

EL APRENDIZAJE EN LOS DOCENTES Y SU INTEGRACIÓN A LA PRÁCTICA DE AULA

LEARNING IN TEACHERS AND HOW TEACHERS INTEGRATE THEIR ACQUIRED KNOWLEDGE INTO CLASSROOM PRACTICES.

José Michel Salazar (*)

*Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Chile*

Resumen

El presente artículo tiene como propósito estudiar cómo se produce el aprendizaje en los docentes y su integración a la práctica de aula, además corresponde a una investigación mayor centrada en la Formación Docente Continua y la Práctica Pedagógica como Estudio de Caso. Los actores son profesoras del sistema escolar municipal. El estudio de esta temática no pretende ser un análisis cognitivo, sino que un conocimiento y comprensión de la propia realidad de los docentes y sus experiencias de aula. Este aprendizaje docente emergió de los datos de las Entrevistas en profundidad, que fueron analizadas con el Método Comparativo Constante de Glasser y Strauss. Su aprendizaje, las profesoras, lo sistematizan como una herramienta, una teoría, una concepción instrumental, lo que toma de la teoría es lo que le permite el desarrollo instrumental de la clase; un medio, a partir de las propias opiniones y percepciones.

Palabras claves: Aprendizaje docente, Práctica pedagógica, Formación docente continua, Desarrollo profesional docente, Aprendizaje profesional.

Abstract

The purpose of this article is to study how the teacher training is carried out and, subsequently, how teachers integrate their acquired knowledge into classroom practices. It is part of a wider investigation that is focused on continuous teacher training and pedagogic practice as a case study. The main participants are lady teachers from the Chilean public school system. This study does not intend to be a cognitive analysis, but rather to provide a certain level of knowledge and understanding regarding the reality and experiences that teachers face in classrooms. The teacher training mentioned in this study originates from data collected from in depth interviews; they were analyzed using Glasser and Strauss' Constant Comparative Method. Teachers systematize their learning as a tool, a theory and an instrumental conception. What they take from the theory is what allows the instrumental development of the lesson.

Keywords: Teacher training, classroom practices, continuous teacher training, Teacher professional development, apprenticeship.

(*) Autor para correspondencia:

Dr. José Michel Salazar
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.
Departamento de Formación Pedagógica.
Santiago de Chile.
Correo de contacto:
jose.michel@umce.cl
Dirección: José Pedro Alessandri 774,
Ñuñoa, Santiago de Chile.

© 2010, Perspectiva Educacional
<http://www.perspectivaeducacional.cl>

RECIBIDO: 17 de julio de 2013
ACEPTADO: 12 de febrero de 2014
DOI: 10.4151/07189729-Vol.54-Iss.1-Art.195

1. PRESENTACIÓN

El presente artículo tiene como propósito estudiar cómo se produce el aprendizaje en los docentes y su integración a la práctica de aula, además corresponde a una investigación mayor, que indaga sobre el valor que le otorgan los docentes a la Formación Docente Continua y su expresión en el mejoramiento de la Práctica Pedagógica. Se estudia la vivencia y experiencia de los mismos actores de la política pública, en este caso los docentes, a partir de su participación en un Proyecto de Participación activa de la Red Maestros de Maestros: "Los docentes, permanentes aprendices"

La pregunta que guía la presente investigación es ¿cómo conciben los docentes su proceso de aprendizaje y su integración a la práctica de aula? Y el objetivo del presente estudio es: Identificar cómo perciben los docentes su aprendizaje y su integración a la práctica de aula.

El diseño de esta investigación es cualitativo, interpretativo, con un diseño secuencial y emergente, con Estudio de caso.

Como principales hallazgos podemos mencionar que los actores conciben el aprendizaje en su dimensión instrumental, como un medio, el cual se inicia con su participación en el proyecto indagado, la evidencia de dicho aprendizaje se realiza en el aula en la medida que es beneficiosa e innovadora en la acción pedagógica, y los alumnos aprenden.

2. EL APRENDIZAJE DE LOS DOCENTES: CONCEPTOS CLAVES

La comprensión y los cambios en los profesores son fundamentales ya que no pueden realizarse programas de Formación Docente Continua (en adelante FDC), al margen de cómo se comprende el proceso de aprendizaje en los propios profesores, cómo se genera, transmite y aplica el conocimiento en la profesión docente (Marcelo, 2001). Las demandas contemporáneas de perfeccionamiento desafían a los docentes a generar capacidades para asumir procesos de re-aprendizaje, el saber aprender (De Tezanos, 1994).

