



**VOL. 16, Nº 1 (enero-abril 2012)**

ISSN 1138-414X (edición papel)

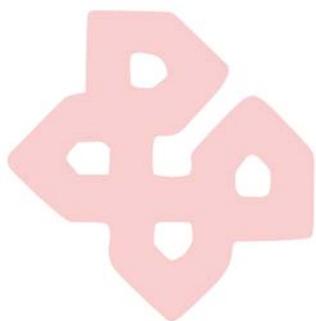
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 04/02/2011

Fecha de aceptación 19/04/2012

## EL ENFOQUE CLÍNICO EN LA FORMACIÓN CONTINUA DE PROFESORES: LA TEORIZACIÓN DEL «OJO PEDAGÓGICO» COMO DESTREZA COMPLEJA

*The clinical approach in the training of teachers: the theory of the «pedagogical eye» as a complex skill*



*Paola M. Andreucci Annunziata*

*Universidad Diego Portales*

*E-mail: [paola.andreucci@mail.udp.cl](mailto:paola.andreucci@mail.udp.cl)*

### **Resumen:**

*El presente trabajo se ocupa del enfoque clínico en la formación continua de profesores. Este enfoque se ha valido de diversos dispositivos para su aplicación. En este caso y, para rescatar la singularidad y agudeza del enfoque, se propone la noción de «ojo pedagógico» conceptualizada como destreza compleja y articuladora de aspectos emocionales y racionales de conocimiento pedagógico, que posibilita atender a la dimensión interaccional profesor - alumno y aplicarla a problemáticas de aula. En una primera parte del artículo se establece el estado actual de la formación permanente de profesores y la ineficacia de las propuestas aplicadas a la fecha, luego se presenta y actualiza el enfoque clínico para la investigación y formación docente y, en la última parte, se expone y discute la propuesta de teorización sobre el «ojo pedagógico», diferenciándola de otras propuestas como la de «tacto» o sensibilidad pedagógica (Van Manen, 1998) y, se deslindan algunos desafíos para su implementación práctica.*

***Palabras clave:** Formación continua de profesores, epistemología de la complejidad, enfoque clínico, «ojo pedagógico»*

**Abstract:**

*This work deals with the clinical approach in the training of teachers. This approach has made use of various devices for its implementation. In this case, to rescue the uniqueness and sharpness of focus, we propose the notion of «pedagogical eye» conceptualized as a skill and articulating complex emotional and rational aspects of pedagogical knowledge, which enables address the interactional dimension of teacher - student and apply to problems in the classroom. In the first part of the article provides the current status of training of teachers and the ineffectiveness of the proposals implemented to date, then presents and updates the clinical approach to research and teacher training and in the latter part , presents and discusses the proposal of theorizing about the «eye of teaching», distinguishing it from other proposals such as «touch» or sensitivity teaching (Van Manen, 1998) and , we identify some challenges for practical implementation.*

**Key words:** *Training of teachers, epistemology of complexity, clinical approach, «pedagogical eye»*

## 1. Introducción

La experiencia internacional disponible y la literatura especializada acerca de las evaluaciones de desempeño en profesores, ha reparado sistemáticamente en cuáles son los conocimientos y competencias que caracterizan la excelencia docente y la efectividad pedagógica en el siglo veintiuno (Cuenca, Nucinski y Zavala, 2007; Darling-Hammond y Bransford, 2005; UNESCO, 2009; Vez - Jeremías y Montero - Mesa, 2009). Si bien el dominio de los contenidos disciplinares que se enseñarán puede ser considerado un requisito mínimo, este no bastaría para asegurar un desempeño adecuado enseñando dichas materias, ni menos aún para garantizar excelencia pedagógica (Cox, Meckes y Bascopé, 2010; Giebelhaus y Bowman, 2002). Asimismo, se ha reparado en la literatura especializada sobre competencias definitorias y cruciales de la profesión docente (Darling-Hammond, 2006; Darling-Hammond y Bransford, 2005; De Tezanos, 2007; Ingvarson, 1998; Ingvarson y Kleinhenz, 2006; Shulman, 1987).

La formación docente, de acuerdo a esta visión predominante, debería estar orientada al desarrollo de profesores autónomos, críticos, reflexivos e indagativos, con competencias comunicativas, tanto en el lenguaje oral como escrito, con capacidades para tomar decisiones y actuar bajo la incertidumbre, tolerando el fracaso y la frustración inicial ante las evidentes desventajas de los contextos más vulnerables. Así lo exigiría la multiplicidad de elementos que confluyen en los espacios educativos. Enfocada desde la complejidad del escenario escolar, surge la necesidad de un educador competente para potenciar las capacidades de cada ser humano- niño, niña y jóvenes-, desde una perspectiva reflexiva y crítica ante la diversidad. Por tanto, el docente requiere desarrollar competencias para pensar de manera crítica y reflexiva, desde una perspectiva problematizadora, exponer situaciones y proponer soluciones (Asensio-Aguilera, 2000; Chacón, 2006, 2008; Chacón y Contreras, 2006; Lee, 2005; Tejada, 2005; Rodicio y Cortizas, 2011; Sales-Ciges, 2006) desde una lógica experiencial (Zabalza-Beraza, 2005) y también biográfica (Alliaud, 2011; Fernández-Cruz, 2010; Grossman y McDonald, 2008).

En otras palabras, se requiere un docente con pensamiento crítico, promotor de acciones para comprender y cuestionar la realidad y ayudar a transformarla para el bien común. Estas competencias, capacidades o destrezas se encuentran en déficit en la formación de profesores y la situación de América Latina y Chile sigue la misma línea (Ávalos, 2009; Gaete, s.f.; Michell, 2011; Núñez, 2003, 2007; Waissbluth, 2010).

Uno de los aspectos centrales, por lo tanto, que requiere una revisión profunda en los sistemas educativos es la profesionalización docente (Correa, 2008; Vaillant, 2008). El caso de Chile no es la excepción, pues existe un déficit considerable relacionado tanto con la formación inicial como con la formación permanente o continua de profesores y, la innovación en este ámbito (Ávalos, 2001, 2002, 2003; Cox, 2009; Miranda y Rivera, 2009; Rodríguez y Castañeda, 2001; Soto, 2002). Específicamente, los aspectos más descuidados en la investigación en formación inicial son dimensiones circunscritas de la formación, como las prácticas profesionales, el aprendizaje sobre didácticas específicas y diversas dimensiones del formador de formadores y/o supervisor docente (Cisternas, 2011; Clarke y Collins, 2007; Informe Comisión sobre Formación Inicial Docente, 2005; Gaete, s.f.; Zabalza y Cid, 2005).

Para mejorar la escuela desde la sala de clases (Elmore, 2010; Feiman-Nemser, 2008), es necesario reparar en las instancias procesales y contextuales en que la formación se modela. La instancia de la formación continua se constituye en un lugar-espacio-tiempo privilegiado para que, a través, de la guía y orientación de los y las especialistas se vayan modelizando, desarrollando y promoviendo las competencias pedagógicas de las y los profesores en formación (González-Sanmamed y Fuentes-Abeledo, 2011; Korthagen, Loughcan y Rusell, 2008; Latorre-Medina, 2007; Martínez-Serrano, 2006).

