

Teorías subjetivas y creatividad: hacia una reforma educacional posible.*

Jorge R. Catalán Ahumada¹

Antecedentes

Desde la perspectiva del llamado “paradigma del pensamiento del profesor” parece relevante relacionar lo que piensan los profesores con lo que se proponen hacer y con lo que efectivamente hacen o pueden hacer. La investigación desarrollada en torno al pensamiento del profesor se sustenta en dos supuestos básicos: a) los profesores son profesionales racionales que evalúan situaciones y toman decisiones, como lo hacen otros profesionales; b) la mayoría de las acciones de los profesores surgen de pensamientos y, de manera circular, las acciones también los afectan (Clark y Peterson, 1990).

El estudio del pensamiento del profesor se ha orientado en tres direcciones básicas: a) la planificación del docente, b) los pensamientos y decisiones interactivas y c) las teorías y creencias.

Varios autores dan cuenta de diversos problemas en el estudio del pensamiento del profesor, que tienen impacto sobre su evaluación (Elbaz, 1988; Munby, 1988; Gallego, 1991; Pajares 1992): problemas de dispersión y ambigüedad conceptual, existencia de contenidos inconscientes, problemas de verbalización, incluyendo la renuencia de

* Este artículo se ha elaborado a partir de resultados obtenidos en el Proyecto financiado por FONDECYT N° 1980610 (1998-2001) “Estudio de impacto de una estrategia para el desarrollo de la creatividad en tres unidades educativas de enseñanza media”. Investigador responsable: I. Mena. coinvestigadores: R. Vizcarra & J. Catalán. Instituciones patrocinantes: Pontificia Universidad Católica de Chile y Universidad de La Serena.

¹ Académico del Departamento de Psicología y Director del Magíster en Psicología de la Universidad de La Serena, Chile.

los sujetos a comunicar contenidos impopulares, problemas de validación de instrumentos, amplitud del tiempo requerido y escasez de sujetos que contemplan los estudios. También hay planteamientos discordantes en torno a la consistencia o inconsistencia entre el pensamiento y la acción (Fang, 1996); sin embargo, la investigación desarrollada a fines de los ochenta y especialmente en la década de los noventa parece apoyar el poder heurístico de los conceptos y constructos abordados por el paradigma y las relaciones de éstos con el quehacer del profesor, especialmente por su incidencia en la autonomía y profesionalización (Tabachnick y Zeichner, 1988; Marcelo, 1987 y 1995; Fang, 1996; Catalán, 1997 b; Contreras, 1997).

En este contexto, el estudio que proporcionó la base empírica del presente trabajo² tuvo como antecedente teórico una diferenciación, síntesis e integración conceptual de una línea específica dentro del pensamiento del profesor: las teorías subjetivas (Catalán, 1997 a). Se realizaron dos investigaciones (Núñez y Slomp, 1999; Castro y Quintanilla, 2000) subordinadas a la principal, las que junto con cumplir otros propósitos, permitieron aplicar conceptos y procedimientos en la comprensión de los problemas estudiados, analizar la potencialidad de aquellos en la orientación hacia el cambio y dar continuidad a una elaboración teórica incipiente.

Teóricamente se optó por el concepto de *teorías subjetivas*, a partir de la tradición proveniente de Groeben y Scheele (Flick, 1992), descartando el de *constructos personales* (Kelly, 1966) y en reemplazo del concepto de *teorías implícitas*, de amplio uso en la tradición iberoamericana (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993; Pozo, 1996); asumiendo que si bien se puede concordar en que parte sustantiva de las teorías personales son implícitas y que ambos conceptos son muy próximos, el segundo parece minimizar la relevancia social de la comunicabilidad de las teorías personales y no destacar suficientemente los contenidos explícitos de éstas.

Para efectos de este estudio, se ha concebido las teorías subjetivas como hipótesis que elaboran las personas para orientarse respecto de sí mismas y del mundo. Sirven a la vez como explicaciones, predicciones y prescripciones. Sirven para interpretar la realidad y como fundamento para actuar en ella.