Es necesario conocer con mayor profundidad el proceso mediante el cual el profesor aprende, lo cual implica poner de manifiesto los principales aportes teóricos que desde diversas líneas investigativas han desarrollado autores tales como Avalos (1996, 2002) y Marcelo (2001). Esto implica concebir al docente como un actor clave que decide repensar el contenido, la organización y los métodos de enseñanza, la creación de una comunidad donde los profesores relatan sus experiencias (Noguera, Fuentealba, Osandón, y Quiroga, 2002).

El aprendizaje en los docentes también es recogido por las políticas educacionales del Estado de Chile, a partir del Marco para la Buena Enseñanza (MBE), tales como las que se recogen en el dominio D, responsabilidades profesionales, señala que el docente debe "evaluar sus procesos de aprendizaje con el fin de comprenderlos, descubrir sus dificultades, ayudarlos a superarlas y considerar el efecto que ejercen sus propias estrategias de trabajo en los logros de los estudiantes" (Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC], 2003, p.10).

Marcelo (2001), afirma que la escuela tiene una nueva misión, y es promover el conocimiento a lo largo de toda la vida, para lo cual se requiere de profesores comprometidos con el aprendizaje continuo, en colaboración. Esto se debe a que la mayoría del conocimiento de los profesores es tácito, difícil de articular, y el objetivo de la gestión del conocimiento es ayudar a utilizar su propio capital intelectual.

Al respecto, tenemos el caso de la Red Maestros de Maestros en Chile (MINEDUC, 2000), cuyo proyecto indagado es el objeto de estudio de nuestra investigación, que da, entre otras cosas, la posibilidad de aprender con otros a distancia, la creación de escenarios abiertos y distributivos, donde el aprendizaje deja de ser un proceso pasivo para ser auto dirigido, auto internalizado y auto controlado.

Sobre cómo aprenden los profesores, se puede resumir en las siguientes dimensiones, a partir de las investigaciones que se han llevado a cabo (Marcelo, 2001).

1. Una primera dimensión tiene que ver con las fases por las cuales transcurre el proceso de aprender a enseñar.
 - a. La primera fase puede corresponder a la formación inicial, entendida como el tránsito por parte del profesor, un itinerario formativo diseñado específicamente para dotarlo de los conocimientos, habilidades y disposiciones para ejercer su tarea docente.
 - b. La segunda fase la constituyen sus primeros años de enseñanza, denominados como años de iniciación inserción o inducción profesional.
 - c. La tercera fase del análisis del proceso de aprender a enseñar, se refiere a aquellos profesores que han generado su propio repertorio profesional y que avanzan a través de experiencias de desarrollo profesional.
2. La segunda dimensión tiene que ver con los temas, y al respecto serían ocho los temas posibles. Dichos temas se refieren a los profesores: sus conocimientos, creencias, disposiciones, actitudes, autoeficacia percibida, los contenidos de la formación, los métodos y estrategias formativas, los formadores de profesores, las prácticas, así como también su ambiente y evaluación.

Importante es analizar el rol de los pares y las interacciones sociales en el aprendizaje de los adultos, que se realizan en interacción con otras (Bourgeois y Nizet, 1997). Especial relevancia adquiere el concepto de conflicto sociocognitivo, que posee un rol movilizador en el aprendizaje, al generar perturbaciones cognitivas que llevarían al sujeto a elaborar nuevas estructuras que sean compatibles con la información perturbadora.

Con respecto al aprendizaje de los profesores, Pintor García y VizcarroGuarch (2005) realizan una investigación sobre cómo aprenden los profesores. Las conclusiones de su estudio afirman la relatividad de las concepciones de aprendizaje de estos. Dichas concepciones no son permanentes ni monolíticas, las cuales pareciera que se activan señalando que parecen activarse en función de las tareas y contextos. "Los profesores son incoherentes y fluctúan en sus opiniones y estrategias. También es verdad que estos resquicios de ambigüedad lo son también de libertad y de educabilidad" (Kember, 1997, p. 280).

A continuación, expondremos las concepciones de aprendizaje de los docentes desarrolladas por Pintor García y VizcarroGuarch (2005), ya que nos aporta teoría, la cual permite contrastar con los hallazgos resultantes del análisis.