Esta situación, bastante generalizada en la región, en el caso de Chile se asocia a otros factores co-determinantes. En los años ochenta los profesores en Chile perdieron su estatus de funcionarios públicos y sus relaciones laborales comenzaron a regirse por el código laboral, precarizando su empleo y sus garantías constitucionales e iniciando un camino no reversible, hasta la fecha, de subvaloración social de su rol en la educación de niños, niñas y jóvenes del país. En 1991 se estableció el Estatuto Docente, que centralizó decisiones respecto de contratos y salarios en el sector público. A partir de 1995 el Estatuto Docente se ha ido flexibilizando, aportando asignación para perfeccionamiento y profesionalización, lo que no ha redundado positivamente en la percepción de suficiente estabilidad laboral y seguridad profesional de parte de los docentes (Ávalos, 2009; Michell, 2011; Núñez, 2003; Waissbluth, 2010).

Se ha ido produciendo, por tanto, un deterioro de la profesionalización docente; el trabajo es considerado altamente rutinario, no pertinente y poco especializado (Corvalán, 2010; Ruay, 2010). Esta percepción redundante, indudablemente, en los rendimientos de los docentes, en su desarrollo profesional, su calidad de vida diaria y en su salud física y mental (Andreucci, 2010; Bravo, Peirano y Falk, 2006).

Si bien se han brindado apoyos importantes en términos de envergadura (ej. implementación inicial del nuevo currículo), variedad en su foco y modo de implementación, los programas de formación continua han sido, en general, inefectivos (Cox, 2009). Lo que se constata en diversos estudios, es que una vez retirados los apoyos, los resultados que exhibieron un mejoramiento durante los años que duró el programa, retroceden a su nivel original, desalentando a los involucrados (Cox, 2009; Ministerio de Educación, 2006).

En términos más generales, se comparte que la formación continua, a pesar de las ofertas provenientes tanto desde entidades ministeriales, como de instituciones no estatales, se ha caracterizado por la desigualdad de los procesos y contenidos de formación, fallan en la creación de capacidades y destrezas y no se orientan a un nivel preventivo y de autoconocimiento (Ávalos, 2003; Letelier, 2001). Resulta oportuno preguntarse, en este punto, si es posible recuperar y/o generar espacios efectivos de formación continua que

apunten a considerar aspectos subjetivos- emociones, creencias, relaciones interpersonales- en la preparación del profesor para enfrentarse al exigente trabajo diario.

Este artículo pretende recuperar y situar las ventajas del enfoque clínico en la formación de profesores- tanto en sus dimensiones propiamente educativas o pedagógicas como preventivo- psicológicas - apuntando al desarrollo personal y social del aprender a «ser», y aprender a convivir y colaborar con otros (Delors, 1996). En un sentido más específico, este trabajo pretende situar la noción de «ojo pedagógico» como una destreza compleja, que articula los propósitos del enfoque clínico, con fines de focalización en las situaciones problemáticas generadas en el aula - en términos relacionales y socio-afectivas - y su incidencia en el proceso de enseñanza y de autocuidado del profesor.

## 2. Formación Docente Permanente: Algunas Conceptualizaciones

La noción de formación continua o permanente ha resultado un concepto polisémico que se asocia a diversas actividades de capacitación, actualización y reciclaje, diplomados y postítulos, entre otras.

Según Ávalos (2008) la formación permanente de profesores puede considerarse bajo enfoques epistemológicos que subrayen el déficit de conocimientos, habilidades o destrezas o, más bien, como enfoques desarrollistas que valoran el acumulado previo en los docentes y se plantean potenciar y estimular los aprendizajes que portan, enriqueciéndolos significativamente, a través de actividades que generen un proceso progresivo de actualización y mejoramiento que continúa a lo largo de toda la vida profesional.

Diversos modelos, enfoques o tradiciones se han asumido para sustentar las variadas alternativas de formación que ofrecen universidades, centros técnicos y programas gubernamentales (Miranda y Rivera, 2009).

Se reconocen, en este sentido, diversas tradiciones formativas: a) El enfoque práctico artesanal o la concepción tradicional - oficio, b) La tradición normalizadora - disciplinadora, c) La tradición academicista, d) El enfoque técnico - academicista o concepción tecnológica o tradición eficientista y e) El enfoque hermenéutico - reflexivo o enfoques del profesor orientado a la indagación y la enseñanza reflexiva (Davini, 1995, Pérez - Gómez, 1993, Rodríguez - Marcos y Gutiérrez - Ruiz, 1995 en Diker y Terigi, 1997).

Desde una perspectiva complementaria, es posible diferenciar los modelos o enfoques formativos, siguiendo a Müller (2007, p.55), en base a los tipos de orientación actitudinal que proveen: orientación educativa, vocacional-profesional o personal. En el detalle, la distinción sería la siguiente:

- (1) Enfoque Científico: este enfoque releva la investigación empírica y la eficiencia administrativa, mostrando una centralización del sistema educativo y una clara orientación educativa;
- (2) Enfoque Instruccional como inspección: se centra en la evaluación para mantener pautas comunes en la instrucción y para decidir sobre la promoción o retención del profesorado. Su implementación ideal supone asesoramiento asumiendo un modelo parcialmente centralizado y una orientación educativa;

- (3) Enfoque Democrático: este enfoque se centra en la dignidad del profesor y surge como reacción ante el predominio de la inspección y la función evaluativa en la administración y la supervisión. Este estilo formativo es claramente descentralizado y se orienta tanto al desarrollo vocacional-profesional como al desarrollo personal del profesor;
- (4) Enfoque Instruccional como desarrollo del plan de estudios: Este modelo se aleja de una mirada individual y se focaliza en los contenidos, unidades y materiales de la enseñanza. El formador, al tener que desarrollar el plan de estudios, organiza los materiales de éste, incorpora a los maestros en su producción y ejecución y actúa como alguien a quien puede recurrir cada profesor. Se trata de un modelo centralizado y con clara orientación educativa;
- (5) Enfoque Clínico: Se centra en el desarrollo vocacional- profesional del docente mediante una relación democrática y colaborativa realizada in situ, garantizando la significación práctica que para el profesor tienen estos procesos. Además, cuenta con una planificación muy estructurada de cada una de las fases del trabajo que el docente ha de llevar a cabo, relevando los aspectos relacionados con la interacción pedagógica entre profesor y alumno y, entre formadores.

Cada tradición y enfoque formativo - instruccional conlleva implicancias políticas, técnicas y de gestión de la docencia, no obstante, en un enfoque complejo (Morin, 2007a) podrían convivir armónicamente, si se pone en el centro de la problemática y como objeto de estudio, al profesor en permanente formación. Desde la epistemología de la complejidad y, siguiendo a Morin (2007b), se levanta una voz de alerta sobre los peligros de la simplificación y naturalización de las disciplinas y el apoyo en datos «científicos» sin fundamentación conceptual pertinente. La conceptualización puede y debe enriquecer la perspectiva del fenómeno y lograr mayor profundidad en la caracterización del mismo, al unísono de que la interdisciplinariedad enriquece al objeto de estudio por la convergencia de variadas disciplinas que, en este ejercicio, no pierden sino que enriquecen sus identidades (Andreucci, 2008; De Jesús, Andrade, Martínez y Méndez, 2007; Nicolescu, 1998; Palladino, 2002, Zabala - Vidiella, 1999). Esta idea sobre lo identitario en lo complejo supone distinguir sin desunir y simultáneamente, unir sin confundir (Motta, 2006).

