

## Tipos psicológicos de profesores primarios innovadores: extroversión, sensación, pensamiento y juicio\*

---

*Daniel Ríos Muñoz\*\**

### I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El movimiento educacional reformista que vive Chile y la mayor parte de los sistemas educativos del continente, desde la década de los noventa, han puesto un gran énfasis en la transformación positiva de la práctica pedagógica de los profesores, ya que el mejoramiento de la calidad y la distribución social de los aprendizajes de los estudiantes están fuertemente relacionados con este cambio (Cox, 2003). Esta necesidad de mejorar la práctica pedagógica se relaciona con el hecho de que ha mostrado no ser innovadora y mantener a través del tiempo una serie de características deficitarias como: basarse en la transmisión del docente, con escasa referencia al contexto del alumno, sin consideración de los conocimientos del estudiante, rutinarias, supresión de la reflexión e intercambio docente (Belleï, 2003, diagrama 2; Pinto, 2001).

Para diversos autores la acción innovadora de los profesores, ligada a su capacidad de autonomía, puede permitirles desarrollar

---

\* Este artículo se basa en la ponencia "Tipos psicológicos de profesores innovadores: innovación pedagógica y mejoramiento de los aprendizajes", presentada en el IX Congreso de Metodología de las Ciencias Sociales y de la Salud, en septiembre de 2005, en Granada, España, y forma parte de la investigación "Características personales de los profesores que desarrollan innovaciones para mejorar su práctica pedagógica".

\*\* Departamento de Educación, Facultad de Humanidades, Universidad de Santiago de Chile. El autor agradece el financiamiento de la investigación al Departamento de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (DICyT), Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo, Universidad de Santiago de Chile, driosm@usach.cl

un mejor y mayor rol profesional, lo cual los habilita para ser capaces de poseer, en plenitud, una competencia en su área del conocimiento, y así poder diagnosticar situaciones y proponer alternativas diversas de acción, tomando en cuenta los objetivos a alcanzar y las condiciones específicas donde realizan su acción docente (Ríos, 2003a; Rivas, 2000; Marcelo, 1996; Sansano, 1993; Ghani, 1992; Stenhouse, 1991).

Considerando lo anterior es posible plantear que los profesores innovadores poseen algunas características de personalidad que pueden ser relevantes para diseñar e implementar procesos innovadores en las escuelas. Al respecto, Miles (citado en Huberman, 1973: 60) describe la personalidad de los innovadores como fuerte, benévola, de notable inteligencia y capacidad verbal, menos atada por normas locales de grupo, más individualista y creativa, que revela autenticidad y entusiasmo cuando está intentando persuadir a otros, con frecuencia rebelde, alienada, excesivamente idealista, psicológicamente estable, inclinada al enfado, a la resistencia y actitudes de desafío cuando se enfrenta con la adversidad o las decepciones. Para Rogers (citado en Morrish, 1978: 121) los innovadores son individuos emprendedores, desean lo azaroso, lo temerario, lo vanguardista y lo arriesgado.

En el caso específico de los docentes innovadores, Ríos (2004a) señala que las características de personalidad que se destacan en éstos se relacionan con la *persistencia* en la tarea que realizan, la *autonomía* en su quehacer, el *orden* o la capacidad de planificar las acciones que emprenden, la tendencia al *cambio* y la búsqueda de *logro*. También es relevante en ellos su alta motivación pedagógica y social para desarrollar procesos de innovación con vista al mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes.

En este contexto cabe preguntarse qué otras características de personalidad presentan los profesores que tienden a desarrollar experiencias innovadoras en su quehacer profesional, ya que de acuerdo con Krebs y Kummerow (1993), siguiendo la teoría de los tipos psicológicos de Jung, algunos sujetos que presentan combinaciones de éstos como introversión-intuición-pensamiento-juicio, se orientan a generar nuevas posibilidades en su realidad inmediata, aportar ingenio a los temas que abordan, pensar en el futuro, atender a cosas nuevas, asumir nuevos problemas con entusiasmo, entre otras acciones.

En este contexto, el problema que aborda esta investigación se relaciona con la siguiente pregunta general: ¿cuáles son los tipos psicológicos que presentan los profesores que desarrollan innovaciones en sus prácticas pedagógicas? Relacionado con esta interrogante, este trabajo da cuenta del objetivo principal de este estudio: escribir los tipos psicológicos que presentan los docentes que desarrollan procesos innovadores.

## II. MARCO CONCEPTUAL

### A. La innovación en educación

En los últimos 40 años se puede observar, en la literatura respectiva, una evolución del término innovación, donde se aprecian elementos comunes y otros que marcan una diferenciación de acuerdo con cada autor. Los aspectos nucleares de la innovación que vinculan las diversas acepciones dicen que ésta debe ser deliberada, planificada, específica y evaluada después de un tiempo suficiente en relación con sus objetivos pedagógicos y sociales, y además debe aportar algo distinto o nuevo en el contexto en la cual se aplica, lo que permite que éste sea transformado positivamente (Ríos, 2004b; Rivas, 2000; Restrepo, 1995; González y Escudero, 1987; Sack, 1981; Havelock y Huberman, 1980; Morrish, 1978; Huberman, 1973; Richland, 1965; Miles, 1964).

Las innovaciones pueden ser elaboradas desde distintos enfoques epistemológicos, pero todas tienen como propósito final mejorar situaciones que se consideran deficitarias en algún aspecto del currículo: contenidos, metodologías, evaluación, organización, gestión, relación entre los actores educativos, recursos didácticos, valores, actitudes y creencias de los agentes escolares, etc. En consecuencia, pueden estar enfocadas en el nivel de aula, de la institución y en ámbitos que la vinculan con la comunidad. Sus usuarios pueden ser los diversos agentes escolares y educativos, sin embargo, se espera que siempre los principales beneficiados sean los estudiantes, mediante la obtención de aprendizajes relevantes y pertinentes (Rivas, 2000; Torre, 2000).

Algunas investigaciones sobre prácticas docentes renovadas muestran que en el ámbito del aula existiría un impacto dife-



renciado, tanto en alumnos como en profesores (Ríos, 2004a, 2003b, 2001, 1999; Leonardo, 1992; Fuentelabrada y Nemirovsky, 1988; Ghani, 1992; Nogales, 1988).

