

Perfeccionamiento de las Relaciones entre Profesor y Alumno: de la Subordinación al Diálogo

Carlos Rosales López
Universidad de Santiago

Las relaciones entre profesor y alumno pueden oscilar entre la subordinación y la coordinación, el diálogo. El profesor está capacitado para hacer que progresen en el sentido de la armonización, de la motivación, la comprensión, el respeto y la colaboración. Para ello resulta importante que sea capaz de reflexionar sobre su actuación profesional y sobre sus rasgos personales, a su vez influyentes en aquella. Profesionalmente parece deseable se camine en el sentido de establecer un clima relacional en el que puedan satisfacerse necesidades básicas del profesor y del alumno sin interferir entre sí (autoconcepto, relación social, capacidad para decidir, obtención de resultados con el propio esfuerzo...). En cuanto a las características personales, resulta evidente que algunas de ellas como las correspondientes al origen sociocultural, al pensamiento (teorías, representaciones, juicios...) y a su capacidad comunicativa (autenticidad, disponibilidad, comprensión...), están en el origen de la naturaleza de las relaciones con los alumnos.

ACTUACION DOCENTE

Existen diversos modelos de actuación docente. El más conocido, de carácter directivo, implica la intervención activa del profesor sobre el alumno y el papel subordinado de éste. Opuesto a este modelo, se ha propuesto en ocasiones otro, en el que el alumno tiene la iniciativa, en el que se le reconoce capacidad plena de autoformación y según el cual, el profesor pasaría a ocupar un segundo papel, dependiente del alumno para apoyarlo cuando se le pida que actúe en tal sentido. Ambos presentan, en sus versiones extremas, considerables problemas pedagógico-didácticos, por lo que resulta más recomendable se intente la elaboración de uno nuevo, capaz de establecer coordinación entre roles y actuaciones de profesor y alumno, un modelo dialéctico basado en el reconocimiento de las características y posibilidades personales del alumno y en la armonización de actuaciones.

El estilo directivo, propio de la enseñanza convencional, muy frecuente en la actualidad, es claramente mejorable. El él se propugna el sometimiento del alumno al profesor a partir de una limitada concepción del aprendizaje y de una desconfianza de principio en la capacidad del alumno. Se considera que el profesor debe tomar la iniciativa en la organización de las actividades y relaciones dentro del aula o colegio. Y ello, a partir del supuesto de que el alumno no tiene capacidad suficiente como para organizarse y autocontrolarse. Este supuesto da lugar a que el profesor adopte una postura de intervención directa, determinando qué normas se han de cumplir y

de qué manera. El sistema de normas se acompaña de un repertorio de premios y castigos a aplicar en caso de cumplimiento o incumplimiento de las mismas, que actúan como reforzadores de la conducta deseada por el profesor. En el plano del aprendizaje, se supone que el alumno asimilará los conocimientos que se transmiten verbalmente, y que puede perfeccionarse mediante la imitación. Por ello, entre las técnicas más frecuentemente utilizadas figuran la explicación y demostración por parte del profesor y la escucha, imitación y repetición por el alumno.

La investigación pedagógica y psicológica han puesto de relieve sin embargo, que el alumno es capaz de organizar su trabajo, de adoptar iniciativas, realizar proyectos, desarrollarlos y evaluarlos. Se ha demostrado asimismo, que el aprendizaje no se produce por simple recepción y asimilación verbal de conceptos y modelos, sino mediante una tarea personal de construcción de estructuras mentales y de conceptos a través de las experiencias que mantiene con su entorno.

Destacados pedagogos de la Escuela Nueva fundamentaron su actuación educativa en principios relativos a:

- el reconocimiento de la capacidad del alumno para aprender
- la necesidad de proporcionarle el contexto y los medios necesarios para el desarrollo de tal capacidad.