² Proyecto Fondecyt 1980610

Teorías subjetivas, creatividad y Reforma Educacional

La investigación principal abordó dos dimensiones planteadas por la reforma educacional chilena, con el propósito de contribuir a la calidad y equidad de la educación, ambas relacionadas con la creatividad (Mena, Vizcarra & Catalán, 2001):

- Re-crear parte de la cultura del sistema educacional desde los propios actores.
- Desarrollar pensamiento orientado a un comportamiento creativo e innovador en la vida post escolar.

La unidad de análisis estuvo constituida por tres establecimientos de educación media estatales de administración municipal, uno de la Cuarta Región y los otros dos de la Región Metropolitana, considerados por el Ministerio de Educación como focalizados, en virtud de sus carencias y vulnerabilidad socioeconómica.

La intervención consistió en el apoyo a profesores de aula y miembros del equipo de gestión con estrategias indagatorias autorreflexivas, sustentadas en principios pedagógicos de la investigación en creatividad, con el propósito de mejorar tanto las prácticas pedagógicas como organizacionales (Mena, 1994; Mena & Antonijevic 1995; Mena, 1998).

En lo que respecta a las teorías subjetivas, foco del presente trabajo, se propuso determinar el impacto de estrategias de intervención en el pensamiento de los profesores acerca de la reforma y aspectos relacionados con ella como: cambio, cultura escolar, sistema escolar, creatividad, pedagogía de la creatividad.

Para este efecto, se realizó un estudio referido a la posibilidad de desarrollar la creatividad en el aula (estudio 1: Núñez & Slomp, 1999) y uno sobre las teorías subjetivas acerca de la gestión escolar para el desarrollo de la creatividad (estudio 2: Castro y Quintanilla, 2000). He aquí los principales hallazgos:

Hallazgos del estudio 1:

- Posibilidad de desarrollar la creatividad dentro de la reforma: Los entrevistados establecen una fuerte relación entre la reforma y la autoridad. En este aspecto aparece como especialmente relevante la no consideración de ellos, percibida por el profesorado, en la puesta en marcha de la reforma. A partir de la teoría subjetivas

registradas, que indicarían que todo cambio profundo requeriría de una decisión personal favorable a aquél, las autoras plantean la posibilidad de que la “no consideración” aludida tenga un carácter justificatorio o de “excusa”. Además, los profesores parecen vaticinar que la reforma no traerá muchos cambios, ya que la situación actual, en lo referente a administración y recursos se mantiene, siendo condición necesaria un cambio en el sistema.

- Posibilidad de potenciar la creatividad de los alumnos: Si bien los profesores manifiestan una disposición positiva frente al desarrollo de la creatividad, asumiendo un potencial creativo latente en el alumnado, la importancia que se le atribuye a factores como condiciones personales, recursos e infraestructura, y hasta al propio alumno como factor negativo, llevaría a concluir que las posibilidades de potenciar la creatividad de los alumnos se ven restringidas. Como señalan las autoras:

“Evidenciamos en este punto una tendencia, por parte de varios profesores, a pensar que el medio es decisivo para el desarrollo de la creatividad y que si éste es adverso no está en sus manos revertir esta situación. Esta forma de pensar llevaría al profesor a no esforzarse por lograr ningún cambio y a tener una buena razón para mantenerse en la pasividad.”³

- Posibilidad de integrar principios de la creatividad en el trabajo colaborativo: la primera constatación es la falta de trabajo colaborativo, aun cuando el discurso indica que se le valora. La explicación de los profesores es la falta de confianza, el temor a ser evaluado exponiéndose ante sus pares. Sin embargo, esta explicación no es asumida como un problema propio, lo que se interpretaría como una forma de eludir la responsabilidad, adjudicándosela a otros.
- Posibilidad de aplicar los principios de la creatividad en el aula: Los análisis de las entrevistas dan cuenta de la creencia de los profesores de que aplican los principios de la creatividad; por lo cual, no requerirían conocer más acerca de ellos y de su aplicación concreta. Esto se contrapone al carácter “rutinario” de sus clases, a juzgar por sus relatos. Por otra parte, se abstrae un razonamiento similar a “soy creativo si se solucionan los problemas primero”, lo que resulta paradójico con planteamientos del pensamiento creativo en la resolución de problemas.

