexivo, por tanto, es la de transformar una situación en la que se experimenta oscuridad, duda, *conflicto* o algún tipo de perturbación, en una situación clara, estable y armoniosa” (Dewey, 1989).

La postura de Dewey en torno a la reflexión tuvo que esperar casi medio siglo para que Schön volviera a introducirla en el debate educativo, aplicando a la discusión amplia sobre la formación de profesionales en occidente, marcada por la crisis de lo que este autor denominó “la racionalidad técnica”. A partir de la profundización de la propuesta teórica deweyana, Donald Schön (1983, 1987, citado en Korthagen, 2001) estableció la distinción entre “**reflexión-en-la-acción**” y “**reflexión-sobre-la-acción**” para describir el actuar de los profesionales que son reflexivos.

Según Schön, hay que partir asumiendo que los profesionales actúan con un conocimiento tácito del orden del “saber cómo” (indescriptible en el lenguaje) y que, a menudo, se reflexiona en (el tiempo que dura) la acción como si se llevara a cabo una actividad paralela. Esta **reflexión-en-la-acción** corresponde a un proceso que se da simultáneo a la experimentación, la acción presente. Se apoya muchas veces sobre la sorpresa y se centra en los resultados de la acción y en el saber intuitivo implícito en la acción. A diferencia del “saber cómo”, la *reflexión-en-la-acción* impone la necesidad de una primera descripción del saber a la base con las herramientas del lenguaje. Sobre la base de este pensamiento es que logramos cambiar el modo de nuestra acción. La *reflexión-en-la-acción* está limitada a la acción presente y posee objetos variados (Schön, 1998).

Por su parte, la **reflexión-sobre-la-acción**, ocurre después de que en una acción rutinaria se nos confronta con un resultado inesperado (Schön, 1987, citado en Korthagen, 2001). La

importancia de la *reflexión-sobre-la-acción* estriba en que abre la posibilidad de modificar nuestras futuras acciones, no obstante impone un trabajo de cuestionamiento sobre las teorías personales que están a la base de estas.

Como resultado de la reflexión, el profesional construye una nueva teoría de un caso único, el cual no puede ser analizado desde la instrumentalización a priori que ofrece la racionalidad técnica. Lo central en la propuesta de Schön es que introduce dos maneras de llevar a cabo la reflexión luego de la fase prerreflexiva descrita por Dewey, las cuales se definen a partir de la ubicación temporal en que se relacionan con el momento en que se lleva a cabo la práctica. Se puede decir que lo que hace Schön con esta ampliación del sentido del término es otorgarle al componente de “acto de búsqueda” de Dewey una dimensión sincrónica y otra diacrónica. Lo relevante de cada una es que parecen disputarse la idoneidad para modificar la actividad, apostando Schön por las cualidades de la *reflexión-en-la-acción*, como una categoría hasta ahora ignorada, pero a todas luces fecunda en este sentido.

Precisamente, interrogando la posibilidad del factor tiempo como determinante de la reflexión que se lleva a cabo respecto de una acción específica y acotando la discusión a la situación pedagógica, Van Mannen (1998) profundiza proponiendo cuatro formas de reflexión, algunas de las cuales integran la postura de Schön. Estas son:

1º Reflexión anticipativa: “nos permite deliberar sobre las posibles alternativas, decidir sobre las acciones a llevar a cabo, planificar las cosas que tenemos que hacer y anticipar las experiencias que nosotros o los demás podemos tener como resultado de los acontecimientos previstos o de nuestras acciones planificadas” (Van Mannen, 1998). Puede llevarse a cabo antes de la situación pedagógica o propiamente como la planificación de una clase.

2º Reflexión (inter)activa: corresponde a la relación entre “saber tácito” y *reflexión-en-la-acción* (al modo de Schön). Según Van Mannen, es la que “nos permite tomar decisiones prácticamente sin pensarlas” (Van Mannen, 1998).

3º Una cierta conciencia o tacto: Van Mannen se dedica a especificar esta forma de reflexión, con características inherentes que la distinguen de la mera *reflexión-en-la-acción*. Para este autor, esta cierta conciencia o tacto que expresan algunos profesores, revelan que la situación pedagógica es una cuestión de significado, donde la dimensión semántica implica una distancia intrasubjetiva del tipo yo – mí. “Dicho de otra forma, la acción instantánea generalmente no es

producida por la reflexión. Sin embargo, esta experiencia interactiva o la propia “prisa” puede ser conciente” (Van Mannen, 1998).

4º Reflexión sobre los recuerdos: ella responde a la pregunta que se plantea el profesor fijada como: -“¿qué debería haber hecho?” Una cualidad de esta forma de reflexión es que está abierta al juicio que se pueda recibir de los otros.

Se puede apreciar que no obstante no se abandona la estructura original del término reflexión desarrollada por Dewey, ya con Schön y Van Mannen el concepto se complejiza. Pero, se debe insistir, lo que se diversifica es el componente de “acto de búsqueda”, multiplicado por el factor tiempo, el cual desplaza a la actividad reflexiva (hacia el pasado o hacia el futuro) respecto de la práctica o acción sobre la realidad.