A partir de la Escuela Nueva, el papel del profesor y la naturaleza de las relaciones entre profesor y alumno cambian sustancialmente. Al profesor se lo considera un instrumento al servicio de o para el apoyo de la actividad de aprendizaje del alumno. Y las relaciones, que antes eran de sometimiento del alumno al profesor, en este caso cambian de signo, considerándose que la tarea de enseñar está al servicio de la de aprender. Sin embargo, las experiencias pedagógicas extremas que han priorizado de manera absoluta la iniciativa del alumno, no han llegado a consolidarse en sistemas educativos de carácter permanente. En realidad, suprimir o menospreciar la tarea del profesor viene a constituir un error opuesto a su anterior consideración como único eje del proceso didáctico. El análisis de la función del profesor manifiesta la existencia en él de un desnivel de edad, maduración y experiencias respecto a los alumnos que puede utilizarse para obtener valiosos resultados si dicha edad, maduración, experiencia..., se ponen al servicio de la estimulación del desarrollo personal del alumno. Por otra parte, y en el terreno estrictamente profesional, los conocimientos del profesor relativos a los procesos cognitivos del alumno y a su motivación, el dominio de los contenidos de enseñanza y de los medios didácticos, de las técnicas de programación y evaluación..., la responsabilidad que en el sentido de potenciar el desarrollo del alumno le ha encomendado la sociedad, los padres, la administración..., ponen de relieve la necesidad de una tarea orientadora y a veces directiva, aun cuando no le fuera solicitada en un momento determinado. Se llega así a la conclusión de la conveniencia de que las relaciones se basen en el reconocimiento mutuo de capacidades y responsabilidades, en la coordinación y la colaboración. Los roles de aprender y enseñar deben complementarse a fin de hacer de la relación entre profesor y alumno una relación basada en el respeto, la comprensión y el apoyo y una relación de eficacia constatable a través de la optimización de las dos tareas.

Necesidades básicas

La naturaleza de una relación dialéctica, armónica, encuentra una vía de explicación a través de la teoría de las necesidades básicas. Podríamos pensar en este sentido, la conveniencia de establecer un clima de actividad en el que se satisfagan tanto en el profesor como en los alumnos cuatro tipos de necesidades fundamentales: autoestima, relaciones sociales positivas, capacidad de decisión y rendimiento. En efecto, el profesor tiene necesidad de llegar a formarse una autoimagen positiva que potencie su propia autoestima. Para ello, es preciso que al analizar su propia actuación identifique en ella aspectos claramente positivos. Es tan fuerte esta necesidad que es posible detectar a través de diversos instrumentos de investigación (por ejemplo, un cuestionario), una respuesta sobre si mismos de supervaloración, contrastando con las respuestas claramente menos positivas proporcionadas a través de los mismos instrumentos por los alumnos. La necesidad de autoestima es patente asimismo en ellos, pues constituye el origen de su motivación para la integración en la escuela y la dedicación a las actividades de aprendizaje.

La necesidad de mantenimiento de relaciones sociales positivas afecta igualmente a profesor y alumnos. El profesor necesita mantener relaciones gratificantes con sus alumnos, con los padres de estos, con sus compañeros y superiores... El naturaleza de estas relaciones constituye en efecto, un tema de constante preocupación para el profesor, que tiene en ellas un valioso apoyo para el ejercicio más gratificante de su profesión y para la elevación de su propia autoestima. En el caso del alumno ocurre algo parecido. Necesita poder comunicarse con su profesor y recibir de éste muestras de aprobación y aliento. Hasta tal punto es intensa esta necesidad que resulta patente el efecto de subordinación del alumno a través de la realización de actividades y el cumplimiento de normas según los criterios del profesor. De igual modo, el alumno necesita establecer relaciones gratificantes con sus compañeros y con su familia en torno a temas escolares. Cualquier conflicto o problema en estos ámbitos afecta a su aprendizaje y a su integración escolar.

El tercer tipo de necesidad se proyecta sobre la existencia de un ámbito decisional propio tanto para el profesor como para el alumno. En sistemas muy jerarquizados y tecnológicos de organización escolar, la capacidad de adoptar decisiones (sobre la manera de enseñar, de organizar la clase, etc) por el profesor, era o es muy escasa. El profesor no se siente partícipe, sino instrumento para el desarrollo de lo que sobre él se ha decidido. Respecto al alumno, puede darse el mismo caso. En una enseñanza muy directiva, es el profesor quien dispone hasta el último detalle tanto respecto al aprendizaje como a la disciplina o la organización de las relaciones. En estos casos, los sistemas de enseñanza no dan respuesta a la capacidad de iniciativa del profesor ni del alumno.