³ Núñez y Slomp, p. 87

- Posibilidad de desarrollar la propia creatividad para el cambio en el desempeño: Un aspecto destacado es el reconocimiento de la necesidad de cambio y de la posibilidad de desarrollar la creatividad; lo que se ve restringido por la notoria focalización en los obstáculos del medio para lograrlo.

Hallazgos del estudio 2

Con respecto a los docentes de aula se concluye:

- Existiría a un distanciamiento con las políticas educativas de mejoramiento; ya que el sistema no consideraría las propuestas de los docentes para el cambio.
- Los profesores estimarían el cambio como necesario y urgente, con una priorización de los aspectos educativos, subordinando a éstos los meramente administrativos.

En lo referente a los docentes del equipo de gestión se plantea:

- Por efectos de factores externos a la gestión institucional, hay un distanciamiento entre lo administrativo y lo educativo o inherente a la profesión docente. Los docentes advertirían falta de incentivos externos al desempeño de su labor, situación que se asociaría a la “ineficiencia” y aun la “obstaculización” de la gestión, por las reticencias que provocarían en el profesorado. El énfasis en lo administrativo (opuesto a una visión técnico-pedagógica) incidiría en el “fracaso” en la formación de los alumnos.
- Se tiene la convicción de la necesidad de gestionar de “tiempos y espacios” de trabajo pedagógico, es parte de su rol de equipo de gestión.

Contrastadas las perspectivas de docentes de aula y de equipos de gestión, el informe destaca en estos últimos su mayor énfasis en la oposición “administración educacional” -priorizada por el sistema- y lo “genuinamente pedagógico”, restringido u obstaculizado por la primera, menoscabando la labor de gestión. Por otra parte, los miembros del equipo de gestión se atribuyen ser “gestores de tiempos y espacios”, en una suerte de recuperación del rol de generadores de contextos pedagógicos.

Sometidos a triangulación los análisis del estudio hay concordancia entre los analistas acerca de los siguientes aspectos, que son notoriamente complementarios con los resultados del estudio 1:

1. “El papel del equipo de gestión, en particular del director, es decisivo para la puesta en marcha de la Reforma. Esto se relaciona específicamente con la participación, apoyo, coordinación, comunicación e incentivos (internos) percibidos”.
2. “La Reforma ha sido impuesta y esto atenta contra el logro de sus objetivos; sin perjuicio de lo cual se avanza en un sentido positivo, aunque insuficiente.”
3. “Existen inconsistencia advertidas por los profesores, entre los planteamientos del discurso oficial de la Reforma y las condiciones en que ésta se implementa.”
4. “La participación es decisiva para el logro de objetivos; ésta se da en diversos grados en los diversos establecimientos y diversos estamentos de cada uno de ellos. Una condición básica para incrementar la participación es la creación de tiempos y espacios.”
5. “La comunicación es básica en el plano organizacional. Las mayores fallas se dan en la comunicación formal y específicamente en las deficiencias advertidas en la información.”⁴

Primer nivel de análisis interpretativo

Un primer análisis de los hallazgos de los estudios 1 y 2 permite integrarlos y complementarlos, a modo de enunciados sustantivos:

- Se tiende a considerar la Reforma como impuesta, sin participación de los profesores.
- Factores de carácter administrativo y la de falta de recursos impiden que la Reforma se concrete.
- Análogamente, las posibilidades de desarrollar la creatividad de los alumnos se ven restringidas por requerimientos de orden personal, de recursos y de los propios alumnos, que no se cumplen cabalmente.
- Se reconoce la falta de trabajo colaborativo, como de la necesidad de trabajo en equipo. Las posibilidades de alcanzarlo se cifran en la gestión orientada a lo educativo por sobre lo administrativo, que sería lo dominante.