En los alumnos se observan logros relacionados con:

- a) el conocimiento: incremento en el rendimiento en matemática y lengua castellana, mejoramiento en el cálculo de operaciones básicas, etcétera;
- b) la comunicación: mejoramiento en la expresión oral y escrita;
- c) el desarrollo del pensamiento: aumento de la capacidad crítica, adquisición de elementos metodológicos centrados en la resolución de problemas, mayor autonomía y capacidad de decisión;
- d) el desarrollo socioafectivo: mayor participación y comunicación, mayor confianza en sí mismos, mayor responsabilidad, mayor identificación con la escuela, mejor relación entre los alumnos y de éstos con sus profesores, aumento de la solidaridad entre ellos y mejores comportamientos sociales y cívicos.

En el caso de los profesores, se aprecian efectos positivos de las innovaciones implementadas en los ámbitos de su:

- a) práctica pedagógica: mayor participación y compromiso con el trabajo escolar, realización de clases más activas, aumento en la capacidad de proponer alternativas para solucionar problemas, mayor confianza y afectividad en la relación con sus alumnos;
- b) formación permanente: mayor interés por profundizar sus conocimientos, mayor intercambio de experiencias pedagógicas con otros profesores;
- c) autorrealización personal: mayor grado de satisfacción personal, aumento en la satisfacción institucional y social.

En general, estos logros, principalmente en el caso de los estudiantes, se relacionan de manera directa con los objetivos planteados por los innovadores; sin embargo, los procesos de transformación positiva también tienden a producir efectos no previstos en los usuarios de las innovaciones. Esto hace pensar que en el desarro-

llo de toda innovación exista un grado de incertidumbre, a pesar de los objetivos que racionalmente la orientan. Para Ríos (2003b) significa que no sería posible el control pleno de ella por parte de los docentes innovadores, lo que pone de manifiesto la importancia que tendría la presencia de ciertas actitudes —las cuales se asociarían a ciertos rasgos de personalidad, como el ser organizados, la confianza en sí mismos ante lo incierto de la novedad, la perseverancia al no observarse logros inmediatos, la capacidad para ir respondiendo a los requerimientos no considerados inicialmente, entre otras—. Por otro lado, los procesos innovadores que desarrollan los profesores presentan una serie de factores externos limitantes que condiciona su desarrollo y su grado de éxito, tal como se puede apreciar a continuación (Ríos, 2003a, 2004a; Torre, 1994; Teobaldo, 1993; Schiefelbein, 1992; Morrish, 1978; Ghani, 1992; Echeverri y Redón, 1988; Nogales, 1988).

**CUADRO 1. Condicionantes externos de las innovaciones**

<i>Técnico-administrativos</i>	<i>Socioculturales</i>	<i>Económico-financieros</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escasez de tiempo que el Ministerio de Educación destina para el perfeccionamiento docente</li> <li>• Entrega irregular de materiales didácticos</li> <li>• Carencias en el perfeccionamiento docentes en aspectos prácticos</li> <li>• Falta de apoyo por parte de las autoridades locales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escasa incorporación de padres y de otros agentes de la comunidad</li> <li>• Deficiencias en la formación inicial de los docentes</li> <li>• Reducido consenso social para el desarrollo de innovaciones</li> <li>• Conflictos al interior de las familias</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de apoyo presupuestario externo</li> <li>• Ausencia de remuneración adicional para los docentes</li> <li>• Escasos recursos para mantener la innovación en el tiempo</li> </ul>



Esos mismos autores plantean que, en el interior de los establecimientos educacionales, las experiencias innovadoras también presentan dificultades en sus aplicaciones, tal como se puede apreciar en el siguiente cuadro:

**CUADRO 2. Condicionantes internos de las innovaciones**

<i>Organización escolar</i>	<i>Actores educativos</i>	<i>Materiales didácticos</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exceso de burocracia</li> <li>• Disponibilidad horaria de los profesores</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Altas expectativas en los docentes de recibir respuestas muy elaboradas respecto a cómo enseñar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Carencia de bibliotecas</li> <li>• Deficiente dotación de libros y textos escolares</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inestabilidad laboral de los docentes</li> <li>• Falta de claridad en la definición de roles y funciones</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bajo interés por parte de los profesores de asumir lo desconocido</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Carencia de material tecnológico para apoyar la elaboración de apuntes por parte del profesor</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escaso apoyo de los directivos a los innovadores</li> <li>• Falta de relación entre los contenidos de la innovación y el proyecto educativo de la escuela</li> <li>• Ausencia de seguimiento y evaluación de la innovación desarrollada</li> <li>• Escasa participación de otros docentes de la escuela en la innovación</li> <li>• Ausencia de canales para la difusión interna y externa de los resultados de la innovación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alto grado de autoritarismo directivo</li> <li>• Incapacidad de los directivos de orientar los procesos de cambios</li> <li>• Modificaciones aisladas por algunos docentes</li> <li>• Falta de aceptación plena de los docentes por los procesos innovadores</li> <li>• Excesiva dependencia en los profesores de los agentes externos que promueven las innovaciones</li> </ul>	

Al analizar los condicionantes intraescuela, se puede inferir que uno de los aspectos que más preponderancia podría tener como obstáculo de las innovaciones, estaría relacionado con la resistencia de los profesores. Ésta se racionalizaría de diferentes maneras. Algunos no asumen la incertidumbre que representa toda situación de cambio, otros, altamente estructurados y dependientes, esperan verdaderas “recetas pedagógicas” de los agentes externos que promueven las mejoras, y unos más, al no realizar una reflexión crítica acerca de su actuación pedagógica, no visualizan la necesidad de modificar sus rutinas, lo cual les hace desdeñar la posibilidad de perfeccionarse.

Desde la perspectiva psicológica, manifestada a través de diversas actitudes de los profesores, Eichholz y Rogers (citado en Morrish, 1978), presentan ocho tipos de resistencias mostradas por docentes de primaria: ignorancia; inhibición; mantener lo establecido; los valores y costumbres socialmente aceptados; las relaciones sociales; la inutilidad de lo nuevo; la satisfacción de la tradición y la ineficacia de otras innovaciones.

Del planteamiento anterior se puede desprender la idea de que los profesores son los que inciden fuertemente en el éxito o el fracaso de cualquier innovación. La disposición intelectual y la motivación de los docentes (Ríos, 2006, 2004a, 2003a) son aspectos centrales que deben considerarse antes de la aplicación de

innovaciones, ya que la calidad de éstas, incluido el soporte material y didáctico que las acompañan, no aseguran por sí mismas su éxito. En consecuencia, sólo la activa participación del profesor, desde la etapa del diagnóstico del problema que intenta resolver la innovación, y la disposición afectiva, intelectual y social con sus pares, puede permitir el cumplimiento de los objetivos de la innovación y el desarrollo personal y profesional de cada uno de ellos. Sin embargo, aquellos docentes rotulados como resistentes, pueden ser vistos como altamente necesarios en cualquier sistema, ya que impiden que la innovación se institucionalice de manera mecánica, evitando con ello la instalación de cambios en forma irreflexiva que pueden provocar más desventajas que beneficios al no considerar elementos y procesos de la cultura escolar en la cual pretenden incorporarse.