La mirada compleja se constituye en un esfuerzo sistemático y creativo por abarcar los distintos aspectos que componen el todo de la formación docente, un esfuerzo por descubrir un cierto orden en la amalgama de posibilidades que se erigen cada una la verdad o, al menos, cierta cuota de la misma (Cárdenas, 2004). Lo complejo está en el todo pero, también, cada parte de ese todo lo contiene en toda su complejidad.

Es también un esfuerzo el evitar la simplificación y sobre - simplificación que supone una época de saberes cada vez más compartimentalizados y aislados unos de otros, donde se rinde cierto grado de pleitesía al experto super hiper especializado (Couto y Vásquez, 2011; Motta, 2002; Oliva, 2010) sin caer en abstracciones que, respetando las cualidades de transversalidad, transaccionalidad y multidimensionalidad que caracterizan a la epistemología de la complejidad ( Morin, 2007a), sean aplicables a las problemáticas humanas que nos ocupan, en este caso, la formación continua de profesores.

### 3. Enfoque Clínico en la Formación Docente

Como alternativa a un enfoque desarrollista, que se inserta en la perspectiva de la complejidad y que, igualmente se propone potenciar las habilidades existentes en los profesores y desanudar la trama relacional en que estas tienen lugar, se erige el Enfoque Clínico de formación docente.

Este enfoque- esbozado en la sistematización propuesta por Müller (2007) - que se orienta a construir y recuperar las interacciones en el aula, tiene como propósito apuntalar los aspectos socio-afectivos y éticos de los profesores y generar espacios para que la subjetividad circule a objeto de prevenir alteraciones en la trama relacional que afecte el desempeño, la calidad de vida y el bienestar físico- emocional de lo/as docentes.

La historia de construcción del enfoque clínico se remonta a la medicina y psicología (Foucault, 1981), a las ciencias humanas (Revault d'Allones, 1989) y a la sociología (Enríquez, Houle, Rhéaume y Sévigny, 1993; De Gaulejac y Roy, 1993), no obstante, no es un enfoque privativo de una sola disciplina, se mantiene en la singularidad, se aventura a la complejidad y cogenera un sentido de lo que ocurre (Cifali, 2005).

Siguiendo a Ardoino (1989), se comparte que:

«Hoy se considera como clínico aquello que quiere aprehender al sujeto (individual y/o colectivo) a través de un sistema de relaciones (constituido en dispositivo); es decir, en el seno del cual el practicante, o el investigador, así como sus socios, se reconocen como efectivamente implicados, tanto si se trata de alcanzar la evolución, el desarrollo, la transformación de tal sujeto, o bien la producción de conocimientos en sí, como para el sujeto o para nosotros » (Ardoino, 1989 en Cifali, 2005, p.172).

La dimensión clínica no se vincula con una acepción psicopatológica o de lo «deficitario», en un sentido estricto, sino que se relaciona con una mirada en profundidad-singular e irrepitable en su contenido no así en su forma de presentación- del caso o problema que vivencia el profesor, y que puede dar cuenta de diversos bloqueos en su oficio diario (Andreucci, 2008).

El enfoque clínico se constituye también en una mirada, un enfoque y un espacio de enseñanza. La mirada clínica supone «*un espacio que nos exige un enfoque específico de pensamiento, una ética de la acción y una formación adecuada, que el término "clínica" puede muy bien calificar*»<sup>1</sup> ( Cifali, 2005, p.171).

El enfoque clínico en educación interpela y analiza en profundidad el conocimiento acerca de la formación desde un ejercicio del sentido crítico, que logra cuestionar los modos de pensar, conocer y transmitir mediante el lenguaje. El cuestionamiento a la forma de explicación clásica, lineal y cartesiana y, la construcción de otro modo propio desde la complejidad y la multirreferencialidad de carácter comprensiva- hermenéutica, atraviesan a este tipo de enfoque. No se trata de una trayectoria prefijada para el formador; se va armando en la movilidad del pensamiento, en las cogniciones y emociones del profesor y en las relaciones que, en el espacio intersubjetivo e interaccional, se van construyendo (Ardoino, 2005).

---

<sup>1</sup> Las comillas son del original

Este enfoque es clínico ya que se trata de tomar la clínica como una postura epistemológica que permite conocer y escuchar al otro, ponerse en su lugar y, al mismo tiempo, escucharse a sí mismo desde las resonancias con el otro-Otro,<sup>2</sup> sosteniendo las incoherencias, las contradicciones y la opacidad de lo que termina develándose en un eje temporal, a pesar de la voluntad o conciencia o darse cuenta del propio sujeto (Ardoino, 1993).

Para operar, el enfoque clínico se ha valido de diversos dispositivos de reflexión, de expresión, de las prácticas de acompañamiento, de los talleres de escritura, de los relatos de prácticas, de la escritura de diarios o bitácoras, de los foros electrónicos de discusión, del seguimiento de dispositivos en acción y de las transformaciones generadas a nivel de aprendizaje y la formación, del análisis de las representaciones psíquicas y sociales de la formación y de las teorías implícitas del docente, entre las más estudiadas (Souto, 2007).

Blanchard - Laville (2004) y su equipo de investigadores se ha estado ocupando, desde hace más de dos décadas, de la formación docente y de la investigación de la práctica docente a través de dispositivos de carácter clínico de inspiración Balint. Para la autora,

«la falta de un trabajo sobre sí mismo, incluido como núcleo de la formación profesional para enseñar, se hace sentir (...) con un peso particular, aumentando la indefensión del formador y todas sus conocidas consecuencias» (Blanchard - Laville, 2004, p. 12)

Sus enseñanzas han revelado, con inusitada intensidad, que el campo de los procesos educativos es un campo complejo y más aún lo es en las situaciones de cambio estructural que viven nuestros países latinoamericanos y los sistemas educativos «tradicionales».

«Las consecuencias de la transformación socio-económica, el empobrecimiento, el aumento en las diferencias sociales en el acceso a los bienes, a los indispensables para la subsistencia material y cultural, la intensificación consecuente de la hostilidad y la violencia golpean fuertemente los espacios educativos e introducen dinámicas críticas en las situaciones de formación»( Fernández, 2004, p.1 ).

En este contexto, los roles y posiciones pedagógicas en sus diferentes nichos institucionales se ven fuertemente desafiadas en sus encuadres. Parece ser que la formación profesional de profesores y profesoras no ha incorporado en forma sistemática y organizada el análisis de las dimensiones latentes, ocultas o no claramente develadas que comprometen intrínsecamente los desempeños. No se ha hecho cargo, en forma profunda, de que su operación se desenvuelve en el nivel psicosocial y de que el enseñar en sí está sometido a fuertes y variadas tensiones que exige el acceso a otros saberes, no necesariamente disciplinares o pedagógicos en sentido estricto. La exigencia se dirige a un autoconocimiento profundo de la propia trayectoria de formación, de la propia relación con el saber que se enseña y del modo en que perduran en un mismo - en tanto educador (a) - las vicisitudes de la propia historia relacional durante la infancia, la adolescencia y la adultez temprana.