⁴ Castro y Quintanilla, 105

- Por su parte, los directivos atribuyen a la falta de incentivos externos lo que consideran reticencias de participación del profesorado.
- Los profesores demandan tiempos y espacios, lo cual se considera responsabilidad del equipo de gestión.

En consecuencia, un análisis de las expectativas que generan las construcciones de los profesores lleva a concluir que los sujetos de ambos estudios reconocen la necesidad de cambio y admiten que es posible desarrollar la creatividad, tanto en las aulas como en el desarrollo de la gestión; sin embargo, la focalización en los obstáculos es recurrente en sus argumentaciones. Del mismo modo, en ambos casos, el avance en las entrevistas en profundidad permite advertir una gradual menor relevancia a impedimentos externos, a la vez que una progresiva mayor relevancia al papel del individuo y su capacidad modificadora:

“Una visión más esperanzadora, ya que al parecer es más fácil contribuir a producir un cambio interno en la persona a cambiar el medio en el que se encuentra. Sería conveniente aprovechar esta postura de la mayoría de los profesores, brindando apoyo, invirtiendo tiempo y recursos para promover la confianza en el cambio personal.”⁵

Los docentes “valorizan los alcances de la Reforma en cuanto a participación, gestión descentralizada y el otorgamiento de tiempos y espacios para la reflexión. Dicen, sin embargo, que no reconocen como propios los “*finés*” o *para qué*s de estos medios.”⁶ Esta postura se ve muy influenciada también por la percepción de no haber sido tomados en cuenta. Algo así como que *no se puede estar de acuerdo con algo en lo que no nos tomaron en cuenta, siendo que sólo nosotros sabemos lo que ocurre en estos territorios.*

Segundo nivel interpretativo

Hasta aquí hemos dado cuenta de las principales conclusiones de los estudios realizados, orientando la síntesis en torno a la búsqueda de la investigación principal. Hemos obtenido una serie de planteamientos de lo que piensan los profesores acerca de la reforma, sirviendo como referente varios aspectos asociados a la creatividad. Los enunciados resultantes pueden considerarse “teorías subjetivas” sustentadas por los profesores. Sin embargo, lo que podría estimarse como el punto de

⁵ Núñez y Slomp, p.93.

⁶ Castro y Quintanilla, p. 113

llegada, en este caso sólo nos parece una interpretación de primer orden. Un nivel siguiente, que creemos indispensable, requiere teorización complementaria.

No se trata, pues, del mero reconocimiento de lo que piensa una determinada comunidad, en este caso, profesores de establecimientos de educación media. Se trata de establecer, mediante procedimientos interpretativos, las conexiones y articulaciones -tanto a nivel individual como colectivo- de los contenidos del pensamiento; más específicamente, de lo que en dichos contenidos sirve como explicaciones para comprender un objeto - la reforma - y para actuar en virtud de ellas, o de las implicancias de ellas en las acciones que los sujetos realizan; pero también de cómo es que se construyen los correspondientes modelos de pensamiento, para de ahí establecer expectativas de cambio.

Intentando abordar aquellos problemas que van más allá del reconocimiento de las teorías subjetivas, nos centraremos en tres aspectos que parecen cruciales: la organización de éstas, sus posibles relaciones con la acción y cuáles son sus posibilidades de cambio.

1.- Organización como estructura superficial y profunda: una teoría subjetiva, teoría al fin y al cabo, tiene algún grado de organización. Su estructura básica podría homologarse con el de una hipótesis, al modo de "si...entonces". Se plantea una condición y lo que sucede si esta condición se cumple. El discurso de un sujeto explicita esta relación o contiene ciertos elementos que permiten recuperar lo omitido en ella.

Como investigador, puede interesar comprender qué ocurre en el pensamiento de quien hace afirmaciones como las que se han encontrado en los estudios realizados y durante todo el proceso de aplicación de las estrategias de intervención; pero quizás lo más importante pueda ser llegar a establecer de qué modo el que sustenta una teoría expresada en el discurso, pueda formularla más adecuadamente en beneficio de su propia conciencia y que esta apropiación le permita revisar su pertinencia y adecuarla, o reformularla, si así le pareciera.