## B. Personalidad de los innovadores<sup>1</sup>

Los diferentes planteamientos sobre la innovación, sus resultados, los factores que la condicionan y el rol esencial que juegan los docentes en los procesos de cambio positivo, permiten señalar que en el caso de éste, uno de los aspectos que puede ser clave para el desarrollo y el entendimiento de las experiencias innovadoras es conocer sus características personales. Esta situación implica considerar un constructo multidimensional y polisémico: la personalidad. Como una forma de comprender la personalidad surgen algunas teorías, las cuales proporcionan un medio para explicar la manera en que las personas adquieren y cambian los aspectos de sus conductas e intentan comprender las diferencias entre individuos, en cuanto a la expresión de dichas conductas (Phares, 1996).

Una de las teorías más influyentes ha sido la psicoanalítica clásica de Freud, en la que destacan las experiencias de la primera infancia, la sexualidad infantil y elementos inconscientes, como forma de explicar las conductas y las acciones que posee la gente. Otras teorías son la analítica de Jung, la psicosocial de Erikson, la conductista de Skinner y la teoría centrada en la persona de Roger. El propósito central de éstas ha sido concebir herramientas



<sup>1</sup> Esta sección está tomada y adaptada de Ríos, 2004: 95-112.

capaces de descubrir elementos conformadores de la personalidad por medio del estudio de los individuos, así como plantear una definición de ella.

De este modo podemos encontrar una serie de acepciones para el término. Para Allport (1970) la personalidad es una organización dinámica en el interior del individuo de los sistemas psicofísicos que determinan su conducta y su pensamiento característicos. Papalia y Wendkos (1993) señalan que la personalidad corresponde al conjunto de formas relativamente consistente de relacionarse con la gente y las situaciones, que hacen única a cada persona.

Por su parte, Feldman (1998) la conceptualiza como aquellas características relativamente permanentes que diferencian a las personas, es decir, aquellos comportamientos que hacen único a cada uno de nosotros, y Belloch y otros (1996) complementan esta conceptualización planteándola como aquella parte del funcionamiento personal que es resistente al cambio, se encuentra consolidada y posee una generalidad y coherencia de respuestas en distintos tiempos y distintas situaciones.

Para Carver y Scheier (1997), que se inspiran en Allport (1970), la personalidad es la organización dinámica, dentro del individuo, de los sistemas psicofísicos que crean patrones característicos de conducta, pensamientos y sentimientos. Para Murray (citado en Papalia y Wendkos, 1993) el ser humano es un organismo individual fundamentalmente organizado e integrado, el cual responde no sólo a estímulos externos (presiones), sino también a factores internos, por lo que se le podría caracterizar como esencialmente dinámico. Cuando el individuo enfrenta presiones, éstas dan paso a un impulso o necesidad, lo cual originará una conducta compleja. Las necesidades provocadas de manera directa por procesos internos, pero más frecuentemente por la presencia de una fuerza del ambiente, pueden inferirse de la respuesta a una clase particular de objetos o estímulos, la expresión de un afecto particular, entre otras situaciones.

Según el mismo autor, la personalidad sería la encargada de conciliar las demandas de satisfacción de las necesidades individuales con las exigencias sociales. Así, el objetivo de la personalidad sería generar y reducir tensiones, diseñar programas para lograr metas distantes, disminuir o resolver conflictos, sin entrar



en dificultades con las necesidades más importantes, y ajustar los niveles de aspiraciones para aumentar la posibilidad de que sean alcanzados (Méndez, s/f). De este modo, la personalidad tendría la misión de dar a las necesidades una forma de expresión socialmente más aceptable. Así, aparece el término de “variables de personalidad”, siendo la variable una forma de reacción social.

Con relación a la personalidad de los innovadores, Huberman (1973) plantea que para Harvey ésta se caracteriza por su alto grado de abstracción, mayor capacidad para apartarse de situaciones inmediatas, menos absolutista, de mayor relativismo, libre para resolver problemas y buscar soluciones sin temor al castigo por desviarse de la verdad oficial y de los imperativos sociales, acentuada orientación práctica, comportamiento exploratorio, aceptación de riesgos, independencia, entre otras. Huberman (1973) añade que para Miles la personalidad innovadora hace referencia a un sujeto innovador que siente con fuerza la necesidad de autonomía, éxito y orden, así como de ayudar a los demás y de verse apoyado por otros. También describe que para Lazarsfeld y Katz los innovadores se caracterizan por aceptar riesgos, por poseer sentido del deber profesional, confianza en su propia capacidad para controlar el medio, entre otras.

En el caso de los profesores innovadores, Huberman, señala que para Lippitt éstos tenderían a ser partícipes de procesos innovadores en las escuelas si existen al menos las siguientes condiciones:

- a) si se creen con autoridad para orientar la vida de su propia clase y tienen confianza en poder hacerlo así efectivamente;
- b) si están dispuestos a compartir con sus colegas información sobre las actividades de su clase, con un mínimo de temor al fracaso o a la repulsa;
- c) si están fuertemente interesados por su profesión y están dispuestos a discutir sobre cuestiones profesionales (1973: 61).

A partir de estos condicionantes que facilitarían la acción innovadora de los profesores se infiere que la fuerza que los motiva a desarrollar procesos transformadores proviene de un impulso interior, relacionado probablemente con ciertos rasgos de personalidad, que apuntaría a mejorar su acción docente, pero no de manera individual sino comuni-



taria. En el fondo, la acción innovadora de los educadores estaría dirigida a una mayor eficacia en el cumplimiento de su rol docente.

En este sentido, Rivas (2000) plantea que los factores impulsores de la actividad innovadora de los profesores se relacionarían con las siguientes categorías: deontológico-vocacional; preocupación por el otro y proyección profesional. La primera se vincularía con el imperativo ético y la vocación docente; la segunda, con el aprovechamiento académico y la atención a la persona; y la tercera, con la valoración profesional y la autorrealización docente.

Ríos (2006) también expresa que las motivaciones que tienen los docentes de educación básica para realizar cambios en sus prácticas pedagógicas se asocian a aspectos personales y sociales, siendo el más importante en el caso del primer ámbito el anhelo de contribuir a la formación de valores y actitudes de los estudiantes y, en el segundo, por el interés de estar vigentes profesionalmente con relación a las nuevas demandas sociales y educativas, en especial de aquellas que emanan de la reforma educacional chilena.