Siguiendo a Lidia M. Fernández (2004),

«...- y más ahora en que los diagnósticos oficiales apuestan a un cambio que parece posible alcanzar con la sola capacitación disciplinaria y el desarrollo de técnicas de gestión empresarial- corremos serio riesgo de no advertir que la formación pasa necesariamente por el

---

<sup>2</sup> El «otro» en términos del semejante, del par, del prójimo y el «Otro» en referencia al otro significativo como representante de la función simbólica vinculante a la cultura y a la historicidad del sujeto; a su pasado, presente y futuro (Lacan, 2005).

desarrollo de este autoconocimiento y que sólo sobre su base es posible revisar y hacer operar los contenidos y las técnicas» (p.3).

La relación pedagógica preserva sus especificidades y constantes que la definen; la exposición de sí a la mirada de los otros, el investimento que hacen los estudiantes del docente -maestro como poseedor del saber y el impacto inevitable de las dimensiones de desilusión. El dilema interaccional consistiría en ubicar estos fenómenos, en tanto dimensiones poco analizadas del vínculo - deseo de enseñar, de retornar a la infancia, de seducción y de manipulación de la autoridad, entre otras- como foco de la atmósfera relacional que justifica nociones complejas de análisis e interpretación.

La formación es, por tanto, de naturaleza clínica; puede ser comprendida según teorizaciones y métodos que entren dentro de este marco que singulariza la experiencia. La formación tiene que ver con la persona en un sentido humano integral, es decir, con sus capacidades conscientes, sus afectos, su imaginario, su inconsciente. Y es clínica, también esta formación, porque toma lugar, en la historia individual del docente, articula necesariamente saberes, el pasado y el futuro del sujeto en una dimensión espacio temporal. Según este enfoque clínico, la educación se constituye en un aprendizaje sobre la práctica del saber hacer y una adquisición de métodos y técnicas, de juicios y de marcos de pensamiento.

Como ya se ha señalado, a lo largo de un par de décadas de investigación y docencia, la catedrática francesa Blanchard-Laville (2009) ha percibido que el vínculo didáctico está repleto de malentendidos (de una y otra parte), que existen sin que el docente lo note de manera consciente, en especial en lo que respecta a la transmisión del saber y a las modalidades de la relación con los estudiantes, e invita a explorarlos con detención, respeto y profundidad (García - Valdez, 2010).

Para emprender esta laboriosa e interesante tarea, la autora de este artículo ha acuñado el término «ojo pedagógico», el cual pretende orientar el foco de la formación a recuperar el interés en y la importancia de la relación profesor-alumno, disminuir el impacto de los factores inconscientes o latentes de desunión que lo dificultan y motivar una reflexión sistemática dirigida a transformar la práctica de esta profesión que se ha tornado cada vez más compleja y difícil, llegando a provocar estrés y angustia, tristeza y abatimiento a quienes la han elegido como opción profesional y de vida.

### 3.1. Del «ojo clínico» al «ojo pedagógico»

En el ámbito de la medicina el «ojo clínico» parece haber caído en descrédito en tanto su condición de supuesto don. Un don o virtud que poseen sólo algunos para realizar diagnósticos rápidos y certeros, e implementar los tratamientos apropiados. Se utilizaría con mayor frecuencia en ambientes considerados no científicos - en el sentido tradicional del término-, para resaltar la habilidad de detectar a simple vista, de modo intuitivo si se quiere, aspectos «ocultos» y centrales del paciente. El «ojo clínico», no obstante, puede demostrar sus beneficios a la hora de aproximarse a la formación y evaluación en términos integrales, si es capaz de visibilizar su método y transmitirlo (Gudiol - Munté, 2006; Schön, 1991).

Un método que recoge evidencias y aplica un razonamiento lógico en la implementación de sus prácticas. El poder deductivo asociado a la pericia clínica se fundamenta en los años de experiencia del profesional, en la observación y el estudio

continuados, el rigor en la obtención de datos y el sentido común. El «ojo clínico» concentra la complejidad del oficio al representarlo.

Propone fases, que son recursivas y que pueden transmitirse, más laboriosamente que la entrega lineal de contenidos, por cierto, pero también más oportunas, pertinentes y significativas para la labor que desempeña un profesional que trabaja y asiste personas diariamente. ¿Por qué no aplicar este método a la práctica y evaluación pedagógica de los profesores?

Se propone, por tanto, el desarrollo de algo así como un «ojo pedagógico» en los profesores mediante una formación continua que se valga de la metodología de casos, casos habituales en la educación pública -ej. «cómo se enfrentaría Ud. a un niño que no aprende, se distrae en su clase, le contesta con una ironía y le entrega la prueba en blanco»-, y les enseñe a reflexionar sobre sus prácticas docentes diarias en el aula.

El «ojo pedagógico» es un desafío para la formación docente. Algo similar a la idea de tacto pedagógico que se desarrolla con la concurrencia de enfoques interdisciplinarios y sistémico-complejos, así como los conocimientos que permiten comprender mejor nuestras actividades mentales. El ojo pedagógico, al igual que el tacto, tino y criterio, aunque dependientes de aspectos profundamente enraizados en la subjetividad del educador, pueden verse acrecentados a partir de una adecuada reflexión sobre la práctica, que incluya, especialmente, los aspectos afectivos, interaccionales y éticos inherentes a la misma (Ardoino, 2005; Asensio Aguilera, 2000; Schön, 1991). Ambos comparten el afán por preservar un espacio para el estudiante manteniéndose disponible para cuando las situaciones se tornen problemáticas, discerniendo y evaluando la singularidad, ejercitando una cierta sensibilidad perceptiva que sólo puede funcionar cuando los ojos y los oídos del pedagogo buscan de una forma afectiva y receptiva el potencial de su estudiante. Un profesor que tenga tacto, sabe la sutil eficacia de la menor inflexión del tono de voz para transmitir una sensación de lamento, enfado, advertencia, entre otras. Ambos permiten concentrarse en algunos aspectos centrales de la relación pedagógica: el elemento animador de la pedagogía, el aspecto de la persona del profesor y el elemento de consistencia omnipresente en todas las clases. Proporcionan una forma nueva y creativa a las situaciones imprevistas, permitiendo discernir el elemento significativo de un momento pedagógico (Van Manen, 1998).

Tanto el tacto como el ojo pedagógicos se orientan al ser emocional fundamentalmente, al referirse y tener como finalidad el otro, preferir el vinculamiento, el lenguaje declarativo, aspirar a la totalidad, tener como foco al sujeto y valerse de la creatividad para tolerar, sostener y provocar la incoherencia relacional sin atemorizarse por el resultado, ya que se guían por el «corazón», por la ética del sujeto y, son indiferentes al cálculo racional (Casassus, 2007). La imaginación sensitiva anticipa la representación, en ambos casos (Pérez Alonso-Geta, 2008).

El tacto o la sensibilidad pedagógica, no obstante, se diferencian de la noción de «ojo pedagógico», en que el tacto apela casi exclusivamente al «corazón» del profesor más que a su agudeza perceptiva y a su habilidad «diagnóstica» o identificatoria de las problemáticas interaccionales generadas en el aula.