Ahora bien, un paso relevante en torno la problematización que se pueda hacer del concepto para la profesión docente, es planteado actualmente por algunos autores, derivando alcances de la propuesta que hace Van Mannen y que originalmente ya estaban dados en Dewey. Se refiere ello a lo que se plantea respecto a la posibilidad que tienen los profesores tanto de reflexionar sobre sus experiencias, como de las **condiciones** que posibilitan que su reflexión pueda efectuarse sobre ellas, ello gracias a un grado de reflexión más elevado que puedan exhibir. Lo anterior se refiere a lo señalado por Cornejo (2003) en cuanto a “la necesaria consideración de las condiciones facilitadoras para las prácticas reflexivas.”

Tal aspecto de la “reflexión” en educación, desde la perspectiva de la investigación sobre el profesor como profesional reflexivo, introduce una nueva consideración, la cual versa respecto de los niveles que puede exhibir el proceso reflexivo o los contenidos sobre los cuales los profesores ejercen su reflexión. Existe cierto nivel de consenso en la literatura en cuanto a considerar en términos generales el objeto de lo que se reflexiona en cada caso, distinguiéndose entre tres tradiciones reflexivas que toman como referente a la práctica pedagógica. (Van Mannen, 1977, citado en Taggart & Wilson, 1998; Cornejo, 2003; Moral, 1997; Järvinen, 1987). Estas son las siguientes:

1. La que se centra en los aspectos instrumentales, al modo de competencias funcionales o conductuales, definidas a priori como mecanismos generales de reflexión aplicables bajo cualquier contexto.

2. La que asume la *determinación del contexto* en que se lleva a cabo la práctica, introduciendo la dinámica social a la mano y definiendo al profesor como un sujeto activo habilitado para deliberar casuísticamente⁹.

3. Propiamente *crítica*, donde el referente alcanza la estructura social en la cual la práctica educacional se inserta, asumiendo las connotaciones culturales e históricas, las que definen una determinada ética y moral, ejercidas en un sistema político donde el profesor es un actor estratégico.¹⁰

⁹ Véase, por ejemplo, Stemme & Burris (2005), Ross (2002), Williams (1998), Cady, Schaak & Germundsen (1998) y Passman & Duran-Klenclo (2002, abril).

¹⁰ Véase, por ejemplo, Kelleher (2002), Simmons (2004), Beattie (1997) y Hanks (1996).

IV. CONCLUSIONES.

Evidentemente, a la luz de las movilizaciones sociales acaecidas el año recién pasado, ligadas directamente a la reformulación de los destinos de la educación nacional, se pueden extraer puntos de vista y confrontaciones concluyentes que sirven a algún tipo de “reflexión”, tal vez una *reflexión crítica* como es la que la tradición del profesor como profesional reflexivo describe.

Siendo el referente de las movilizaciones de los estudiantes secundarios *la estructura social en la cual la práctica de la educación está inserta en nuestro país*, el propósito de su discurso insistió en operar sobre las *condiciones* en las cuales la educación, pese a su estratégico lugar entre las actividades sociales, ha debido valerse hasta ahora dados los lineamientos y principios enmarcados en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (Diario oficial, 1990). En otras palabras, estaba entre los intereses de los estudiantes secundarios la voluntad de obrar por una reestructuración de las relaciones sociales formales en la perspectiva de asegurar educación de calidad para todos.

Se debe reconocer en esta generación de estudiantes secundarios el alto grado de participación ciudadana exhibido. Sin duda, hace muchos años que no se experimentaba una paralización de estas características en alguna actividad social del país y, por cierto, esta será recordada como germen de algunas transformaciones institucionales, las que –para bien o para mal- logren llegar a puerto en el futuro cercano de nuestra organización educacional. Después de cien años, Chile vuelve a experimentar problemas de diseño del sistema educacional frente a un aumento extenso de la cobertura, esta vez sobre el nivel de educación secundaria y superior. Ad portas del bicentenario, la discusión sobre la educación que el país requiere se ha vuelto a instalar.

Sin ir más lejos, el efecto institucional último de las movilizaciones, producto de la propuesta levantada por el gobierno para dar por finalizado el movimiento, se concretó en la instancia del Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, organismo de representación colegiada, convocado por la presidenta de la república, en el cual se abrió un espacio de discusión y trabajo entre representantes de distintos sectores sociales vinculados a la educación, sectores de entre los cuales la Universidad de Chile participó activamente.

Esta comisión entregó un Informe Final (Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, 2006) en diciembre del año pasado. Para los fines que persigue esta memoria, este informe ofrece una oportunidad de discusión en el campo de la formación profesional continua

de profesores. El informe presenta un capítulo propio en que se desarrolla la reflexión que se vivió en la comisión y los resultados a los cuales se arribó.¹¹

Al respecto, se puede decir que en términos teóricos coherentes, la propuesta de política educacional subyacente vincula directamente el factor de la docencia como uno de peso casi excluyente respecto de otros que influyen el aprendizaje. Desde este punto de vista, las acciones orientadas hacia “atraer, desarrollar y retener buenos profesores¹², y fomentar su esfuerzo” (Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, 2006), adquieren una especial relevancia. Con cierta conciencia de la historia de estos propósitos, se describen en el Informe los esfuerzos intencionados por los gobiernos de la Concertación desde hace 15 años en este sentido y se reconoce la insuficiencia de los mismos.