### C. Tipos psicológicos de Jung<sup>2</sup>

Jung desarrolló una tipología de la personalidad basada en la diferencia entre introversión y extroversión. Las personas introvertidas prefieren su mundo interno de pensamientos, sentimientos, fantasías y sueños, mientras que las extrovertidas prefieren el mundo externo, las actividades y las cosas. Jung (1964) se refería a cuán inclinado se está (el Yo) hacia la persona y la realidad externa o hacia el inconsciente colectivo y sus arquetipos. Para relacionarse con la realidad cada persona lleva a cabo determinadas acciones o maneras de enfrentarlas, a las que Jung denomina funciones; éstas son la sensación, el pensamiento, la intuición y el sentimiento.

La función de sensación supone la acción de obtener información a través de los significados de los sentidos; la persona sensible es aquella que dirige su atención a observar y escuchar y, por tanto, a conocer el mundo; Jung considera esta función como una de las irracionales o, lo que es lo mismo, que comprende más a las percepciones que al

---

<sup>2</sup> Esta sección se adaptó a partir de la colaboración de las psicólogas Carolina Rojas y Paula Villalobos, de la Universidad de Santiago de Chile.

juicio de la información. El pensamiento permite evaluar la información o las ideas de forma racional y lógica; Jung llamó a esta función como racional, o la toma de decisiones con base en juicios, en vez de una simple consideración de la información. La intuición es un modelo de percepción que funciona fuera de los procesos conscientes típicos; es irracional o perceptiva como la sensación, pero surge de una mucho más compleja integración de grandes cantidades de información, más que una simple visión o audición. El sentimiento es el acto de sentir, como el de pensar; es una cuestión de evaluación de la información; en este caso está dirigida a la consideración de la respuesta emocional en general (Carver y Scheiler, 1997).

De acuerdo con Jung, todos los individuos poseerían estas funciones, sin embargo, se utilizarían en diferentes proporciones. Cada persona tiene una función superior que prefiere y que está más desarrollada; otra secundaria, de la cual se es consciente de su existencia y se usa sólo para apoyar a la primera. También se presenta una terciaria, muy poco desarrollada y no se es muy consciente, y finalmente una inferior, que está pobremente desarrollada y se es tan inconsciente de ella que el individuo podría negar su existencia.



## D. Inventario de tipos psicológicos de Jung

El *Myers-Briggs Type Indicador* (MBTI) es un inventario creado por Isabel Briggs Myers (1985) y surge de la teoría de los tipos de psicológicos de Jung (1921) (citados en Myers y McCaulley, 1985), donde uno de los elementos principales apunta a que los cambios del comportamiento “no son debidos al azar y corresponden a modalidades fundamentalmente diferentes de utilización de las funciones de la percepción y del juicio” (Myers, 1992: 4). El primer concepto alude al contacto con los otros, las cosas, los sucesos, las ideas; el segundo, a todos los medios de obtener conclusiones de lo percibido.

Considerando estas ideas y las cuatro funciones o procesos mentales esenciales, planteados por Jung (sensación, intuición, pensamiento y sentimiento), que las personas utilizan día a día, las cuales se complementan con dos entidades consideradas como actitudes u orientaciones hacia la vida (extroversión e introversión), se da estructura a la formación de este inventario, con sus cuatro dimensiones y sus respectivas descripciones, tal como puede apreciarse a continuación.

CUADRO 3. Tipos psicológicos de Jung

<i>Dimensión 1</i>	<i>Dimensión 2</i>	<i>Dimensión 3</i>	<i>Dimensión 4</i>
Extroversión-introversión (E-I)	Sensación- intuición (S-N)	Pensamiento-sentimiento (T-F)	Juicio- percepción (J-P)
Implica el foco de la atención, que la persona esté orientada primordialmente al mundo exterior, dirigiendo sus juicios y percepciones sobre las personas y objetos, o hacia el mundo interior, centrado en los conceptos e ideas	Implica como proceso la adquisición de información. Uno apunta principalmente a los procesos sensoriales, los hechos o sucesos observables mediante los sentidos, y el otro a los significados, las relaciones o las posibilidades elaboradas más allá de la conciencia	Implica tomar decisiones. Es donde se decide a partir de consecuencias lógicas o sobre la base de valores personales sociales	Implica como proceso el uso que hace una persona al momento de tratar con el mundo exterior. El juicio se apoya con el pensamiento o sentimiento, y el proceso perceptivo con la sensación o intuición

De estas cuatro dimensiones surgen 16 combinaciones o agrupaciones posibles, las cuales entregarán características del sujeto evaluado en cuanto a su actitud, cómo adquiere información, toma de decisiones y estilo para tratar con el mundo exterior. Estas características arrojan una descripción común encontrada para cada tipo de agrupación.

Cabe destacar que en las combinaciones existentes hay una función llamada “dominante”, la cual guía la finalidad y la dirección que una persona ejerce en su entorno. Esta función dominante está determinada por los dos tipos de percepción (sensación-intuición) y por los dos tipos de decisión (pensamiento-sentimiento), que se ubican en las posiciones del medio, según el orden de la combinación (por ejemplo, INTJ, el NT implica primero la percepción y luego la decisión).

En relación con el tema de la innovación, de acuerdo con la literatura existente, se ha observado y analizado que de las 16 combinaciones que se pueden obtener, cuatro de ellas tienden a exhibir mayor cantidad de elementos presentes en el concepto de innovación, ya que describen características como: detectar nuevas posibilidades, aportar ingenio a los temas, pensar en el futuro, atender a cosas nuevas, abordar nuevos problemas con entusiasmo, entre otras (Krebs y Kummerow, 1993). Cabe aclarar que si bien en las 12 combinaciones restantes también puede



observarse un elemento que tiende al concepto de innovación, como por ejemplo la organización, este elemento por sí solo no la describe o la caracteriza como una combinación de un tipo psicológico innovador.

Las cuatro combinaciones son INTJ (introversión-intuición-pensamiento-juicio); INFJ (introversión-intuición-sentimiento-juicio); ENTP (extroversión-intuición-pensamiento-percepción) y ENFP (extroversión-intuición-sentimiento-percepción); las dos primeras están caracterizadas como “los grandes innovadores en el campo de las ideas” y “los innovadores entusiastas descubriendo siempre nuevas posibilidades”, en las dos últimas.

Dado lo anterior y considerando la caracterización que la literatura realiza de las cuatro dimensiones con mayor tendencia a presentar una tipología psicológica innovadora, se destaca que la persona que obtenga una de esas agrupaciones tendrá como característica dominante la intuición (I); es decir, que ésta se encuentra sobre su otro polo: la sensación (S), independientemente de que su mundo sea externo o interno (extroversión-introversión) o de que capte el ambiente mediante el juicio-percepción (juicio-percepción) (Myers, 1992).