El «ojo pedagógico», supone la habilidad para identificar o rastrear un problema pedagógico, especialmente interaccional, comprenderlo en términos tanto afectivos como cognitivos y, para ello, mediante la reflexión introspectiva, desprenderse de la planificación

inicial y modificar los puntos de vista. A posteriori, la reflexión - en el sentido de Schön (1987, 1991) y Perrenoud (2004) - permite analizar con más tranquilidad los acontecimientos.

En una profesión en que los problemas en la relación profesor - alumno son recurrentes, el «ojo pedagógico» permite identificar en y para la acción, no necesariamente para planificar y montar escenarios sino para preparar a los docentes a enfrentarse a los imprevistos; correspondería, en cierto sentido, al aprender a ver y analizar señalado por otros autores como Perrenoud, Altet, Charlier y Paquay (2005). El docente que opera y ha desarrollado su «ojo pedagógico» observa prioritariamente su propio trabajo y su contexto inmediato, cotidianamente, en las condiciones concretas y locales de su ejercicio.

El «ojo pedagógico» puede convertirse en una característica «innata» o en un don, es decir, incorporarse al habitus profesional, si se sitúa en el centro del programa de formación y se le relaciona como una competencia de entrada- input cognitivo y afectivo- con las demás competencias profesionales requeridas para el ejercicio docente.

Los aspectos o funciones cognitivo-afectivas componentes del denominado «ojo pedagógico», según la autora de este trabajo, serían:

*Focalización de la atención:* permite recopilar aspectos verbales, para, peri y no verbales de la interacción entre el profesor y su grupo de estudiantes en el aula. Estos aspectos en una adecuada cantidad y calidad, le permiten identificar el tipo de problema generado, los actores involucrados y las implicancias subjetivas en los procesos formativos del grupo - curso.

*Diversificación de la atención:* complementaria y, aparentemente, en un sentido opuesto a la anterior, esta función posibilita la consideración de dos o más fuentes de información a la vez y de ese modo acercarse a caracterizar el problema generado en el aula con uno o más estudiantes a la vez.

*Precisión y exactitud cognitiva:* se aplica a la recogida de la información y posibilita el evitar la omisión, adición y/o distorsión de los datos recogidos, al corregir la vaguedad y ambigüedad de una impresión inicial ubicando el problema en los actores involucrados y en el contexto apropiado: el aula.

*Precisión y exactitud afectivo- sensitiva:* supone la capacidad de identificar el origen o correlato afectivo de la problemática generada entre los actores involucrados, diferenciando el matiz afectivo proveniente de cada involucrado e integrándolo, posteriormente a la comprensión total o global del problema. En un enfoque clínico los problemas se generan en el ámbito subjetivo e intersubjetivo y es posible solucionarlos también en estos ámbitos con apoyo del autoconocimiento, de la agudeza sensitiva y de la reflexión compartida.

*Distinción entre lo singular y lo grupal del problema generado:* con apoyo en la diferenciación entre lo relevante e irrelevante de la información recogida para comprender la generación de un problema pedagógico en el aula, se puede precisar si su tratamiento corresponde al aula como un todo o a un espacio individual propiciado en y con la interacción problemática en sí misma (y el alumno/a singular involucrado).

*Elaboración de hipótesis comprensivas:* para abordar el problema y desarrollar las estrategias de enfrentamiento, se elaboran hipótesis que consideran la mayor cantidad y calidad

de aspectos de la subjetividad e intersubjetividad involucrados. Se apoya en la internalización de las representaciones vinculares y en la propia experiencia e intuición.

Las hipótesis generadas serían posteriormente comparadas con la práctica y, si es necesario y pertinente, se recogería nueva información que permitiese identificar y comprender de mejor modo el problema generado. Se trata de un proceso recursivo y que puede seguir diversos caminos, de mayor o menor convergencia y, cuya coherencia centrada en la ética del sujeto, es resguardado por la persona del profesor bajo la mirada atenta de su formador, el que a su vez utiliza su propio «ojo pedagógico». La intersubjetividad formativa, entonces, construye subjetividades pedagógicas enmarcadas en el enfoque clínico de la educación. El intercambio puede ser tácito, la comunicación en cambio, explícita o explícitable.

La educación sistemática del «ojo pedagógico» contribuiría a aliviar el padecer de los docentes al proveerles de un marco procedimental que les otorgaría mayor seguridad en su quehacer, favoreciendo su bienestar al atender con igual relevancia a los aspectos emocionales y vinculares que a los racionales del ser pedagógico, tanto del estudiante en formación como de él como formador. La salud depende de los estados de equilibrio emocional que se logran manteniéndose conectados con los demás, en términos cognitivos, afectivos e interaccionales. Su desequilibrio se traduce en enfermedades que se manifiestan no sólo a nivel psicológico, sino también a nivel del cuerpo físico a través de diversas somatizaciones que pueden derivar en afecciones crónicas de pronóstico incierto (Cassasus, 2007; Naranjo, 2007). El valor preventivo del entrenamiento en esta destreza de la complejidad, se orientaría en una doble dirección: pedagógica y psicológica.

#### 4. Discusión y Proyecciones

El «ojo pedagógico» no carece de evidencia que lo respalde - se trata de una evidencia de lo singular- y no se enfrenta a la evidencia científica no lineal o cartesiana, ya que pueden complementarse en la formación. En este sentido, se aplica la noción de «unidad» en que es posible la complementariedad de los antagonismos (Sullivan, 2005), la unidad formativa conserva sus dos fuentes de acercamiento- la racional y la intuitiva- y rescata lo más pertinente de cada una para el desarrollo profesional docente.

La legitimidad y validez de la pericia pedagógica se basa en la validez del enfoque clínico-cualitativo que la sustenta y que se ha probado en diversas investigaciones; validez interna y no externa, respaldada en criterios de coherencia intrínseca que insisten en la vigilancia epistemológica y en la reflexión ética (Krause, 1995; Souto, 2007).

La pericia clínica constitutiva del «ojo clínico» y más específicamente del «ojo pedagógico» como se ha propuesto en este trabajo, es difícil de obtener, no obstante es necesario para el buen desempeño docente, es entrenable en períodos moderados de tiempo ( de 3 a 5 años ) y, sus valores requieren salvaguardarse. El ser humano está dotado externamente de sentidos (ojos, oídos, etc.) con los cuales percibe para actuar y percibe siguiendo un fin práctico (Pérez Alonso - Geta, 2008). Esta percepción u «ojo» puede ser educado en forma sistemática hasta lograr niveles de evolución considerables.

El «ojo pedagógico» representa muy bien el espíritu de la epistemología de la complejidad al no seguir un camino lineal y puramente disciplinario en el acercamiento a su

objeto de conocimiento- que es sujeto - objeto, a la vez- sino recorridos sinuosos, recursivos y generativos, divergentes y convergentes, eminentemente creativos, haciendo de la pedagogía un arte - ciencia.

Se concuerda con Van Manen (2003) y Perrenoud (2010) en una visión no esencialista e innatista de la pedagogía, en el sentido de algo que está ya presente como don o germen en el individuo y que sólo debe encontrar las condiciones propicias para desarrollarse más o menos, según la impronta basal. La pedagogía se debe continuamente generar, recuperar, recobrar, recrear a través de una sensibilidad y reflexividad que se expresa en un discurso sobre la práctica y cuyas finalidades, ética, el lugar dedicado al sujeto, el tratamiento de las diferencias y el poner al centro el aula, la caracterizan como una invitación permanente a la actividad creativa.