Tomando en consideración esta crítica, el Consejo logró aunar sin embargo un propósito común, como a modo de síntesis de su trabajo, referido al interés acordado por impulsar una *carrera profesional docente*¹³, la cual aporte al desarrollo de la educación. Al respecto, el Informe desarrolla lineamientos de diseño de la misma que parecen convenientes de examinar a la luz de esta memoria.

En términos específicos, se puede señalar que la pretensión por desarrollar una carrera profesional docente se basa en un diagnóstico preciso respecto a las condiciones del trabajo docente en Chile, situación que se espera superar introduciendo estrategias de formación continua que apoyen el desarrollo profesional de los profesores. En este sentido, una primera aproximación afirma que una de las condiciones de trabajo que afectan negativamente en Chile el desempeño de los profesores es la cantidad de “horas frente al aula”, fenómeno que resta al docente de participar en actividades colectivas de orden profesional *con sus pares*.¹⁴ En este sentido, el Consejo recomienda disminuir las horas lectivas y **destinarlas a determinadas actividades, entre las que se cuenta el “entrenamiento entre pares¹⁵ y el desarrollo profesional”**. Disminuir en un tercio la proporción de estas horas parece un esfuerzo nuevo y coherente para el propósito de mejorar las condiciones laborales que operan sobre el aprendizaje entre profesionales de la enseñanza.

¹¹ Cap. VII. Docentes, p. 156.

¹² “*Attracting, developing and retaining effective teachers*” (OCDE, 2004).

¹³ En Chile una política con este objeto se desarrolló parcialmente en el siglo XIX.

¹⁴ Véase, por ejemplo, Erazo (2001).

¹⁵ *Peer coaching*.

IV. 1. ¿Entrenamiento o aprendizaje entre pares?

No obstante, vale la pena llevar a efecto algunas distinciones conceptuales necesarias en este sentido, pues parece relevante aclarar lo mejor posible el tipo de actividades que se espera desarrollar en este tiempo “liberado” de trabajo pedagógico. Reparando en ello, es posible describir el *entrenamiento entre pares* en la literatura respectiva como una estrategia con matices propios, derivados de la atención hacia aspectos particulares contenidos en la conceptualización en torno al *aprendizaje entre pares*, siendo esta última una estrategia que revela un campo de mayor amplitud, que lo enmarca.

Una definición de *entrenamiento entre pares*, por ejemplo, lo caracteriza como “el proceso en el cual dos o más colegas *trabajan* juntos para mejorar sus habilidades de enseñanza al observar conductas precisas de sus compañeros y aportando retroalimentación constructiva respecto de ellas.” (Kurtts & Levin, 2000). Sin embargo, los análisis realizados sobre experiencias con esta estrategia en educación no ha sido posible encontrarlos mayoritariamente en procesos de formación continua de profesores, sino sobre estudiantes de pedagogía prontos a desarrollar su práctica profesional (Kurtts & Levin) y entre educadores de profesores (Dawson & Bondy, 2003). Sólo en una de las fuentes examinadas se pudo documentar el *entrenamiento entre pares* como apoyo a la enseñanza colaborativa (Buzbee, 2005), caso en el cual se cumple la orientación especial hacia el mejoramiento fáctico del *trabajo de aula* que es posible desarrollar con esta estrategia, con efectos positivos sobre la pertenencia a una comunidad de pares profesionales a través del empoderamiento y el acceso a un sistema natural de apoyo, así como al desarrollo de estrategias pedagógicas alternativas para acceder a diversas poblaciones de estudiantes.

El hecho de que el *entrenamiento entre pares* se encuentre poco documentado en la actualidad como estrategia para la formación continua de profesores, lleva a revisar el fundamento que lo propone como actividad central en este ámbito.

En las investigaciones revisadas, el *entrenamiento entre pares* generalmente corresponde a un diseño estructurado de actividades de interacción entre pares orientadas a la revisión de las prácticas de enseñanza de los agentes involucrados, pero actualmente no responde a un contexto configurado en especial (cooperativo, colaborativo o tutorial), mientras presenta un grado de reflexión que no alcanza y no tiende hacia la reflexión crítica, corriendo el peligro de

ser intencionado sobre los aspectos instrumentales de la práctica de la enseñanza, desmejorando la calidad de la reflexión pedagógica involucrada.

Entre estudiantes de pedagogía prontos a desarrollar su práctica profesional, esta estrategia tuvo efectos en desarrollar prácticas reflexivas y apoyo gremial, mientras que entre educadores de profesores (un estudio de caso) se concluyeron resultados coherentes con la conceptualización de John Dewey (1902, citado en Dawson & Bondy, 2003) respecto a la práctica de la enseñanza. Entre profesores en servicio, una transformación importante obró sobre la diversificación de las estrategias pedagógicas puestas en práctica (Buzbee, 2005).