En la enseñanza tradicional ha sido frecuente la existencia de un fuerte dirigismo por parte del profesor, que arrebató al alumno la capacidad para decidir y actuar autónomamente. La Escuela Nueva por el contrario, ha exigido a veces de manera exagerada, que se devolviera al alumno esta capacidad. Frente a posturas extremas y desde una perspectiva de mejora en las relaciones entre profesor y alumno, es evidente la conveniencia de que tanto uno como otro posean un campo de trabajo propio, con protagonismo en las decisiones que en él de adopten, existiendo entre ambos coordinación e incluso colaboración en la adopción de decisiones.

La última clase de necesidades se refiere al rendimiento. En el caso del profesor, existen determinantes internos y externos de dicha necesidad. Por una parte, su propia autoexigencia de rendimiento, correlativa a su autoimagen y autoestima. Por otra parte, se da también una exigencia

externa, representada por sus superiores, la administración y la sociedad en general, así como específicamente por los padres. En cuanto a los alumnos, existe también una exigencia interna, de carácter personal y una exigencia impuesta desde fuera por el profesor y sus padres, por sus compañeros, por la comunidad...

El hecho de que se haya magnificado tradicionalmente la necesidad de rendimiento entendido como incremento en los aprendizajes de los alumnos, ha determinado que el profesor cayera en un excesivo dirigismo que le garantizase el conseguir determinados objetivos o niveles. Sin embargo y desde una perspectiva renovadora de las relaciones, el profesor debería adoptar una postura intermedia entre un excesivo dirigismo que anule la capacidad de autonomía del alumno y una postura de abandono en la que éste no cuente con ninguna referencia. Todo ello da lugar a la necesidad de desarrollar un "aprendizaje guiado u orientado". En este sentido, uno de los temas que más interés han despertado en torno al aprendizaje por descubrimiento, lo ha sido el del "error" del alumno. Si se confía en la capacidad de éste para autorregular su actividad, su trabajo, es necesario admitir también la posibilidad de error. En la escuela tradicional se intentaba evitar por motivos como los siguientes:

- por sus efectos emocionales negativos (ansiedad, frustración)
- por sus efectos cognitivos negativos (refuerzo de respuestas incorrectas)
- por efectividad docente (se consiguen mejores resultados si se evita el error)

Desde la perspectiva del aprendizaje por descubrimiento, sin embargo, se valora positivamente la posibilidad de que el alumno reconozca errores y busque formas de solucionarlos. En este sentido, J. Piaget llega a decir que un error corregido puede ser más fecundo que un éxito inmediato.

RASGOS PERSONALES

El perfeccionamiento de las relaciones entre profesor y alumno, exige algo más que la reflexión sobre las actuaciones en el plano profesional explícito. Es necesario profundizar en el análisis de los rasgos personales del profesor y en el estudio de las repercusiones de la naturaleza de dichos rasgos en su actuación con los alumnos. De aquí que en las investigaciones sobre función docente y planes de estudio del profesorado, se considere en la actualidad que la formación de un profesor capaz de autoanalizarse y perfeccionar su práctica, debe fomentar su capacidad de reflexión sobre el propio pensamiento y rasgos personales para proyectar después sus características en la actuación profesional. Por este camino se llega a la conclusión de que en última instancia, el perfeccionamiento de las relaciones entre profesor y alumno no se puede desvincular del perfeccionamiento personal del profesor.

Son muchos los aspectos o rasgos personales que se podrían considerar como de influencia significativa en las relaciones con los alumnos, pero específicamente parecen ser objeto de mayor interés, los siguientes:

- Origen sociocultural del profesor
- Pensamiento del profesor y especialmente, teorías y creencias sobre la enseñanza y juicios o representaciones de los alumnos.
- Características comunicativas del profesor, especialmente receptividad, preocupación respetuosa y naturalidad o autenticidad.

Origen sociocultural

La pertenencia a un determinado grupo o clase social determina se posean ciertos valores, intereses, aspiraciones y lenguajes. En el caso de escuelas de carácter plural, donde conviven alumnos con diferente procedencia, el profesor puede conscientemente intentar adoptar la misma forma de comportamiento con todos ellos, pero de manera inconsciente probablemente sus actitudes, expectativas y calidad de comunicación, van a ser diferentes. Ello se ha puesto de relieve en investigaciones de carácter etnográfico (Coulon, A. 1988). Pero, aun en el caso de que lograra actuar del mismo modo, habría que pensar que desde una perspectiva pedagógica, esta relación no sería del todo adecuada, ya que con un tratamiento semejante a todos los alumnos, se verían beneficiados los que posean unas características socioculturales más próximas a las manifestadas por el profesor. Para conseguir un desarrollo óptimo de todo alumno, es necesario adaptar la actuación sobre él a sus características particulares.