El «ojo pedagógico» se constituye también en una destreza adquirible y educable- una unión de lo artístico - intuitivo y lo científico-racional - que posibilita realizar un uso práctico del conocimiento implícito, tácito o inconsciente sobre la enseñanza del otro y el autoconocimiento personal, trayéndolo a la conciencia y esforzándolo al examinar el trabajo profesional (Blanchard - Lavelle, 2004; Cifali, 2005; Schön, 1991).

En lo específico, la utilización de esta destreza compleja, favorecería:

- a) El diagnóstico oportuno y pertinente de los problemas de interacción al interior de la sala de clases, diferenciándolos de los adjudicables a otro de tipo de orígenes- de naturaleza más explicativa que comprensiva (orgánico u emocional)- en los educadores y sus educandos.
- b) El situar los problemas de manejo de aula en la situación de aula, evitando su desplazamiento a la consulta del psiquiatra, psicólogo y/o psicopedagogo.
- c) La intervención de la situación interaccional detectada, relacionándola con problemáticas de aprendizaje referentes a captar la atención, focalizarla, utilizar apropiadamente la memoria, tolerar la crítica, la frustración y la incertidumbre.
- d) La reflexión sobre la práctica circunscrita o guiada por la detección e intervenciones previas.
- e) El desarrollo de la creatividad y la confianza en sí mismo al ejercitar el «sentido común» y la intuición de modo sistemático.

En síntesis, el desarrollo del «ojo pedagógico» se ofrece como una de las vías de implementación del enfoque clínico para la difícil y, a la vez, fundamental labor de formar docentes comprometidos con su quehacer pedagógico- en una era de revolucionarios desafíos socio-políticos y educativos-, en la perspectiva de la complejidad y de un modo permanente o continua a lo largo de su vida profesional.

Los contextos de formación continua favorecen el desarrollo de este tipo de destrezas complejas ya que se cuenta, en general, con la motivación de los destinatarios y una mayor claridad tanto de sus propósitos y expectativas como de sus falencias o «puntos ciegos», que los destinatarios más jóvenes o iniciantes - en el marco del prácticum, por ejemplo- al igual que un proceso de construcción de la identidad profesional que se ofrece a la definición y redefinición constante, con mayor apertura a lo novedoso y menor temor a la evaluación

externa. No debiera tener un peso sustantivo la formación disciplinaria base o inicial de los destinatarios, aunque alguno/as se encuentren más dispuestos originalmente a la interacción que otro/as (docentes de matemáticas vs. docentes de lenguaje, por ejemplo).

Evidentemente un esfuerzo de implementación a nivel de formación inicial, muy probablemente no daría el fruto deseado. El profesor novel está más ocupado y preocupado de atender al manejo de lo que considera propiamente su oficio - enseñar a aprender- y descuida otros aspectos de la formación o del aprendizaje tanto interaccional como emocional, ubicándolos en un lugar contextual o periférico - como clima de la clase por ejemplo- , lo que termina circunscribiendo su labor a un quehacer técnico-disciplinario-didáctico más que propiamente de interacción pedagógica transformadora de prácticas, en el sentido que se ha abordado en este artículo.

Las dificultades previsibles de implementación se relacionan con aspectos culturales e instruccionales- de cada realidad o contexto local- que pueden tender a disociar la complejidad de la destreza dispositivo «ojo pedagógico» en unidades más manipulables, en apariencia - factores o dimensiones cognitivas vs emotivas de la destreza, por ejemplo - retornando a enfoques positivistas o neo-positivistas que privilegian la lógica científicista en sentido estricto y lo instruccional como vía de control y normativización del educando. De este modo, lo interaccional vuelve a situarse como contexto periférico y no como co-partícipe de la formación pedagógica efectiva en el aula.

Es posible minimizar estas dificultades si se cuenta con protocolos flexibles que se valgan de estrategias de modeling y de rolplaying, ejemplificación con casos «clínicos», revisión de situaciones-problema reales acaecidas en el aula (con el debido resguardo de las identidades de los/as protagonistas), manejo de incidentes críticos y ejercitación de estrategias de resolución de problemas interaccionales desde la interacción, es decir, meta interpretando la práctica interaccional en la situación de formación ( reflexión en y sobre la práctica ). El desafío, entonces, es también para los formadores de formadores, los que requieren no sólo de entrenamiento sino de disposición al trabajo con ellos mismos- apertura a la experiencia y al contacto con la dimensión del ser emocional y pedagógico (Cassasus, 2007; Van Manen, 1998, 2003)- como herramientas de cambio y de transformación interpersonal.

### Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. (2011). *Trayectorias biográficas y la formación inicial docente*. Conferencia Inaugural Año Académico Facultad de Educación, Universidad Diego Portales, Santiago de Chile, 20 de mayo de 2011.
- Andreucci, P. (2008). *De la transferencia del analista a la transferencia del maestro. Un desafío transdisciplinario*. Tesis de magíster no publicada. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Santiago de Chile.
- Andreucci, P. (2010, 13 de agosto). El Autocuidado del Profesor [versión electrónica]. Columna *Diario La Nación*. Disponible en: <http://www.lanacion.cl/el-autocuidado-del-profesor/noticias/2010-08-12/194239.html>
- Ardoino, J. (1993). El análisis multirreferencial. *Revista de Educación Superior, ANUIS*, (México), 87, 7 - 16.

- Ardoino, J. (2005) *Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Buenos Aires: Novedades Educativas- UBA.
- Asensio - Aguilera, J.M. (2000). La formación del docente en y para la complejidad. Teoría de la educación. *Revista Interuniversitaria*, 12, 29 - 43.
- Ávalos, B. (2001). Docencia profesional y su ejercicio. La profesión de la docencia. *Revista Calidad en la Educación, Consejo Superior de Educación* (Santiago de Chile), 9- 23.
- Ávalos, B. (2002). *Profesores para Chile, historia de un proyecto*. Chile: Ministerio de Educación.
- Ávalos, B. (2003). La formación de profesores y su desarrollo profesional. Prácticas innovadoras en búsqueda de políticas. El caso de Chile. En C. Cox (Edit.), *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del Sistema Escolar de Chile* (pp. 559 - 594). Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Ávalos, B. (2008). Entrevista, inédita, en el marco del proyecto FONDECYT N° 11060 128. En Miranda, C. y Rivera, P., *Formación permanente de profesores: ¿quién es el formador de formadores?*. *Estudios Pedagógicos*, 2009, 35(1), 155-169.
- Ávalos, B. (2009). La inserción profesional de los docentes. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1). Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART3.pdf>
- Blanchard-Laville, C. (2004). *Saber y relación pedagógica: un enfoque clínico*. Buenos Aires: Novedades Educativas - UBA.
- Blanchard-Laville, C. (2009). *Los docentes, entre el placer y el sufrimiento*. Xalapa (México): Universidad Autónoma Metropolitana- Xochimilco/ Universidad Veracruzana.
- Bravo, D., Peirano, C. y Falk, D. (2006, agosto). *Encuesta Longitudinal de Docentes 2005: Análisis y Principales Resultados*. Centro de Microdatos, Departamento de Economía, Universidad de Chile. Disponible en: [http://www.encuestalongitudinaldocente.cl/documentos/Encuesta\\_Longitudinal\\_Docente.pdf](http://www.encuestalongitudinaldocente.cl/documentos/Encuesta_Longitudinal_Docente.pdf)
- Cárdenas, M. (2004). La teoría de la complejidad y su influencia en la escuela. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 9, 131 - 141.
- Cassasus, J. (2007). *La educación del ser emocional*. Santiago de Chile: Espacio Indigo -Editorial Cuarto Propio.
- Chacón, M.A. (2006). La reflexión y la crítica en la formación docente. *Educere*, 10(33) ,335-342.
- Chacón, M.A. (2008). Las estrategias de enseñanza reflexiva en la formación inicial docente. *Educere*, 12(41) ,277-287.
- Chacón, M.A. y Contreras, A. (2006). Los diarios de prácticas: una estrategia de reflexión en la formación docente. *Acción Pedagógica*, 15, 20-127.
- Cifali, M. (2005). El enfoque clínico, formación y escritura. En L.Paquay, M. Altet, E. Charlier & P. Perrenoud (Coords.), *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (Consol Vilá, trad.) (pp. 170 - 196). México: Fondo de Cultura Económica.
- Cisternas, T. (2011). *Investigación sobre formación docente en Chile. Una aproximación a partir de la construcción de sus objetos de estudio*. Tesis doctoral no publicada. Pontificia Universidad Católica de Chile, Facultad de Educación, Santiago, marzo de 2011.
- Clarke, A., & Collins, S. (2007). Complexity science and student teacher supervision. *Teaching and Teacher Education*, 23, 160-173.