La explicitación de la teorías no es cuestión de mera formalidad. Es, entre otras cosas, una vía para apreciar las propias inconsistencias. Tampoco se agota en la reposición de elementos implícitos, pues la completación incluirá elementos sustantivos como también superfluos. Dicho de otro modo, ahondar en el pensamiento para acceder a sus contenidos recónditos es sólo un paso para extraer lo nuclear y

verdaderamente gravitante de él y que pudiera tener influencia sobre el comportamiento.

Como en la lingüística⁷, podemos hablar de la existencia de una estructura superficial y una estructura profunda en las teorías subjetivas. La estructura profunda es la que en última instancia interesa. Será necesario, por tanto, lograr que el sujeto exprese de algún modo su pensamiento, para luego desentrañar en éste lo que sustenta su forma de relación con la realidad en que se desenvuelve. Como en la lingüística, también habrá que diferenciar lo *ético* de lo *émico*, que en ella diferencia lo material de lo funcional del sonido (lo fonético, de lo fonémico). Lo ético viene a ser la totalidad del contenido (su materialidad), de la teorías subjetivas, en este caso; mientras que lo émico es lo funcional y genuinamente significativo.

Como en el iceberg, se trata de buscar lo que hay bajo la superficie; como en éste, lo fundamental se encuentra bajo ella. Sin embargo, hipotetizamos que lo sumergido en las teorías subjetivas es la mínima porción del pensamiento (aunque, igualmente, el fundamento de éste). Para completar la imagen, habría que decir entonces: las teorías subjetivas son como el iceberg; pero invertido. Cuanto más se ahonda en él, más reducido es su contenido; pero más profundo, más lleno de significado. De ser así, nuestra tarea en este estudio será avanzar a un segundo nivel interpretativo, que estará constituido, probablemente, por un número menor de elementos; pero claramente más sustantivos.

2.- Posibles relaciones con la acción: Para realizar un análisis de las relaciones posibles con la acción, parece útil la distinción entre "teorías retroactivas" y "teorías proactivas" (Botella 2000), oponiendo lo que es explicativo y justificatorio, en el caso de las primeras, a lo que anticipa el futuro y, por tanto, puede generar cursos de acción o formas de abordar aquello que es objeto de la teoría, como sería en las segundas.

El análisis de los datos de los dos estudios específicos, así como de lo acontecido en los dos años que duró la intervención en su totalidad (registrado en notas de campo), nos permite establecer otras distinciones conceptuales, que se pueden considerar complementarias

⁷ Las referencias a la lingüística de los párrafos siguientes corresponden básicamente a: lo planteado por Chomsky acerca de la estructura superficial y estructura profunda; Harris en la distinción "ético" y "émico" y Saussure y Coseriu en lo referente al cambio en el lenguaje.

de las anteriores y que se relacionan más estrechamente con la acción. Hemos distinguido entre:

- Teorías mantenedoras de acción: Son teorías que tienden a justificar acciones que se realizan en forma habitual y que pudieran considerarse socialmente inadecuadas o a sustentar acciones, también habituales, que pudieran considerarse deseables.
- Teorías inhibitoras de acción: Son, en general, teorías justificatorias (retroactivas) que, en cuanto tales, exigen de responsabilidad a quien las sustenta de hacer nuevas acciones que pudieran resultarle poco deseables, difíciles o atentatorias a su seguridad.
- Teorías iniciadoras de acción: Son teorías que sustentan el inicio de acciones nuevas o cambio en las acciones habituales.

3.- Posibilidades de cambio: una propuesta teórica sobre el cambio de las teorías subjetivas, necesariamente debería considerar lo compartido entre los profesores como profesionales de la educación. Se requiere explicar el paso de lo social a lo individual (representaciones sociales como base de la representaciones individuales); pero también el aporte individual a la construcción social y a la posibilidad del cambio. Uno y otro podrían atribuirse a procesos comunicativos, en los que cobraría relevancia lo explícito, o explicitable, de las teorías subjetivas.