No obstante estos beneficios del *entrenamiento entre pares*, parece importante señalar diferencias, pues evidentemente esta estrategia puede tener efectos divergentes entre profesores en servicio, distintos de los ya encontrados en otros colectivos.

En contraste, el *aprendizaje entre pares* ha sido descrito como una de las disposiciones encontradas entre los profesores que enseñan en escuelas efectivas chilenas, precisamente la que los caracteriza como profesionales con sólidas capacidades profesionales (Bellei, Muñoz, Pérez & Raczynski, 2003). En estos casos, la principal fuente de desarrollo profesional identificada por los mismos profesores correspondió al “trabajo técnico colectivo en la escuela”, el cual se hallaba referido a “las prácticas pedagógicas” y se concebía “como una instancia de aprendizaje entre pares”. En cuanto a este último aspecto, se puede leer en la investigación de estos autores como “los profesores estudiados no tienen miedo a mostrar limitaciones, compartir sus problemas o plantear inquietudes y necesidades a sus compañeros; el clima de confianza y profesionalismo en que habitan les permite reconocer abiertamente su carácter de *aprendices permanentes*” (Bellei et al.).

Coherentemente con estos resultados, Sawyer (2002), en un estudio longitudinal con profesores en servicio que duró 10 años, logró identificar elementos del aprendizaje situacional que son centrales en el desarrollo profesional de los docentes, a saber:

1. Preguntas que emergen de la práctica.
2. Autonomía y colaboración encontrada en la colaboración con los pares.
3. Nuevas perspectivas al interior de comunidades de discurso.
4. Experimentación e improvisación en la práctica.
5. Apoyo de los agentes administrativos.

Parece relevante volver a ubicar el *aprendizaje entre pares* como parte de un sistema integrado de iniciativas que van en la dirección de apoyar los procesos de desarrollo profesional. Desde este punto de vista, que el *aprendizaje entre pares* sea reconocido como una de las fuentes de desarrollo profesional por los mismos docentes, lo posiciona como un fenómeno importante de intencionar para una carrera profesional docente.

Ahora bien, no se debe desconocer que así como en el *entrenamiento entre pares*, el desarrollo teórico respecto al *aprendizaje entre pares* no ha llevado históricamente su atención hacia este contexto tan específico constituido por la formación continua de profesores. Al respecto vale volver a lo señalado en el marco de esta memoria en cuanto a que el *aprendizaje entre pares*, se ve hoy en día desafiado en cuanto a su efectividad dentro de ámbitos extraescolares.

Es por ello que el propósito de esta memoria se posiciona en la línea de indagar los elementos centrales del discurso teórico relativo a la profesión docente, en la perspectiva de ofrecer herramientas de análisis consistentes para la especificidad de este campo.

Bajo esta óptica, por ejemplo, es posible examinar los resultados logrados por Sawyer y relacionar algunos elementos del aprendizaje situacional que son centrales en el desarrollo profesional de los profesores dentro de categorías aportadas por el marco de esta memoria. Parece coherente encontrar similitudes entre los procesos de *conflicto* observados por la psicología educacional en el *aprendizaje entre pares* con el elemento de “nuevas perspectivas al interior de comunidades de discurso.” O entre los procesos de *colaboración* y la “autonomía y colaboración encontrada en la colaboración con los pares” y el “apoyo de los agentes administrativos.” Así también, es posible interpretar las “preguntas que emergen de la práctica” y la “experimentación e improvisación en la práctica” con los conceptos aportados por la tradición del profesor como profesional reflexivo.

Sin duda, el *aprendizaje entre pares* se presenta como una estrategia de mayor integración y sustento teórico respecto del *entrenamiento entre pares*, precisamente porque parece acompañar con mayor consistencia el desarrollo profesional de los docentes y no sólo el mejoramiento de determinadas habilidades instruccionales en base a la observación y retroalimentación de conductas. Desde este punto de vista, la actualización pedagógica que se puede alcanzar a través de la formación profesional continua que se vale del *aprendizaje entre pares* es plausible entenderla como atendiendo a niveles de reflexión que superan la

instrumentalización de la práctica, llevando la reflexión en torno a esta tanto a niveles de contexto, como a niveles críticos.¹⁶

No obstante, dado el actual nivel de conocimiento que se tiene de esta estrategia para este campo, con muchas de sus iniciativas calificadas como “prácticas emergentes”, parece urgente desarrollar mayor investigación que apoye decisiones más certeras en este contexto.

IV. 2. Sobre los factores que condicionan el desarrollo profesional docente al implementar estrategias de formación continua basadas en el aprendizaje entre pares.

Si bien el reparo establecido por la comisión en torno a la disminución de la carga horaria de trabajo docente de aula se observa como una medida pertinente para la generación de una situación que promueva el desarrollo profesional docente, se debe convenir en que el problema es algo más complejo.