Esta situación puede llamar la atención, ya que por el manejo de sentido común que se posee respecto a los conceptos de extroversión e introversión podría pensarse que hay más tendencia a la innovación sólo en aquellas personas que presenten el concepto de extroversión en su combinación. De este modo, al combinar las funciones de percibir, sensación e intuición, con una actitud extrovertida e introvertida, son caracterizadas como:

- IN (introversión-intuición): innovadores reflexivos, ya que son personas introspectivas y cumplidoras, interesadas en el conocimiento *per se*.
- EN (extroversión-intuición): innovadores volcados a la acción, ya que son agentes del cambio, y buscan posibilidades como desafíos.

Considerando que las descripciones presentadas no pretenden ser exhaustivas ni tampoco definitivas, según Myers (1992) intentan ilustrar la interpretación de patrones de conducta que subyacen a los tipos. Así, hay algunas agrupaciones de las cuales se conoce bastante y poco sobre otras.



### III. METODOLOGÍA

La investigación presentó características exploratorio-descriptivas (Sierra Bravo, 1991), ya que existe escasa evidencia empírica respecto a los tipos psicológicos de los profesores de escuelas que desarrollan transformaciones positivas en su quehacer docente. Tomando en cuenta este tipo de estudio, el diseño de la investigación consideró una medición postest.

La muestra contempló a 90 profesores de educación primaria, de nueve escuelas municipales de la comuna de Estación Central de Santiago de Chile. Para detectar a los profesores innovadores se le administró a cada uno un cuestionario con tres preguntas abiertas.<sup>3</sup> Producto de este procedimiento se detectó a 25 docentes innovadores, de los cuales se tuvo acceso a 19 de ellos, 17 mujeres y dos varones.

Para detectar el tipo de personalidad de los profesores innovadores se aplicó el MBTI, un inventario creado por Isabel Briggs Myers (1992), que tiene como objetivo evaluar cuatro escalas bipolares de preferencias: extroversión-introversión; sensación-intuición; pensamiento-sentimiento y juicio-percepción. Como se vio, la combinación de estos polos da como resultado 16 tipos distintos de personalidad.

Estadísticamente se utilizan tres tipos de datos: las puntuaciones directas (Pd), las puntuaciones de preferencias (Pr) y las puntuaciones en el continuo de la escala (Pe). En el primer caso los valores se obtienen mediante el uso de plantillas y se tiene información de la intensidad de cada uno de los polos de las cuatro escalas. Los valores Pr son el resultado de transformar el valor absoluto de las diferencias dicotómicas entre los dos polos de una escala, en la medida de la intensidad de la preferencia por uno de los polos. El inventario ofrece coeficientes de fiabilidad entre 0.73

---

<sup>3</sup> Para diferenciar a los docentes innovadores de los no innovadores se utiliza una pregunta que indaga sobre si los docentes entrevistados realizaron o están realizando innovaciones al momento del estudio (sin que estén formando parte de un programa preestablecido de innovación), la que es antecedida por el concepto de innovación que se utiliza en esta investigación y que se relaciona con "todos aquellos intentos planificados y específicos de mejora, que son puestos en práctica por los profesores en su trabajo escolar, ya sea en lo que se refiere a acciones vinculadas con estrategias de enseñanza, contenidos, procedimientos e instrumentos evaluativos, recursos didácticos, interacción profesor-alumno, etcétera".



y 0.90 y presenta adecuadas correlaciones con otros instrumentos de medida de la personalidad tales como: 16 PF, MMPI, CPI, EPI, Kuder, entre otros (Myers, 1992).

#### IV. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

##### A. Docentes innovadores por preferencia de tipo de personalidad

En el siguiente cuadro se puede apreciar la proporción de profesores innovadores por cada dimensión o escala bipolar.

CUADRO 4. Distribución de docentes innovadores por escala bipolar

Dimensión 1		Dimensión 2		Dimensión 3		Dimensión 4	
Extroversión (E)	Introversión (I)	Sensación (S)	Intuición (N)	Pensamiento (T)	Sentimiento (F)	Juicio (J)	Percepción (P)
14	5	11	8	11	8	15	4
73.7%	26.3%	57.8%	42.1%	57.8%	42.1%	78.9%	21%



En la primera dimensión, extroversión-introversión, se observa que la gran mayoría de los profesores tiende a presentar una actitud *extrovertida*, es decir son individuos que dirigen su atención hacia los objetos y las personas del ambiente al cual pertenecen. En la segunda dimensión, sensación-intuición, se aprecia que la mayoría de los profesores presenta una orientación a percibir el entorno desde la *sensación* mediante el uso de los sentidos, centrándose en las experiencias inmediatas. En la tercera dimensión, pensamiento-sentimiento, se constata que la mayoría de los docentes tiende a tomar decisiones desde el *pensamiento*, utilizando ideas lógicas basadas en la relación causa-efecto. Por último, en la cuarta dimensión, juicio-percepción, se observa que la gran mayoría de los profesores tiende a tratar con el mundo exterior mediante el *juicio*, utilizando un comportamiento organizado y decidido.

En suma, los profesores innovadores que participaron en este estudio se presentan como *extrovertidos*, perciben la realidad desde la *sensación*, utilizan principalmente el *pensamiento* para decidir cursos de acción y se vinculan con el mundo por medio del *juicio*.

Estos resultados coinciden con un estudio planteado por la autora (Myers, 1992), en el cual se tomó una muestra compuesta por 109 profesionales españoles, de diversas profesiones, entre las que se encontraba una submuestra de docentes. Los resultados obtenidos en este grupo arrojaron las tendencias más altas presentadas por ellos, dada cada dimensión. Así, se inclinaban a presentar mayor extroversión, sobre la introversión; la sensación, sobre la intuición; el pensamiento, sobre el sentimiento, y el juicio por la percepción.

Si bien los resultados coinciden con los hallados en este estudio, no necesariamente apuntan a caracterizar a estos profesores como tipos psicológicos tendientes a la innovación, considerando los resultados combinados de las escalas bipolares que se presentan a continuación.

## B. Docentes innovadores por combinaciones de escalas

En el cuadro 5 se muestran las diferentes combinaciones obtenidas a partir de las cuatro dimensiones del inventario aplicado: extroversión-introversión (E-I); sensación-intuición (S-N); pensamiento-sentimiento (T-F); juicio-percepción (J-P).