Lo social constituye la fuente de las teorías subjetivas, que primariamente provienen de *representaciones sociales*, concepto utilizado por Moscovici (1986)⁸. Puede ser engañoso el que para acceder a las representaciones sociales haya que hacerlo usualmente desde las representaciones individuales, como las teorías subjetivas. Igualmente, resulta difícil advertir, en primera instancia, el aporte de las teorías subjetivas en la comprensión de fenómenos sociales y su valor pragmático en su relación con el cambio de procesos sociales.

Situándonos en lo que acontece en el ámbito pedagógico: un profesor inserto en su comunidad profesional y en su comunidad educativa compartirá un amplio repertorio de representaciones con sus colegas de profesión, como también con sus pares del establecimiento en el que se desempeña. Estas concepciones no sólo las encarnará y le

⁸ La distinción entre *representaciones individuales* y *representaciones sociales* es introducida por Moscovici en el año 1961, en un estudio sobre las representaciones sociales del psicoanálisis.

servirán de fundamento a su quehacer profesional, sino que a la vez serán parte de su discurso pedagógico. De manera explícita, como de manera implícita, verbalmente y mediante las acciones que cotidianamente realiza, las transmitirá a otros y éstos seguirán el mismo proceso, reproduciendo inevitablemente modos de representarse la realidad y modos de desenvolverse en ella.

Pero no se trata de la inevitabilidad de un acontecer social ante el cual inexorablemente lo individual se funde con lo colectivo y hasta sucumbe ante la fuerza preexistente. Si fuera así, la investigación acerca de las concepciones de los actores de procesos educativos quedarían reducidas a la constatación de la situación imperante, a un describir e interpretar un fenómeno social más bien estático, aportando a la comprensión de por qué ocurre lo que ocurre, casi presagiando que seguirá ocurriendo. Cuando más, podría avanzar al punto de señalar orientaciones acerca de lo que habría que hacer, hacer con los otros, evidentemente, desde la mirada externa. En buena medida, es lo que se ha dado en la investigación de carácter interpretativo, donde los sujetos de la investigación podrían reclamar que el interés de los investigadores parece a agotarse en su develar, aún prescindiendo -en parte o del todo- de la preocupación de si este develar ha alcanzado al poseedor del problema que se investiga, al propio actor.

Sostenemos que las teorías subjetivas, para efectos teóricos, son el puente entre lo individual y lo social, en la dialéctica individuo-sociedad. Ciertamente, las construcciones de la realidad de un sujeto tienen un anclaje social, están enmarcadas y orientadas socialmente, se construyen con la influencia de otros, pero esos otros también reciben algunas dosis de la influencia individual. Desde esta concepción, es crucial que cada profesor reconozca, tome conciencia, se apropie y ejerza su propio poder. Que también, por cierto, tenga claridad respecto de lo que acontece, lo que sustenta y para dónde se mueve el colectivo en el que está incorporado. Que sepa que en buena medida su contribución a la mantención o al cambio de las formas de convivencia social y de enfrentamiento de problemáticas sociales puede ser gravitante y que, sin duda, es también algo que atañe a su responsabilidad.

Si lo social viene esencialmente dado, ¿de qué manera ocurre el cambio?. Teóricamente no podría darse el caso de que la comunidad respectiva se convoque, por lo menos en la experiencia cotidiana, y resuelva modificar sus concepciones. Ya es bastante difícil modificar comportamientos simples, o lo que se estime como prácticas inadecuadas, como para esperar que las representaciones que las soportan puedan modificarse como acuerdos de asamblea. Si bien los

cambios sociales son convencionales - los sujetos de alguna manera "convienen" en realizarlos - esto no se da en instancias formales, obviamente, sino en procesos de interacción que llevan su tiempo. A esto habría que agregar que mientras más claramente nuclear sea una representación, más difícil será removerla.