- Correa, R. (2008). Presentación. En C. Sotomayor y H. Walker (Edits.), *Formación Continua de Profesores. ¿Cómo desarrollar competencias para el trabajo escolar?* (pp. 11-12). Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Corvalán, O. (2010) La profesionalización docente, condición para la carrera docente. *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias*, 6(2), 124-151. Disponible en: <http://dta.usalca.cl/ojs/index.php/fcompetencias/article/view/83/77>
- Couto, M.D. y Vásquez, N. Complejidad, transdisciplinariedad y educación. *Odous Científica. Revista de la Facultad de Odontología de la Universidad de Carabobo* [versión electrónica sin páginas] (s.f.). Recuperado el 11 de febrero de 2011, de: <http://servicio.cid.uc.edu.ve/odontologia/revista/v5n2/v-2-3.pdf>
- Cox, C. (2009). Prólogo. Formación continua de profesores: la hermana pobre de las políticas educacionales. En C. Sotomayor y H. Walker (Edits.), *Formación Continua de Profesores. ¿Cómo desarrollar competencias para el trabajo escolar?* (pp. 13 - 23). Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Cox, C., Meckes, L. y Bascopé, M. (2010). La institucionalidad formadora de profesores en Chile en la década del 2000: velocidad del mercado y parsimonia de las políticas. *Revista Pensamiento Educativo*, 46-47, 205-245. Facultad de Educación, P. Universidad Católica de Chile.
- Cuenca, R., Nucinski, N., y Zavala, V. (Eds.) (2007). *Nuevos Maestros para América Latina*. Madrid: Morata.
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful Teacher Education*. San Francisco: Jossey Bass.
- Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (2005). *Preparing teachers for a changing world: what teachers should learn and be able to do?*. San Francisco: Jossey Bass.
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión. Política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- De Gaulejac, V. & Roy, S. (1993). (Comps.). *Sociologies cliniques*. Paris: Épi l'homme.
- De Jesús, M. I., Andrade, R., Martínez, D.R. y Méndez, R. (2007). Re-pensando la educación desde la complejidad. *Revista Polis Académica*. Universidad Bolivariana, 5(16) [versión electrónica sin páginas]. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/305/30501602.pdf>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. México: Ediciones UNESCO.
- De Tezanos, A. (2007). Formación de profesores: Una reflexión y una propuesta. *Revista Pensamiento Educativo*, 41,2, 57-75.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Enriquez, E., Houle, G., Rhéaume, J. & Sévigny, R. (1993). (Comps.) *L'analyse clinique dans les sciences humaines*. Montreal: Albert St. Martin.
- Feiman-Nemser, S. (2008). Teacher learning. How do teachers learn to teach? En M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser & D. J. McIntyre (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts* (pp.697-705). New York: Routledge.
- Fernández, L. (2004). Prólogo .En C. Blanchard-Laville. *Saber y relación pedagógica: un enfoque clínico* (pp. 11 - 14). Buenos Aires: Novedades Educativas - UBA.

- Fernández Cruz, M. (2010). Aproximación biográfico-narrativa a la investigación sobre formación docente. *Profesorado, Revista de Currículum y formación del profesorado*, 14(3), 17-32.
- Foucault, M. (1981). *El nacimiento de la clínica*. México: Siglo XXI.
- Gaete, M. (s.f.). *Evaluación de las prácticas profesionales: el desafío de evaluar procesos*. Centro de Estudios Pedagógicos. Universidad de Chile. Disponible en: <http://www.captura.uchile.cl/jspui/bitstream/2250/2566/1/Evaluacion%20de%20las%20Practicas.pdf> (21/05/2011)
- García Valdez, R. (2010). Reseña Blanchard-Laville, C. (2009). Los docentes, entre el placer y el sufrimiento. Xalapa (México): Universidad Autónoma Metropolitana- Xochimilco/ Universidad Veracruzana. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 15(2), 423 - 427.
- Giebelhaus, C.R. & Bowman, C.L. (2002). Teaching Mentors: Is It Worth the Effort? *The Journal of Educational Research*, 95(4), 246-254.
- González - Sanmamed, M., y Fuentes - Abeledo, E.J. (2011). El Prácticum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación*, 354, 47-70.
- Grossman, P. & McDonald, M. (2008). Back to the future: directions for research in teaching and teacher education. *American Educational Research Journal*, 45(1), 184-205.
- Gudiol Munté, F. (2006). "Ojo clínico" y evidencia científica. *Revista Educación Médica*, 9(1), 21 - 23.
- Informe Comisión sobre Formación Inicial Docente (2005). *Informe de la Comisión Convocada por el Sr. Ministro de Educación, Sergio Bitar, para elaborar propuestas de políticas para la Formación Inicial Docente en Chile*. Serie Bicentenario, Noviembre de 2005. Disponible en: [http://www.oei.es/pdfs/info\\_formacion\\_inicial\\_docente\\_chile.pdf\(22/05/2011\)](http://www.oei.es/pdfs/info_formacion_inicial_docente_chile.pdf(22/05/2011))
- Ingvarson, L. (1998). Professional development as the pursuit of professional standards: the standards-based professional development system. *Teaching and Teacher Education*, 14(1), 127-140.
- Ingvarson, L. & Kleinhenz, E. (2006). *Standards for advanced teaching: A review of national and international developments*. Australia: The Australian Institute for Teaching and School Leadership.
- Korthagen, F.A.J., Loughran, J., & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22, 8, 1020-1041.
- Krause, M. (1995). La Investigación Cualitativa: un Campo de Posibilidades y Desafíos. *Revista Temas de Educación*, 7, 19-39. Disponible en: <http://www.esnips.com/nsdoc/62c4cc01-63a6-478d-9291-60f05e590f1b>
- Lacan, J. (2005). *Escritos 1*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Latorre-Medina, M.J. (2007). El potencial formativo del prácticum: cambio en las creencias que sobre la enseñanza práctica poseen los futuros maestros. *Revista de Educación*, 343, 249-273.
- Lee, Hea-Jin. (2005). Understanding and assessing preservice teacher's reflexive thinking. *Journal Teaching and Teacher Education*, 21, 699-715.
- Letelier, M. (2001). La educación continua. Un desafío docente tridimensional. *Revista Calidad en la Educación - Consejo Superior de Educación (Santiago de Chile)*, 107 - 117.
- Martínez-Serrano, M. (2006). Funciones y disfunciones del papel del maestro-tutor en las prácticas de enseñanza. *Campo Abierto*, 25(2), 193-210.