Resulta importante señalar en este punto el original referente de las movilizaciones de los estudiantes secundarios, relativos a las *condiciones* que ha ofrecido la estructura social desde la ley LOCE, y entre ellas las laborales referidas al ejercicio de la docencia. Así también, la observación aportada por el CPEIP (revisada en el desarrollo de esta memoria) respecto a que el saber que se aprende entre profesionales de la enseñanza, requiere de una estructura que posibilite las *condiciones* para que emerja; estas son las condiciones para que se lleve a cabo el análisis por los profesores del saber que construyen a lo largo de su carrera, proceso al cual nuestra cultura escolar y docente se resiste. “Abrir este espacio significa iniciar conversaciones profesionales que rescaten y reconstruyan el saber pedagógico acumulado“(Cerde & López, 2006). En último término, al respecto, importan el tipo de reflexiones más críticas que es posible leer en la tradición del profesor como profesional reflexivo, como las señaladas por Cornejo (2003) respecto a “la necesaria consideración de las *condiciones* facilitadoras para las prácticas reflexivas.”

Todas estas fuentes indican que la reflexión que se pueda alcanzar entre los profesionales de la educación, respecto a los objetivos que son viables de llevar a cabo en ella, deben

¹⁶ Cabe señalar la responsabilidad que poseen las entidades gremiales de profesores en cuanto a ofrecer instancias de formación continua para sus miembros que aborden niveles de reflexión crítica en cuanto a aspectos éticos, valóricos, políticos, ideológicos, etc. de la práctica de la enseñanza.

necesariamente revisar las *condiciones*, por lo menos las de orden laboral, en las cuales los que ejercen la enseñanza están insertos, las que influyen su desempeño.

En este sentido es que la comisión que en el Consejo se abocó al tema de la “docencia” se dirigió a analizar el Estatuto Docente, como elemento sustancial para cualquier cambio en la política educacional a este nivel. Vale señalar que respecto al Estatuto se desarrollaron dos posiciones entre los representantes, nombradas como A y B en el Informe, las cuales pueden ser descritas brevemente como relevadoras o no relevadoras de las *condiciones laborales* en el desempeño de los profesores, siendo la posición B aquella en que “el marco normativo tiene un carácter altamente educativo y no sólo laboral” (Consejo asesor presidencial para la calidad de la educación, 2006). Concordando con la posición B, *resulta plausible y consistente concluir que todas las observaciones que puedan establecerse respecto a las condiciones laborales en las cuales la profesión docente se encuentra inserta son importantes de considerar a la hora de diseñar lineamientos de una política de desarrollo profesional docente que articule el desempeño laboral con la formación en servicio.*

Por otro lado, y en el marco de la “nueva relación” (Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, 2006) que se inaugura entre formación continua de profesores y la carrera profesional docente, el Consejo concluye que “nuevas formas de perfeccionamiento, basadas en el trabajo colectivo, los grupos de estudio, en la asesoría entre pares *que se realiza en la escuela y el liceo*” (Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación) marcarán el desarrollo profesional de los profesores chilenos.

Restando el margen entre proyecciones bien intencionadas y las peculiaridades de la concreción real que se logre alcanzar en los próximos años, no se puede dejar de mencionar que este acuerdo suma un avance histórico entre las visiones que existen sobre los factores que condicionan la efectividad de las estrategias de formación de profesores en servicio. Por lo menos en el discurso, la educación chilena vuelve a ubicar este tipo de formación en el nivel de la escuela: así como en sus inicios bajo el sistema lancasteriano de enseñanza mutua (considerado como un *aprendizaje entre pares* donde no existe *igualdad* entre los agentes involucrados (Field, 1981)), la formación de profesores en servicio vuelve a ocupar el espacio de la escuela como un lugar legítimo de aprendizaje profesional de sus profesores. Pasando por las conferencias y ejercicios de maestros del siglo XIX y los cursos del siglo XX, el siglo XXI retorna a la consideración del espacio ofrecido por la escuela como aquel que ofrece las

condiciones necesarias para asegurar transformaciones reales y localmente sustentables en las prácticas pedagógicas y en los aprendizajes de los estudiantes.

El informe ofrece recomendaciones específicas a los centros educativos para llevar a cabo esta tarea, por ejemplo, se promueve “realizar (...) actividades de desarrollo profesional docente como: grupos de reflexión, co-planificación y observación de clases, vínculos con comunas y sus actividades de formación continua.” (Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, 2006).

Esta misma intención, la cual expone especial consistencia, se encuentra también a la base de las iniciativas promovidas por organismos internacionales en el sentido de apoyar y promover la formación entre pares profesionales de la enseñanza en el nivel de la escuela (OCDE, 1990).

IV. 3. Sobre la práctica del psicólogo educacional en el aprendizaje entre pares como estrategia de formación continua de profesores

Los acuerdos logrados en la discusión actual en torno a la política educativa para el desarrollo profesional de los profesores en Chile, permiten interpretar y construir algunos escenarios posibles a los cuales el psicólogo educacional podría ofrecer importantes aportes con su práctica.