Pensamiento del profesor

El pensamiento del profesor, su forma de representarse a los alumnos y los juicios que en consecuencia realiza sobre ellos, constituyen otro objeto de necesaria reflexión por la importante influencia que ejercen sobre las relaciones. Se ha comprobado que los profesores planifican su manera de enseñar y la desarrollan en función de determinadas teorías y creencias implícitas sobre cómo se debe hacer (sobre qué es educar y enseñar, qué es lo que el alumno debe conseguir, etc.). Dichas teorías implícitas pueden oscilar entre los extremos de lo tradicional y lo renovador y sus repercusiones van a ser muy diferentes. Por ejemplo, un profesor con creencias tradicionales organiza de manera muy formal la clase y las relaciones con los alumnos, insiste en aspectos verbales (exposición, uso de textos, etc.), mientras que un profesor con teorías renovadoras imprime un carácter diferente a su enseñanza. La necesidad de autorreflexión, de autoanálisis en este terreno, es evidente si tomamos en consideración la importante presencia de teorías y prácticas convencionales. Aun cuando en su carrera o cursos de perfeccionamiento el profesor haya tomado contacto con nuevas teorías, en la práctica se siente más seguro ateniéndose a los modelos clásicos. Y sin embargo, esta postura no es éticamente muy recomendable, dado que el conocimiento de teorías y prácticas más educativas debería movernos a ponerlas en práctica.

Las representaciones y juicios del profesor sobre sus alumnos deberían constituir asimismo otro importante objeto de reflexión. La investigación ha puesto de relieve que poseen un carácter eminentemente sincrético. Se tiende a catalogar al alumno como brillante o torpe, como disciplinado o indisciplinado y a su vez, se tiende a unir estos dos aspectos y no solo en una materia, sino en todas las que integran el curriculum. Por otra parte, los juicios del profesor toman

en consideración criterios de carácter lógico (nivel alcanzado respecto al contenido) y grupal (nivel respecto a la media del grupo), pero no tanto criterios personales (nivel alcanzado según sus propias posibilidades, consideración del esfuerzo realizado). Finalmente, las representaciones y juicios del profesor sobre la actividad en la escuela suelen trasladarse al ámbito extraescolar también, de modo que se juzga a toda la persona del alumno en función de sus rendimientos escolares... Estas representaciones y juicios del profesor influyen de manera importante y continuada sobre su comportamiento con el alumno, con lo que se produce a veces un persistente efecto en el sentido de los juicios del profesor y de sus expectativas sobre cada alumno (actúa de manera distinta con alumnos brillantes o torpes, disciplinados o indisciplinados), llegando a reforzar las primeras impresiones. Resulta evidente que las relaciones entre profesor y alumno puede mejorarse en la medida en que se flexibilicen, diversifiquen y abran a la evolución de las representaciones y juicios docentes.

Quizás uno de los primeros pasos a dar por el profesor en el sentido de apertura y adaptación de sus representaciones y juicios, lo sea la utilización de criterios de evaluación personalizados, es decir, la referencia a las capacidades y niveles de aprendizaje del alumno como alternativa a los criterios comunmente utilizados: normativos y lógicos. En la evaluación normativa se sitúa al alumno con referencia a un determinado nivel de eficacia grupal, clasificándole por ejemplo como perteneciente a los mejores, a los peores o a los que ocupan la zona media. En la evaluación que utiliza criterios lógicos se sitúa al alumno en relación a los niveles de contenido a conseguir en cada área de conocimiento. Parece recomendable que al menos se realice una combinación de criterios de evaluación, de tal modo que el alumno pueda situarse en relación al grupo (evaluación normativa), en relación a cada área de conocimiento (evaluación criterial, lógica), pero también en relación a su capacidad y aprendizajes previos (evaluación personalizada). Esta última modalidad permite detectar el esfuerzo personal realizado con independencia de resultados medios conseguidos.