Teniendo una comunidad un repertorio de representaciones en torno a un objeto específico, lo que para esa comunidad aún no es funcional, significativo, para que llegue a serlo necesariamente debe primero aparecer como un contenido, como una cierta materialidad: primero ético, entonces, para eventualmente convertirse en émico. Lo que en los sujetos considerados individualmente es émico, podrá también pasar a ser, en primera instancia, ético para su comunidad, si dicho sujeto lo transmite. Ahora bien, si lo incorporado éticamente en una comunidad se erige como algo distintivo, significativo, funcional, con el correr del tiempo llegará a ser émico.

En consecuencia, todo cambio social, en esta materia, parte en el individuo; aunque un individuo por sí, aislado de interacción con el resto de los miembros de su comunidad, no podrá lograr, evidentemente, que ésta cambie sus concepciones. Y si esto último es condición para el cambio en los comportamientos, la modificación individual es perentoria para el cambio colectivo.

Por cierto, que ni la responsabilidad del cambio en una comunidad investigada, ni el sentido de éste recaen en el investigador. La experiencia del estudio realizado -a juzgar por las resistencias observadas- parece confirmar no sólo la conveniencia, sino la potencialidad de que quienes reflexionen sobre sus problemas sean los propios poseedores de ellos, sin la obligada presencia de un agente externo, como sería en la investigación tradicional.. Por otra parte, estas experiencias dejan de manifiesto el papel del equipo de gestión y particularmente del director en los procesos de cambio, lo que no sólo es advertido por los investigadores, sino asignado por los propios profesores.

Integración interpretativa final y orientaciones para la acción

En síntesis, todo lo anterior nos lleva a los siguientes planteamientos orientadores, tanto para la comprensión como para la acción:

- Hay varios indicadores de "locus de control externo" en las concepciones de los profesores, con mayor énfasis en teorizaciones retroactivas por sobre las proactivas; teorías

- preponderantemente mantenedoras e inhibidoras que iniciadoras de acción. La tendencia primera y recurrente es a poner la responsabilidad en condiciones no controlables por los propios profesores.
- Las teorizaciones son compartidas y pesimistas con respecto al destino de la Reforma.
- Las resistencias a la intervención de agentes externos, como los investigadores, son consistentes con las teorías sustentadas.
- Los procedimientos utilizados para provocar reflexión, tanto individual como colectiva, permiten una gradual mayor toma de conciencia y un gradual reconocimiento de la responsabilidad propia de los docentes. Los procesos de reflexión colectiva parecen ser los más indicados como procedimientos de intervención en la comunidad escolar.
- Se avanza hacia un reconocimiento de la necesidad de cambios y, específicamente, de la necesidad de cambio de los profesores.
- Hay un reconocimiento de la necesidad de trabajo en equipo y de reflexión, para lo cual se demanda tiempos y espacios.
- La participación y el trabajo colaborativo se considera una misión de los miembros del equipo de gestión.

Todo esto, consistentemente ratifica:

- La conveniencia del desarrollo y utilización de recursos para ampliar y crear conciencia de los profesores acerca de su quehacer, como base para producir cambios en su desempeño.
- La relevancia que puede tener la reflexión colectiva para modificar teorías subjetivas obstaculizadoras de la Reforma.
- La necesidad de que sean los propios profesores quienes lleven el proceso de intervención en sus teorías.
- El poder individual en la creación de nuevas representaciones sociales, sobre todo del disenso, cuando lo dominante son concepciones desesperanzadoras.
- El papel fundamental que puede desarrollar el equipo de gestión de las instituciones educacionales en la creación de tiempos y espacios de reflexión, como también de condiciones que faciliten la comunicación interindividual.

- Finalmente, que limitarse a describir e interpretar teorías subjetivas en el ámbito educacional es claramente insuficiente y que hay condiciones básicas como para avanzar a la intervención para producir cambios.