**CUADRO 5. Distribución de docentes innovadores por combinaciones de tipos psicológicos**

<i>Combinación</i>	<i>Núm. de profesores</i>	<i>Género</i>
ESTJ (extroversión-sensación- pensamiento-juicio)	5	mujeres
ENFJ (extroversión-intuición-sentimiento-juicio)	3	2 mujeres y 1 hombre
ISTJ (introversión-sensación-pensamiento-juicio)	3	mujeres
ESFJ (extroversión-sensación-sentimiento-juicio)	2	mujeres
ISFP (Introversión-sensación-sentimiento-percepción)	1	mujer
ENTJ (extroversión-intuición-pensamiento-juicio)	1	mujer
ENFP (extroversión-intuición-sentimiento-percepción)	2	mujeres
ENTP (extroversión-intuición-pensamiento-percepción)	1	mujer
INTJ (introversión-intuición-pensamiento-juicio)	1	hombre
TOTAL	19	

Se observa que han resultado escogidas nueve combinaciones de las 16 posibles; la ESTJ es la de mayor cantidad de profesores, en este caso cinco mujeres, y las combinaciones ENTP, ENTJ, INTJ e ISFP son las que resultan con menos cantidad de docentes, con uno cada una, mayoritariamente mujeres. También es posible apreciar en estas nueve combinaciones resultantes la presencia de tres de las cuatro combinaciones escogidas y descritas con mayor tendencia a la innovación, ellas son: ENTP; ENFP; INTJ.

Como una forma de comprender qué características de personalidad manifiestan estas nueve combinaciones, se explicará, en primer lugar, en el siguiente cuadro, aquellas combinaciones que no son consideradas, en el marco del MBTI, con mayor tendencia a la innovación, tal como puede apreciarse:

**CUADRO 6. Características de personalidad de los docentes innovadores cuyas combinaciones se relacionan en menor grado con la tendencia a innovar de acuerdo con el MBTI**

<i>Combinaciones escogidas por los profesores</i>	<i>Caracterización</i>
ESTJ (extroversión-sensación-pensamiento-juicio) 5 docentes	Persona realista, práctica, no interesada en lo que no cree que sea útil. Le encanta organizar y dirigir actividades. Emplea más el pensamiento para su vida exterior y la sensación en su vida interior
ENFJ (extroversión-intuición-sentimiento-juicio) 3 docentes	Persona sensible, responsable, interesada realmente por lo que piensan/quieren los demás. Sociable, popular, atiende a las demandas y críticas de los otros. Emplea más el sentimiento para su vida exterior que la intuición en su vida interior
ISTJ (introversión-sensación-pensamiento-juicio) 3 docentes	Persona seria, tranquila, obtiene éxito por su profundidad. Práctica, ordenada, realista, responsable, decide por sí misma lo que debe hacerse. Emplea más el pensamiento para su vida exterior y la sensación en su vida interior
ESFJ (extroversión-sensación-sentimiento-juicio) 2 docentes	Persona afectuosa, habladora, popular, colaboradora, siempre dispuesta a ser amable con los demás. Trabaja mejor cuando se le anima. Poco interesada en los trabajos técnicos. Emplea más el sentimiento para su vida exterior y la sensación en su vida interior
ENTJ (extroversión-intuición-pensamiento-juicio) 1 docente	Persona cordial, franca, dotada para los estudios, facilidad de palabra, bien informada. Emplea más el pensamiento para su vida exterior y la intuición en su vida interior



ISFP (introversión-sensación-sentimiento-percepción)	Persona alejada, modesta en cuanto sus capacidades, evita los desacuerdos. No se presiona por las obligaciones o terminación de tareas. Emplea más la sensación para su vida exterior y el sentimiento en su vida interior
1 docente	

Estos docentes, que constituyen casi el 79% de los participantes en esta investigación, presentan diversas combinaciones, las que dan cuenta de diferentes características de personalidad. Las combinaciones (ESTJ, ENFJ e ISTJ) de 11 docentes los describen como individuos sensibles, prácticos, organizados, interesados por los demás, atentos a los requerimientos de los otros, ordenados en su quehacer, responsables, autónomos en las decisiones que toman, entre otras. Por otra parte, las combinaciones (ENTJ e ISFP) que reúnen a dos educadores detallan que éstos tienden a ser cordiales, directos para expresar sus ideas, retraídos, no confrontacionales, etcétera.

Algunas de estas características de personalidad (sensible, interesados por los demás, atentos a los requerimientos de las personas) de los profesores que ejecutan innovaciones en su quehacer pedagógico, coinciden con el hallazgo de otros estudios, como el de Rivas (2000), quien señala que uno de los factores que impulsa a los docentes a desarrollar innovaciones en educación es la *preocupación por el otro*. Este autor agrega que:

La alusión al otro hace referencia a “el ser del otro”, que se descubre en el encuentro educativo, en virtud de las relaciones interpersonales de la comunicación y la convivencia, entendiéndolo, con Ortega, que la convivencia es interpersonal, más que social. El otro aparece como término de la actividad moral del yo. Se trata de un ser para el otro, en la medida en que no se basta a sí mismo (2000: 106).

Esta actitud de atención de los docentes innovadores hacia los demás, en especial hacia los alumnos, se corrobora con los resultados de una investigación, en la cual se señala que el 43% de las menciones hechas por profesores innovadores, en relación con sus motivaciones personales, para ejecutar acciones de transformación positiva en sus prácticas pedagógicas, se vincula con sus deseos de enseñar valores a los alumnos para que éstos orienten

su vida personal en el futuro y desarrollar en ellos su afectividad, de cara a una formación escolar que posibilite su integración a la sociedad (Ríos, 2006).

### C. Docentes innovadores caracterizados por el MBTI

El 21% de los profesores innovadores presentan tres de las cuatro combinaciones (ENFP, ENTP e INTJ) escogidas y descritas, en el marco teórico de este artículo, con mayor tendencia a la innovación, tal como puede apreciarse inmediatamente.