La tarea de articular la estrategia de *aprendizaje entre pares* para la formación continua en la escuela, impone la tarea de abrir conversaciones profesionales que construyan saber pedagógico de calidad. Para ello, se observan aspectos importantes de ser tomados en cuenta.

Una *primera aproximación* devela que los procesos reflexivos que operan en un nivel crítico, esto es, sobre las condiciones estructurales y de trabajo que están a la base del desempeño docente, suponen un diálogo necesario de cada centro escolar, particularmente entre aquellos profesionales que interactúan con los estudiantes y son responsables de sus aprendizajes.

Se dice que este diálogo se muestra como necesario, pues en él se basan otros niveles de reflexiones sobre la práctica pedagógica, como pueden ser las reflexiones de contexto o instrumentales. En un sentido operativo, identificar entre los propios profesores las condiciones políticas, ideológicas, morales, o laborales que están a la base de lo que pueden y desean transformar en la escuela, permite la elaboración de planes de desarrollo profesional y

posteriores evaluaciones de los mismos bajo una modalidad participativa, dado que los objetivos propuestos¹⁷ son analizados y generados por los mismos actores pedagógicos.

En este punto, la práctica del psicólogo parece necesitar una especial habilidad para la construcción de **diagnósticos** acabados sobre las condiciones específicas que posibilitan el desarrollo profesional de los profesores de un centro en particular. A través de técnicas de investigación pertinentes, la práctica del psicólogo en este plano se basa en el discurso ofrecido por los mismos actores del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El psicólogo educacional, trabajando a nivel de la escuela, debería desarrollar habilidades que le permitan conducir y responder por el desarrollo de estos procesos de formación. Para ello, una vez conocidos los objetivos que tendrá el *aprendizaje entre pares* que se lleve a cabo, deberá ser el psicólogo quien diseñe e implemente determinadas actividades de diálogo y reflexión.

La psicología ofrece una gran diversidad de técnicas de intervención que pueden ser útiles en este sentido. Si bien las técnicas escogidas deben ser de calidad y en lo posible probadas como efectivas en el contexto de la formación continua de profesores, más importante es el mantener presentes los objetivos a los cuales han sido llamadas a colaborar.

En este sentido, se deben hacer dos reparos:

En **primer lugar**, que los propósitos del aprendizaje entre pares deben ser consonantes con la construcción de saber pedagógico. Por ello, la responsabilidad por los espacios de conversación profesional entre profesores que eventualmente podría detentar el psicólogo, supone habilidades para la implementación de determinados dispositivos que faciliten el *intercambio de experiencias* y que posibiliten la *reflexión* sobre la *práctica* a través del *conflicto* y la *colaboración*, en otras palabras, dispositivos que permitan el tránsito desde el saber experiencial al saber pedagógico.

En **segundo lugar**, los propósitos del *aprendizaje entre pares* deben ser consonantes con el objetivo último de toda iniciativa de formación continua de profesores, esto es, la construcción de aprendizajes de calidad por parte de los estudiantes. En este plano, la práctica del psicólogo parece adquirir especial relevancia en cuanto a los procesos de evaluación de la efectividad

¹⁷ Que en lo posible deberían superar el periodo anual, típico de los cursos de perfeccionamiento.

escolar alcanzada con la estrategia de *aprendizaje entre pares*, pero no necesariamente respecto a metas estandarizadas a nivel nacional o internacional, sino primeramente respecto a los objetivos que los mismos actores del proceso de enseñanza aprendizaje se han propuesto en base a las condiciones locales y particulares de las instituciones escolares a las cuales pertenecen.

Finalmente, la teorización respecto al *aprendizaje entre pares* para la formación profesional continua nos invita a reflexionar sobre nuestra profesión de psicólogos, en torno a los espacios de conversación profesional en nuestras distintas prácticas y, particularmente, para los que nos dedicamos al progreso educativo. ¿Son nuestras reflexiones lo suficientemente críticas respecto a las estructuras sociales en las cuales operamos? ¿Cuánto espacio nos dejamos para el conflicto y la colaboración entre profesionales?