Otro importante recurso para el perfeccionamiento de los juicios del profesor consiste en la práctica más intensa del trabajo en equipo con otros profesores y con el mismo alumno. Ello permitirá la complementación y enriquecimiento de información y a veces, el contraste de perspectivas, lo que puede contribuir a la diversificación y adaptación de los juicios de un profesor.

Por otra parte, resulta necesario referirse a la ampliación del objeto de evaluación y de las técnicas para la recogida de datos. El profesor debería estar alerta ante la posibilidad de tener que evaluar aprendizajes que en principio no había previsto y en función de ello sería necesario contarse con la posibilidad de utilizar técnicas de algún modo vinculadas a la investigación de carácter etnográfico. Por ejemplo, la observación libre, narrativa y contextualizada. Es decir, no sujeta a un esquema inicial, proyectadas sobre el desarrollo de las actividades y sensible ante la interacción de las actividades didácticas con la naturaleza del contexto en que tiene lugar.

Capacidades comunicativas

Las características o capacidades comunicativas del profesor como la receptividad, la preocupación respetuosa por el alumno y la naturalidad en el trato con él, constituyen cualidades propias de una enseñanza no directiva, ya identificadas como valiosas por Rogers en la relación terapéutica y de indudable interés también en la relación pedagógica. Al parecer, la posesión por el profesor de estos rasgos y su actuación según ellos, puede elevar considerablemente la calidad de

sus relaciones. El alumno se siente más integrado, con mayor motivación, y sus resultados académicos son superiores cuando encuentra receptividad en su profesor, cuando siente que éste se preocupa por él y cuando el acceso al diálogo es fácil porque se evitan pantallas y formalismos en un clima de carácter espontáneo, natural. Diversos autores han detectado que los profesores que poseen estos rasgos personales, los manifiestan de manera perceptible a través de actuaciones como las siguientes:

- proponen alternativas
- realizan sugerencias
- proporcionan materiales y fuentes de documentación auxiliares
- realizan negociaciones y llegan a acuerdos y compromisos con sus alumnos
- realizan actividades en común con ellos
- hablan menos
- plantean menos preguntas
- utilizan menos la enseñanza frontal
- configuran la clase individualmente
- recurren a los sentimientos
- mantienen mayor comunicación visual
- utilizan ideas de los alumnos
- mantienen diálogos con ellos
- proporcionan mayores explicaciones
- utilizan un lenguaje más accesible
- utilizan formas de agrupamiento flexible

(Tausch y Tausch, 1979, y Aspy y Roebuck, 1977)

A su vez, profesores que actúan de esta manera con sus alumnos, obtienen unos resultados considerablemente significativos en cuanto a motivación, rendimiento, reducción del absentismo escolar, incremento de las actitudes positivas hacia el aprendizaje y elevación de la propia imagen. De aquí que diversos autores hayan propuesto se tome en consideración la estimulación del desarrollo de estos rasgos personales en el profesor. Así por ejemplo, R. Tausch propone la realización de actividades grupales como seminarios, en los que profesores en formación tengan oportunidad de relacionarse con otros profesores ya experimentados que posean dichos rasgos, para que actúen de catalizadores del desarrollo de los mismos en los nuevos profesores. K. Zeichner Y D. Liston (1987), ponen de relieve el interés del rasgo personal de disponibilidad o solicitud del profesor. Para estos autores, el profesor en formación ha de ser objeto de un trato solícito a fin de que tome conciencia del valor del mismo y se origine en él una actitud positiva para actuar en tal sentido en el futuro con sus alumnos.

De igual modo, el profesor debería ser consciente de la influencia que tienen sobre su profesión importantes acontecimientos de su vida personal. E. Pajak y J. Blase (1989) han preguntado a profesores sobre qué sucesos personales influyen más en su actuación con los alumnos, de qué características es dicha influencia y qué sentimientos originan en ellos. Identificaron así trece rasgos agrupables en tres grandes categorías:

- a) Relaciones interpersonales: casarse, ser padre, tener amigos...
- b) Características personales: intereses, creencias, salud, viajes, deportes...
- c) Factores socioeconómicos: status, haberes...

Consideran que contraer matrimonio proporciona mayor estabilidad emocional y que tien por ello, repercusiones positivas. La situación de soltero o divorciado puede repercutir positiva negativamente (mayor dedicación, libertad de actuación, menor conocimiento del alumno o menor estabilidad...)

Ser padre se contempla como una importante repercusión positiva respecto al incremento de comprensión del alumno y sus padres. Especialmente en el caso de madres con niño minusválidos.