**CUADRO 7. Características de personalidad de los docentes innovadores cuyas combinaciones se relacionan en mayor grado con la tendencia a innovar de acuerdo con el MBTI**

<i>Combinaciones resultantes</i>	<i>Caracterización</i>
ENFP (extroversión-intuición-sentimiento-percepción)  2 docentes	Individuo cálidamente entusiasta, lleno de vida, ingenioso, imaginativo, dispuesto a resolver dificultades y ayudar a quien tenga problemas. Es un innovador entusiasta. Emplea más la intuición para su vida exterior y el sentimiento en su vida interior
ENTP (extroversión-intuición-pensamiento-percepción)  1 docente	Individuo vivaz, ingenioso, dotado en muchos campos, compañero estimulante, lleno de recursos ante problemas nuevos y difíciles. Es un innovador entusiasta, tiene mucha imaginación e iniciativa en los proyectos. Emplea más la intuición para su vida exterior y el pensamiento en su vida interior
INTJ (introversión-intuición-pensamiento-juicio)  1 docente	Individuo de mente original y gran energía para sus propias ideas y metas, independiente, decidido. Gran innovador en el campo de las ideas. Capacidad necesaria para organizar su trabajo y orientarlo. Emplea más el juicio para su vida exterior y la intuición para su vida interior



De la caracterización de estas combinaciones se puede destacar que estos docentes innovadores tendrían una alta motivación, creatividad, autonomía en sus actividades, capacidad de resolver problemas, preocupación por el prójimo, convencimiento en lo que emprenden, alto nivel de decisión, capacidad de organización y orientación, entre otros aspectos de su personalidad. De los profesores participantes en este estudio, cuatro de ellos presentarían,

de acuerdo con su tipología psicológica, estas características innovadoras, entre otras; de estos cuatro docentes, tres son mujeres y uno es hombre.

Varias de estas características de los tipos psicológicos de los docentes innovadores (organizados, autónomos, capaces de resolver problema, etc.) concuerdan con los hallazgos de una investigación sobre rasgos de personalidad de profesores que implementan transformaciones positivas en sus prácticas pedagógicas. Así, Ríos (2004a) señala que algunos rasgos distintivos de profesores innovadores se asocian con la variable *persistencia*, es decir, son individuos, resistentes, metódicos y planificadores; la *autonomía*, que se traduce en personas independientes, libres y desafiantes; y el *orden*, que caracteriza a los sujetos organizados y planificadores.

## V. A MODO DE CONCLUSIÓN

Los principales resultados de esta investigación muestran que los docentes de educación básica que participan en ella y que realizan innovaciones en el marco de sus prácticas pedagógicas para favorecer los aprendizajes de sus estudiantes, tienden a presentar tipos psicológicos vinculados a la *extroversión, sensación, pensamiento y juicio*, considerando los conceptos por separado.

Son individuos que prefieren el mundo externo de las personas, las actividades y las cosas. Supone la acción de obtener información a través de los significados de los sentidos y dirigen su atención a observar y escuchar y de esta manera conocer el mundo. Evalúan la información o las ideas de forma racional y lógica, además de tomar decisiones con base en juicios, en vez de una simple consideración de la información. Estos hallazgos coinciden con otros estudios realizados en España, en los cuales los docentes hispanos presentan también, como grupo profesional, una mayor tendencia a la extroversión, sensación, pensamiento y juicio (Myers, 1992).

Estas características de personalidad de estos profesores innovadores indicarían, según el marco conceptual de este estudio, que la mayoría de ellos (79%) no tendería a presentar combinaciones que proporcionen en su descripción mayor cantidad de aspectos innovadores, tal como puede apreciarse en el cuadro 6.



Algunos elementos destacados en estos docentes se refieren a que son personas realistas, interesadas por los demás, sociables, afectuosas, sensibles, francas, autónomas en las decisiones que toman, tranquilas, prácticas, organizadas, ordenadas en su quehacer, responsables, profundas, amables, etcétera.

De lo anterior es posible desprender la idea de que los docentes que diseñan e implementan experiencias innovadoras, en el ámbito escolar, no requerirían poseer características de personalidad tan marcada o vinculada a rasgos innovadores. Sin embargo, estas personas amables, afectuosas, sensibles, tranquilas, profundas, también son autónomas en los cursos de acción que eligen, organizadas en sus actividades, les gusta dirigir actividades, etcétera.

Estos últimos aspectos guardan una relación más estrecha con las descripciones que se asociarían a comportamientos innovadores, tal como puede apreciarse en el cuadro 7, y tal vez podrían ser las principales fuerzas que provocan que estos docentes innoven en el marco de su quehacer pedagógico (Ríos, 2004a). En este sentido, y considerando el planteamiento de Murray (citado en Papalia y Wendkos, 1993), también es dable pensar que estos factores internos presentes en los docentes innovadores sean los que orientan el comportamiento innovador de los que representan este grupo.

Un porcentaje menor de profesores (21%) presentó las combinaciones de tipos psicológicos que tienden a describir a los individuos con mayores características personales asociadas a la innovación, las cuales indican que se trata de personas de gran intelecto y energía para sus propias ideas y metas, creativas, ingeniosas, originales, convencidas en lo que emprenden, entusiastas, con una alta capacidad para resolver problemas, altamente motivadas, poseedoras de recursos ante problemas nuevos y difíciles, autónomas en sus actividades, de un alto nivel de decisión, de una gran capacidad de organización y orientación, entre otros.

Estas formas de ser de estos docentes corroboran lo planteado por Miles (citado en Huberman, 1973) y Rogers (citado en Morrish, 1978), en el sentido de que, para estos autores, los innovadores, quizá independientemente de su actividad o profesión, son individualistas, auténticos, emprendedores, rebeldes, entusiastas,



etc. Sin embargo, los profesores de este estudio también presentan algunas características que tendrían una relación más indirecta o secundaria con los aspectos personales propiamente innovadores. Así, e igual que los docentes descritos en el párrafo anterior, manifiestan preocupación por el prójimo y están dispuestos a ayudar a los demás.

Por último, y considerando los resultados de esta investigación, con la presencia de docentes que tendrían diferencias importantes en cuanto a las características personales propiamente innovadoras, es interesante preguntarse si las innovaciones que desarrollan manifiestan distinciones en cuanto a la naturaleza, objetivos, logros, condicionantes favorables y desfavorables, ya que es dable pensar que los tipos psicológicos cuyas descripciones se asocian más a la innovación podrían desarrollar transformaciones positivas más complejas, de mayor tiempo de duración, con resultados más importantes, sobre todo en el caso de los aprendizajes de los estudiantes, con una mayor capacidad para sortear los obstáculos y la incertidumbre que acompaña a las acciones transformadoras (Ríos, 2003b), y poseer un comportamiento innovador permanente, entre otras situaciones. También sería importante indagar sobre los tipos psicológicos de los docentes que no innovan en el contexto de su práctica pedagógica, ¿su caracterización sería diferente de los profesores que participaron en esta investigación?