V. BIBLIOGRAFÍA.

- Amunátegui, D. (1895). *El sistema de Lancaster en Chile: i en otros países sud-americanos*. Santiago: Imprenta Cervantes.
- Avalos, B. (2003). La formación de profesores y su desarrollo profesional. Prácticas innovadoras en busca de políticas. El caso de Chile. En C. Cox (Ed.), *Políticas educacionales en el cambio de siglo: la reforma del sistema escolar de Chile* (pp. 559-594). Santiago: Universitaria.
- Beattie, M. (1997). Fostering reflective practice in teacher education: Inquiry as a framework for the reconstruction of a professional knowledge in teaching. *Asia - Pacific Journal of Teacher Education*, 25, 111-128.
- Beca, C. (2005, abril). *Acciones de desarrollo profesional en Chile: su impacto en las prácticas docentes*. Ponencia presentada en el Encuentro Internacional "Los desafíos de la formación en la sociedad del conocimiento", Bogotá, Colombia.
- Beca, C. (2006). Las políticas de formación continua de docentes: avances y desafíos. En M. Arellano & A. M. Cerda (Eds.), *Formación continua de docentes: un camino para compartir 2000 - 2005* (pp. 19-32). Santiago: CPEIP.
- Bellei, C., Muñoz, G., Pérez, L.M. & Raczynski, D. (2003). *¿Quién dijo que no se puede?. Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación - UNICEF.
- Buzbee, P. (2005). Peer coaching as a support to collaborative teaching. *Mentoring and tutoring*, vol. 13, 1, 83-94.
- Cady, J., Schaak, L. & Germundsen, R. (1998). Reflective practice groups in teacher induction: Building professional community via experimental knowledge. *Education*, 118, 459-470.
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (2007). *Formación continua de docentes*. Extraído el 22 de enero, 2007, de http://www.cpeip.cl/index_sub.php?id_contenido=6469&id_seccion=1185&id_portal=200
- Cerda, A. M. (2005, marzo). *El aprendizaje entre pares: Una estrategia de desarrollo profesional continuo de docentes*. Trabajo presentado en las Jornadas de Formación de Profesores Guías de los Talleres Comunales realizadas en el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación, Santiago, Chile.
- Cerda, A. M. y López, I. (2006). El grupo de aprendizaje entre pares: una posibilidad de favorecer el cambio de las prácticas cotidianas de aula. En M. Arellano & A. M. Cerda (Eds.), *Formación continua de docentes: un camino para compartir 2000 - 2005* (pp. 33-44). Santiago: CPEIP.

- Coll, C. & Colomina, R. (1992). Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. En C. Coll, A. Marchesi y J. Palacios (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación* (Cap. 18). Madrid: Alianza Editorial.
- Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación (2006). *Informe final* [Versión electrónica]. Extraído el 23 de Enero, 2007, de <http://www.consejoeducacion.cl/articulos/Informefinal.pdf>
- Coolahan, J. (2002). *Teacher education and the teaching career in an era of lifelong learning* (OECD education working paper No. 2) [Versión electrónica]. Extraído el 2 de marzo, 2007, de [http://www.oalis.oecd.org/OLIS/2002DOC.NSF/43bb6130e5e86e5fc12569fa005d004c/5b71d9d70e0f867cc1256c950053c48d/\\$FILE/JT00137131.PDF](http://www.oalis.oecd.org/OLIS/2002DOC.NSF/43bb6130e5e86e5fc12569fa005d004c/5b71d9d70e0f867cc1256c950053c48d/$FILE/JT00137131.PDF)
- Cornejo, J. (2003). El pensamiento reflexivo entre profesores. *Pensamiento educativo*, 32, 343 – 373.
- Damon, W. & Phelps, E. (1989). Critical distinctions among three approaches to peer education. *International Journal of Educational Research*, 58, (2), 9-19.
- Dawson, K. & Bondy, E. (2003). Reconceptualizing the instruction of a teacher educator: reflective peer coaching in teacher education. *Teaching Education*, vol. 14, 3, 319-331.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Ed. Santillana – UNESCO. Compendio en línea: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- Dewey, J. (1953). *Democracia y educación*. Buenos Aires: Editorial Losada, S. A.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos: nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Diario Oficial (1990). *Ley orgánica constitucional de enseñanza. Ley LOCE*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Díaz, V. (s/f). *Teoría emergente en la construcción del saber pedagógico* [Versión electrónica]. Extraído el 2 de marzo, 2007, de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1122Diaz.pdf>
- Edwards, V. (1992). *Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria: un estudio etnográfico*. Santiago: PIIE.
- Erazo, Ma. S. (2001). *Prácticas de reflexión colectiva y profesionalización docente. Un estudio de las prácticas de reflexión colectiva de los profesores y de las condiciones institucionales en que se realizan*. Tesis de doctorado para optar al título de Doctor en Ciencias de la Educación, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago.