CONCLUSIONES

- a) El conocimiento adquirido a través de experiencias e investigaciones sobre la capacidad del alumno para realizar una actividad autónoma y perfeccionarse, pone de relieve la necesidad de que las relaciones entre profesor y alumno se basen en la coordinación, en el diálogo, en la orientación pero no en la estricta subordinación del alumno a una intervención intensamente directiva del profesor.
- b) La posibilidad evidente de estimular el desarrollo personal del alumno e incrementar su aprendizaje a través de una intervención planificada y sistemática del profesor (dotado de mayor experiencia, maduración y preparación profesional), hacen necesario reconocer el interés de dicha intervención explícita que sin embargo, no debe anular, sino combinarse con la capacidad de iniciativa y actuación autónoma del alumno.
- c) La existencia de necesidades básicas comunes en profesor y alumno pone de relieve la conveniencia de crear situaciones didácticas en las que dichas necesidades puedan satisfacerse de manera armónica y eficaz, evitando en lo posible la aparición de conflictos.
- d) La existencia de variaciones, a veces importantes, en la forma de relacionarse del profesor con alumnos pertenecientes a distintos contextos socioculturales, debería estimular la reflexión docente sobre la necesidad de adaptar sus intervenciones en función de potenciar un desarrollo óptimo en todos ellos.
- e) El profesor debería ser consciente de la importante influencia de sus creencias y representaciones mentales sobre los juicios que se forma de sus alumnos y la naturaleza de las relaciones que mantiene con ellos.
- f) La reflexión del profesor sobre sus rasgos personales y la influencia de los mismos en sus relaciones con los alumnos deberían estimular en él una actitud de perfeccionamiento personal y profesional. De igual modo, el profesor debería vigilar la incidencia de importantes acontecimientos de su vida personal en la calidad de las relaciones que mantiene con sus alumnos.

BIBLIOGRAFIA

- ASPY, D. y ROEBUCK, F. (1977):** *Kids don't learn from people they don't like*. Human Resource Development Press. Amherst / Mass.
- BARRON, A. (1991):** *Aprendizaje por descubrimiento*. Salamanca. Amarú.
- CARDINET, J. (1986):** *Evaluation Scolaire et Pratique*. Bruxelles. De Boeck.
- COULON, A. (1988):** "Ethnometodologie et Education" *Revue Française de Pedagogie*, 82, 1988.
- CHARLIER, E. (1989):** *Planifier un cours c'est prendre des decisions*. De Boeck. Bruxelles.
- DELORME, Ch. (1987):** *L'évaluation en questions*. París. Les Editions ESF.
- GILLY, M. (1980):** *Maitre- élèves. Roles institutionnels et representations*. París. PUF
- GILLY, M. (1986):** "L' élève vu par le maitre: influences sacionormatives dans l'exercice du role professionnel". En DE KETELE (1986), op. cit.
- HADJI, Ch. (1990):** *L'évaluation: regles du jeu*. París, E.S.F.
- HENRIOT, A. (1989):** "Métodos etnográficos en sociología de la educación, la escuela y la comunidad, el establecimiento escolar, la clase" *Revue Française de Pedagogie*, 78, 1987.
- HUBERMAN, H. (1989):** "Les phases de la carriere enseignante" *Revue Française de Pedagogie*, 86, 1989.
- KETELE, J. M. de (1986):** *L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive?* Bruxelles. De Boeck.
- NOT, L. (1989):** *L'enseignement répondant*. París. PUF.
- PAJAK, E. y BLASE, J. (1989):** "The impact of teachers personal lives on profesional role enactment: a cualitative analisis" *American Educational Research Journal*, 26, 1989.
- PERRENOUD, Ph. (1986):** "L'évaluation codifiée et le jeu avec les regles: aspects d'une sociologie des pratiques". En KETELE (1986): ob. cit.
- ROSALES, C. (1990):** *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid. Narcea.
- ROSALES, C. (1991):** *Manifestaciones de innovación didáctica*. Santiago. Public. Universidad.
- ROSALES, C. (1992):** *Posibilidades de cambio en la enseñanza*. Madrid. Cincel.
- TAUSCH, R. (1987):** "El fomento del aprendizaje personal del maestro", *Educación de Tubbingen*, 2, 1987.