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allport, G. *La personalidad, su configuración y desarrollo*, Barcelona, Herder, 1970.
- Bellei, C. “¿Ha tenido impacto la reforma educativa chilena?”, en C. Cox (Ed.). *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar chileno*, Santiago, Universitaria, 2003, pp. 125-209.
- Belloch, A., B. Sandin y F. Ramos. *Manual de psicopatología*, vol. II, México, McGraw-Hill, 1996.
- Carver, Ch. y M. Scheier. *Teorías de la personalidad*, México, Prentice Hall, 3a. ed., 1997.
- Colbert, V. *The new school program: more and better primary education for children in rural areas in Colombia*, Washington, Banco Mundial, 1992.
- Cox, C. *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*, Santiago, Universitaria, 2003.
- Echeverri, A. y L. Redón. “Los facilitadores de orientación familiar”, en B. Restrepo (Ed.). *La innovación en educación. Identificación, documentación de seis casos de Antioquia*, Medellín, Universidad de Antioquia, 1988.
- Feldman, R. *Psicología con aplicaciones a los países de habla hispana*, México, McGraw-Hill, 1998.
- Fuentelabrada, I. y M. Nemirovsky. *Formación de maestros e innovación didáctica*, México, INP, 1988.
- García-Huidobro, J. (ed.) *La Reforma Educacional Chilena*, Madrid, Popular, 1999.
- Ghani, Z. *The use of participatory, school-based, and community supported innovations in formal basic education*, Ottawa, IDRC, 1992.
- González, M. y J. Escudero. *Innovación educativa. Teorías y procesos de desarrollo*, Barcelona, Humanitas, 1987.
- Havelock, E. y A. M. Huberman. *Innovación y problemas de educación*, Ginebra, UNESCO, 1980.
- Hevia, R. “Cambios en la administración educacional: el proceso de traspaso a las Municipalidades”, en *RAE* núm. 2733, Santiago, PIIE, 1982.



- Huberman, A. M. *Cómo se realizan los cambios en la educación: una contribución al estudio de la innovación*, París, UNESCO, 1973.
- Jung, C. G. *El yo y el inconsciente*, Barcelona, Miracle, 1964.
- Krebs, S. y J. Kummerow. *Los tipos MBTI en las organizaciones*, Madrid, TEA Ediciones, 1993.
- Leonardo, A. *A democratic school model for educating economically disadvantaged students in Brazil*, Washington, Banco Mundial, 1992.
- Marcelo, C. *Innovación educativa, asesoramiento y desarrollo profesional*, Madrid, CIDE, 1996.
- Mendez, C. "Cuestionario de Preferencias Personales de Edwards (EPPS)", Santiago, Universidad Central, s/f.
- Miles, M. B. "Educational innovation the nature of problem", en M. B. Miles (ed.). *Innovation in Education*, Nueva York, Teacher College Record Press, pp. 1-46.
- Morrish, J. *Cambio e innovación en la enseñanza*, Salamanca, Anaya, 1978.
- Myers, I. B. *MBTI: Inventario tipológico, forma G, publicaciones de psicología aplicada*, Madrid, TEA Ediciones, 1992.
- Myers, I. y M. McCaulley. *Manual: A Guide to the Development and Use of the Myers-Briggs Type Indicator*, California, Palo Alto, 1985.
- Nogales, I. *Los maestros y las perspectivas de innovación pedagógica*, La Paz, CII, 1988.
- Papalia, D. y S. Wendkos. *Psicología*, México, McGraw-Hill, 1993.
- Phares, J. *Psicología clínica*, México, Manual Moderno, 1996.
- Pinto, R. "Mejoramiento de la calidad de los aprendizajes en el marco de la Reforma Educacional Chilena", en *Análisis y desafíos de la Reforma Educacional Chilena*, Santiago, FIDE, 2001, pp. 22-34.
- Restrepo, B. *La colaboración entre investigadores e innovadores. Clave para potenciar el desarrollo y la productividad de la innovación*, Bogotá, Secab/Colciencias/Menfes, 1995.
- Ríos, D. "Profesores innovadores e innovaciones desarrolladas en escuelas básicas de Santiago", Tesis para optar al grado de doctor en Ciencias de la Educación, Santiago, Pontificia Universidad Católica de Chile, 1999.

- \_\_\_\_\_. “Innovative teachers: a permanent learning process to improve teaching and students’ learning”, en *International Yearbook on Teacher Education*, Santiago, CD-ROM, ICET, 2001.
- \_\_\_\_\_. “Facilitadores y obstaculizadores de las innovaciones en educación”, en *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, vol. 2 (3), Concepción, Universidad Católica de la Santísima Concepción, 2003a, pp. 27-38.
- \_\_\_\_\_. “Efectos no previstos en las innovaciones en educación: el proceso de cambio abierto a la incertidumbre”, en *Revista Colombiana de Educación*, núm. 44, Bogotá, 2003b, pp. 157-172.
- \_\_\_\_\_. “Rasgos de personalidad de profesores innovadores: autonomía, persistencia y orden”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXXIV, núm. 2, México, 2004a, pp. 95-112.
- \_\_\_\_\_. “La innovación en educación: desafíos para el desarrollo institucional y profesional de los profesores”, en *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, vol. 3, núm. 6, Concepción, Universidad Católica de la Santísima Concepción, 2004b, pp. 27-35.
- \_\_\_\_\_. “Motivaciones y características de personalidad de profesores que innovan en su práctica pedagógica”, en *Primera Jornada de Discusión sobre Proyectos de Investigación*, Vicedecanato de Investigación y Desarrollo, Facultad de Humanidades, Universidad de Santiago de Chile, 2006 (en prensa).
- Rivas, M.** *Innovación educativa. Teoría, procesos y estrategias*, Madrid, Letras Universitarias, 2000.
- Sack, .F.** “Una tipología de las reformas de la educación”, en *Perspectivas*, vol. XI (1), París, UNESCO, 1981, pp. 45-68.
- Sansano, M.** “El trabajo docente y la renovación de la escuela”, en *Cuaderno de Pedagogía*, núm. 220, Madrid, 1993, pp. 40-43.
- Schiefelbein, E.** *El modelo escuela nueva: intentos de descripción*, Santiago, CPU/OREALC, 1992.
- Sierra Bravo, R.** *Técnicas de investigación social*, Madrid, Paraninfo, 7a. ed., 1991.



**Stenhouse, L.** *Investigación y desarrollo del currículum*, Madrid, Morata, 3a., 1991.

**Teobaldo, M.** *Gestión y calidad de la educación: Análisis y evaluación de una experiencia de nivel medio de la enseñanza oficial*, Santiago, OREALC, 1993.

**Torre, S. de la.** *Innovación curricular. Procesos, estrategias y evaluación*, Madrid, Dykinson, 1994.

———. “Tres ideas en acción”, en S. de la Torre y Barrios. *Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio*, Barcelona, Octaedro, 2000, pp. 7-46.

**Zeichner, K.** “El maestro como profesional reflexivo”, en *Cuaderno de pedagogía*, núm. 220, Madrid, 1993, pp. 44-49.