- Field, (1981). Early peer relations. En P. Strain (Ed.), *The utilization of classroom peers as behavior change agents* (pp. 1-30). New York: Plenum Press.
- Guzmán, Ma. A. & Pinto, R. (2004). Ruptura epistemológica en el saber pedagógico: la resignificación del episteme curricular. *Theoría. Vol. 13*, 121-131.
- Hankes, J. (1996). *Reflecting on the History, Ethics, and Application of Teacher Reflection*. Manuscrito enviado para publicación. College of Education Osnkosh.
- Järvinen, A. (1998). El desarrollo de la reflexión durante la formación del profesor. En M. Carretero (Comp.), *Procesos de enseñanza y aprendizaje*. Buenos Aires: Aique.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1981). Effects of cooperative and individualistic learning experiences on interethnic interaction. *Journal of Education Psychology*, 73, 444-449.
- Kelleher, J. (2002). Encouraging reflective practice. *Principal Leadership*, 3, 20-23.
- Korthagen, F. (2001). A reflection on reflection. En F. Korthagen (Ed.), *Linking practice and theory. The pedagogy of realistic teacher education* (pp. 51-68). USA: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Kurtt, S. & Levin, B. (2000). Using peer coaching with preservice teachers to develop reflective practice and collegial support. *Teaching Education*, vol.11, 3, 297-310.
- Labarca, A. (1939). *Historia de la enseñanza en Chile*. Santiago: Universitaria.
- Latorre, M. (2002). *Saber pedagógico en uso. Caracterización del saber actuante en las prácticas pedagógicas*. Tesis de Doctorado para la obtención del título de Doctor en Ciencias de la Educación, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago y Ecole Doctorales de la Faculté des Sciences – Humaines et Sociales, Université René Descartes – Paris 5 Sorbonne, Francia.
- Ministerio de Educación de Chile (2003). *Attracting, developing and retaining effective teachers. OCDE activity. Country background report for Chile* [Versión electrónica]. Extraído el 22 de enero, 2007, de <http://www.oecd.org/dataoecd/37/31/26742861.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile (2007). *Historia*. Extraído el 22 de Enero, 2007, de http://www.mineduc.cl/index.php?id_portal=1&id_seccion=207&id_contenido=582.
- Ministerio de Educación de Chile, Programa Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación (1999). EL REGISTRO: una herramienta para la sistematización de la práctica y la construcción de Saber Pedagógico [Versión electrónica]. En J. Galaz et al. (Edits.), *DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE: Un marco para una enseñanza efectiva. Colección de cinco fichas producidas por el Componente Gestión Pedagógica para los Grupos Profesionales de Trabajo*. Extraído el 22 de Enero, 2007, de http://www.mineduc.cl/biblio/documento/El_Registro.pdf
- Moral, C. (1997). *Fundamentos para una práctica reflexiva en la formación inicial del profesor*. Granada: Grupo FORCE.

- Núñez, I. (1982). *Desarrollo de la educación chilena hasta 1973*. Santiago: PIIE.
- Núñez, I. (1999). *Breve historia de la profesión docente en Chile* [Versión electrónica]. Extraído el 22 de Enero, 2007, de http://www.rmm.cl/biblio/doc/200411291617140.Historia_Profesion_Docente_Chile.doc
- Núñez, I. (2002). La formación de docentes. Notas históricas. En B. Ávalos (Ed.), *Profesores para Chile. Historia de un proyecto* (pp. 14-39). Santiago: Ministerio de Educación.
- O'Donnell, A. M. & O'Kelly, J. (1994). Learning from peers: beyond the rethoric of positive results. *Educational Psychology Review*, vol. 6, 4, 321-349.
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (1990). *Escuelas y calidad de la enseñanza* (1ª ed.). Barcelona: Centro de Publicaciones del M. E. C. y Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (2004). *Reviews of national policies for education. Chile* [Versión electrónica]. Extraído el 2 de marzo, 2007, de <http://www.oecdbookshop.org/oecd/get-it.asp?REF=1404091E.PDF&TYPE=browse>
- Parr, J. & Townsend, M. (2002). Environments, processes and mechanisms in peer learning. *International journal of educational research*, 37, 403-423.
- Passman, R. & Duran-Klenclo, P. (2002). *Teachers talking about change: Reflection as professional development*. Ponencia presentada en el Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, USA.
- Rittschoff, K. & Griffin, B. (2001). Reciprocal peer tutoring: re-examining the value of a cooperative learning technique to college students and instructors. *Educational psychology*, vol. 21, 3, 313-331.
- Rodríguez, L., Fernández, R. & Escudero, T. (2002). Aprendizaje entre iguales y construcción de conceptos. *Infancia y aprendizaje*, 25(3), 277-297.
- Ross, D. (2002). Cooperating teachers facilitating reflective practice for student teachers in a professional development school. *Education*, 122, 682-687.
- Sawyer, R. (2002). Situating teacher development: the view from two teachers' perspectives. *International Journal of Educational Research*, 37, 733-753.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: como piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Simmons, S. (2004). "An imperishable attitude": A memoir of learning and teaching. *Journal of Natural Resources and Life Sciences Education Madison*, 33, 147-154.

- Slavin, R. (1996). Salas de clase efectivas, escuelas efectivas: plataforma de investigación para una reforma educativa en América Latina. *PREAL documentos*, N° 3. Extraído el 2 de Marzo, 2007, de <http://www.preal.org/Archivos/Bajar.asp?Carpeta=Preal Publicaciones\PREAL Documentos&Archivo=slavin3.pdf>
- Soto, F. (2000). *Historia de la educación chilena*. Santiago: CPEIP.
- Stemme, A. & Burris, S. (2005). The art of teacher reflection. *The Agricultural Education Magazine*, 77, 25-26.
- Taggart, G. & Wilson, A. (1998). *Promoting reflecting thinking in teachers. 44 action strategies*. California: Corwin Press, Inc.
- Tardif, M. (2001). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Topping, K. (2005). Trends in peer learning. *Educational psychology*, vol. 25. No. 6, 631-645.
- Van Mannen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza: el significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.
- Williams, P. (1998). Using theories of professional knowledge and reflective practice to influence educational change. *Medical Teacher*, 20, 28-34.