BIBLIOGRAFÍA

- Botella, L.(2000). *El ser humano como constructor de conocimiento: El desarrollo de las teorías científicas y las teorías personales* .[documento WWW].
- Facultat de Psicologia: Ciències de l'Educació Blanquerna. <http://www.infomed.es/constructivism/documsweb/sciencie.html>
- Castro, P. & Quintanilla, R. (2000). *Estudio de caso: las teorías subjetivas de docentes acerca de la gestión escolar para el desarrollo de la creatividad..*La Serena. Universidad de La Serena. Tesis para optar al título de Psicólogo y al grado de Licenciado en Psicología.
- Catalán, J. (1997 a). *La profesión del profesor según las teorías subjetivas de los formadores*. Tesis para optar al Título de Doctor en Ciencias de la Educación, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.
- Catalán, J. (1997 b). Los formadores de la reforma y la reforma de los formadores. En G. Urquieta (Ed.), *Caminos para la reforma* (pp. 49-56). Chile: Universidad Católica del Norte. XX Jornada de Psicología Educacional.
- Clark, CH. & Peterson, P. (1990). Procesos de pensamiento de los docentes. En Wiittrock, Merlín: *La investigación de la enseñanza*, Vol. III. Barcelona: Paidós.
- Contreras, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- Elbaz, F. (1988). Cuestiones en el estudio del conocimiento de los profesores. En Villar, L. (Director): *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. Implicaciones para el currículo y la formación del profesorado*. Alcoy-España. Editorial Marfil, S.A. pp. 87-96.

- Flick, Uwe (Ed.), (1992). *La perception quotidienne de la santé et de la maladie. Théories subjectives et représentations sociales*. Paris: L'Hartmann.
- Gallego, M.J. (1991). Investigación sobre pensamientos del profesor: aproximaciones al estudio de teorías y creencias de los profesores. En *Revista de Educación* N° 296. Madrid. Pp. 287-325.
- Kelly, G. (1966). *Teoría de la personalidad. La psicología de las construcciones personales*. Buenos Aires: Ediciones Troquel.
- Marcelo, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Marcelo, C. (1995). Constantes y desafíos en la profesión docente. En *Revista de Educación* N° 306. Madrid. Pp. 205-242..
- Mena, I. (1994) Reflexiones imprescindibles para la incorporación de la creatividad en el sistema educacional chileno. En R. López & I. Mena (Eds.), *Las ovejas y el infinito: Propuesta para el desarrollo de la creatividad en el sistema educacional*. Santiago: CPU.
- Mena & Antonijevic (1995). *Cuaderno creativo*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Mena, I. (1998) *Creatividad con reflexión ética : un estudio desde las demandas sociales*. Tesis para optar al Título de Doctor en Ciencias de la Educación, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.
- Mena, I.; Vizcarra, R. & Catalán, J. (2001). *Estudio de impacto de una estrategia para el desarrollo de la creatividad en tres unidades educativas de enseñanza media*. Proyecto FONDECYT N° 1980610. Informe Final.
- Moscovici, S. (1986) L'ère des représentations sociales. En Doise, W. & Palmonari, A. *L'études des représentations sociales*. París. Delachaux & Niestlé. Pp. 34-80.
- Munby (1988). Investigación sobre el pensamiento de los profesores: dilemasante la conducta y práctica profesionales. En Villar, L. (Director): *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. Implicaciones para el currículo y la formación del profesorado*. Alcoy-España. Editorial Marfil, S.A. pp.87-96.

- Núñez, L. & Slomp, N. (1999). *El pensamiento de los profesores en relación a la creatividad y su lugar en el ambiente educativo*. Facultad de Humanidades, Universidad de La Serena.
- Pajares (1992). Teacher's beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. En *Review of Educational Research* VI.62. N°3. pp.307-332.
- Pozo J.I.(1996). *Aprendices y Maestros*. Primera edición. Madrid: Alianza.
- Rodrigo, M. J.; Rodríguez, A. & Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor Distribuciones.
- Tabachnick R.y Zeichner K.(1988) Influencias individuales y contextuales entre las relaciones entre las creencias del profesor y su conducta en clases: estudios de casos de dos profesores principiantes de Estados Unidos. En Villar, L. (Director) *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. Implicaciones para el currículo y la formación del profesorado*. Alcoy-España. Editorial Marfil, S.A. pp. 135-148.