- Michell, B. (2011, enero - febrero). La educación chilena en la encrucijada. *Le monde diplomatique*, Edición chilena, 11(115), pp. 4 -5.
- Ministerio de Educación (2006). *Docentes para el nuevo siglo. Hacia una política de desarrollo profesional docente*. Serie Bicentenario, Santiago de Chile.
- Miranda, Ch. y Rivera, P. (2009) Formación permanente de profesores: ¿quién es el formador de formadores?. *Estudios Pedagógicos*, 35(1), 155-169.
- Morin, E. (2007 a). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Morin, E. (2007 b). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Elaborado para la UNESCO como contribución a la reflexión internacional sobre cómo educar para un futuro sostenible*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Motta, R. (2002). Complejidad, educación y transdisciplinariedad [versión electrónica sin páginas]. *Revista Polis Académica*. Universidad Bolivariana, 1(3). Disponible en: <http://revistapolis.cl/3/motta3.doc>.
- Müller, M. (2007). *Docentes tutores*. (6ª ed.). Buenos Aires: Bonum.
- Naranjo, C. (2007). *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. Santiago de Chile: Espacio Indigo - Editorial Cuarto Propio.
- Nicolescu, B. (1998). *La transdisciplinariedad, una nueva visión del mundo*. Paris: Du Rocher.
- Núñez, I. (2003). El profesorado, su gremio y la reforma de los años noventa: Presiones de cambio y evolución de la cultura docente. En C. Cox (Editor), *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del Sistema Escolar de Chile* (pp. 455 - 517). Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Núñez, I. (2003). El profesorado, su gremio y la reforma de los años noventa: Presiones de cambio y evolución de la cultura docente. En C. Cox (Editor), *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del Sistema Escolar de Chile* (pp. 455 - 517). Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Oliva, I. (2010). Breve cartografía de una disonancia epistémica: educación, complejidad y reforma. *Revista Polis Académica*. Universidad Bolivariana, 9(25), 321 - 335.
- Palladino, E. (2002). *La teoría y la práctica: un enfoque interdisciplinario para la acción*. Buenos Aires: Espacio
- Pérez Alonso - Geta, P. M. (2008). El gusto estético. La educación del (buen) gusto. *Estudios sobre Educación*, 14, 11 - 30.
- Pérez Gómez, A. (1993) Autonomía profesional y control democrático. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 25 - 30.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P., Altet, M., Charlier, É. & Paquay, L. (2005). Fecundas incertidumbres o cómo formar maestros antes de tener todas las respuestas. En L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & P. Perrenoud (Coords.) *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. (Consol Vilá, trad.) (pp.355 - 377). México: Fondo de Cultura Económica.
- Perrenoud, P. (2010). La formación del profesorado: un compromiso entre visiones inconciliables de la coherencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, 103-122.

- Revault d' Allonnes, C. (1989). *La démarche clinique en sciences humaines*. Paris: Dunod.
- Rodicio, M.L. y Cortizas, M.I. (2011). La formación en competencias a través del prácticum: un estudio piloto. *Revista de Educación*, 354, 99-124.
- Rodríguez, E. y Castañeda, R. (2001). Los profesores en contextos de investigación e innovación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 25 (enero - abril), 103 - 146. Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie25f.htm>
- Ruay , R. (2010) El rol del docente en el contexto actual. *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias*, 6(2), 115 - 123. Disponible en: <http://dta.usalca.cl/ojs/index.php/fcompetencias/article/view/82/76>
- Sales-Ciges, A. (2006). La formación inicial del profesorado ante la diversidad: una propuesta metodológica para el nuevo espacio europeo de educación superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 201-217.
- Schön, D.A. (1987). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós/MEC.
- Schön, D.A. (1991). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Siglo XXI.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Soto, M.H. (2002). *Modelos y estrategias en la formación de profesores*. Serie Documentos Pedagógicos. Vicerrectoría Académica, Universidad de La Serena, La Serena, Chile.
- Sotomayor, C. y Walker, H. (2009) Políticas de Formación Continua Docente en Chile. Panorama y Propuestas. En C. Sotomayor y H. Walker (Edits.), *Formación Continua de Profesores. ¿Cómo desarrollar competencias para el trabajo escolar?* (pp. 35 - 62). Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Souto, M. (2007). Algunas notas sobre la investigación clínica en educación y formación. Comunicación presentada a las I Jornadas Nacionales de Investigación Educativa, II Jornadas Regionales, VI Jornadas Institucionales, Facultad de Educación Elemental y Especial, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, 3 - 4 de mayo. [http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/Souto\\_ponencia\\_panel.pdf](http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/Souto_ponencia_panel.pdf) [Consulta: 13/02/ 2011]
- Sullivan, P. (2005). La complejidad del conocimiento y el problema de la educación en el siglo XXI. *Revista Digital Contexto Educativo* 35 (5). Disponible en: <http://contexto-educativo.com.ar/2005/2/nota-01.htm>
- Tejada, J. (2005). El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7, 2. Recuperado el 13 de mayo de 2011, de <http://redie.uabc.mx/vo7no2/contenido-tejada.html>
- UNESCO (2009). *Overcoming Inequality: Why Governance Matters. EFA Global Monitoring Report*. Paris: UNESCO.
- Vaillant, D. (2008). Algunos marcos referenciales para la evaluación del desempeño docente en América Latina. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(2), 7-22. Disponible en <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num2/art1.pdf>
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.

- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books.
- Vez-Jeremías, J.M., y Montero - Mesa, L. (2009). La formación del profesorado en Europa. El camino de la convergencia. *Revista Española de Pedagogía*, 63(230), 101-121.
- Waissbluth, M. (2010). *Se acabó el recreo. La desigualdad en la educación*. Santiago de Chile: Random House Mondadori.
- Zabalza-Beraza, M.A. (2005). El aprendizaje experiencial como marco teórico para el prácticum. En L. Iglesias Formeiro, M.A. Zabalza Beraza, A. Cid Sabucedo & M. Raposo Rivas (Coord.), *El Practicum como compromiso institucional: los planes de prácticas* (pp.19-34). Santiago: Unidixital.
- Zabalza, M.A., y Cid, A. (2005). Elementos nucleares en el Practicum. En M. Raposo, A. Cid, M. Sanmamed et al. (Coord.), *El Practicum en el nuevo contexto del espacio europeo de educación superior*. Adenda (pp. 5-22). Santiago de Compostela: Imprenta Universitaria.
- Zabala-Vidiella, A. (1999). *Enfoque globalizador y pensamiento complejo: una respuesta para la comprensión e intervención en la realidad*. Barcelona: Graó.