Tabla 1.
Concepciones de aprendizaje

	CONDUCtual EMPIRISTA	COGNITIVO CONSTRUCTIVISTA	SITUADO SOCIOHISTÓRICA
Conocimiento	Conjunto acumulado de asociaciones, conexiones y habilidades basadas en la experiencia. Relación <i>instrumental</i>	Comprensión de conceptos y teorías en ámbitos específicos. Relación <i>comunicativa</i>	Representaciones mentales socialmente distribuidas en comunidades de práctica y su ambiente cultural y físico (herramientas, artefactos, teorías) <i>Construcción social</i>
Aprendizaje	Adquisición de asociaciones. Centrados en los <i>contenidos</i> declarativos	Transformación de la información y organización del conocimiento en estructuras o esquemas. <i>Estratégico</i>	Interiorización de las representaciones sociales <i>por interacción</i> entre las personas en entorno físico y tecnológico. Uso de herramientas, tanto físicas como culturales
Transferencia a nuevos contextos	Por similitud de <i>estímulos</i> en situaciones diversas	<i>Reinterpretación</i> y revisión de representaciones. Analogías	<i>Praxis</i> en contextos diversos, que posibilita la percepción de regularidades en la variedad. Relativismo. Transdisciplinaridad
Motivación	Incentivos, éxitos	Intrínseca	Valoración social de funciones y objetos
Tareas	Prácticas, ejercicios	Reelaboración de la información. Confrontación y cambio conceptual	Ecológicamente válidas

Fuente: Pintor García y VizcarroGuarch, (2005).

3. EL ESTUDIO DEL APRENDIZAJE EN LOS DOCENTES

El diseño de esta investigación es cualitativa, emergente, secuencial y provisional (Pérez Serrano, 1998). Los instrumentos, y/o técnicas de recogida de información son la Entrevista en profundidad; Taller de profesores; Observación de práctica en el aula (Observación por escala valorativa); Texto de la grabación magnetofónica de las clases observadas y Grupo de discusión.

Se entra al escenario a investigar con la Entrevista en profundidad, elaborada a partir de una pauta de entrevista, la que fue levantada a partir de categorías previas (Guba, 1985), definidas por el investigador (Taylor y Bogdan, 1996). Todas las entrevistas en profundidad fueron grabadas en audio, luego se procedió a la transcripción de cada una de estas. Los talleres de profesores, corresponden a las actividades realizadas, en las que se analizaba y discutía, colaborativamente, una serie de temas tales como el MBE, todos los cuales fueron grabados magnetofónicamente y algunas transcritas a texto lo que entregó valiosos datos que sirvieron para realizar la triangulación.

Con respecto a la Observación de Práctica en el aula, permitió describir y contrastar qué aspectos declarados por las docentes, tanto en la Entrevista en profundidad, Grupos de trabajo, se aplican en su Práctica pedagógica. Sobre el texto de la grabación magnetofónica de las clases observadas, tenemos que señalar que todas las clases observadas fueron grabadas magnetofónicamente, las que posteriormente fueron transcritas a textos. El Grupo de discusión fue realizado en dos oportunidades, cuyo objetivo fue discutir sobre temas relevantes que han emergido de las categorías provisionales de las entrevistas en profundidad.

Esta investigación corresponde a un Estudio de Caso: *“Los docentes, permanentes aprendices”*, realizado sobre la FDC y el mejoramiento de las prácticas pedagógicas. Este proyecto de la Red de Maestro de Maestros (RMM), corresponde a los presentados en el año 2007. Este es un Estudio de caso intrínseco, ya que representa acciones desarrolladas por una docente de la RMM, (equipo, particulares, singulares), que no se dan en otro contexto educativo (Stake, 1998).

Para controlar la calidad de la investigación se ha recurrido a la modalidad de triangulación propuesta por Denzin (1991). La primera es la triangulación de datos diferenciados, los que fueron recogidos y analizados en tiempos y espacios diferentes, Ruiz (2003). La segunda es la triangulación de investigadores.

El establecimiento en el cual se realiza esta investigación es una Escuela Municipal de Enseñanza Básica, fundada el 30 de abril del año 1981. Los actores participantes en esta investigación son cuatro profesoras, a las cuales se les ha reemplazado el nombre real, por uno ficticio para proteger su identidad. Estas docentes realizan docencia, dos en NB1, una en NB2 y una en 7º año básico, además participan en el proyecto indagado: *“Los docentes, Permanentes Aprendices.”*

4. MÉTODO DE ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Esta investigación tiene en su análisis dos momentos:

El primero, corresponde al Método Compartito Constante (MCC) de análisis propuesto por Glaser y Strauss (1967) y el segundo, análisis de contenido (Gil Flores, 1994). A partir del MCC, se analizaron las entrevistas en profundidad realizadas a los docentes en las siguientes fases:

Para el procedimiento de análisis e interpretación de los datos se desarrollan tres tipos de codificación: codificación abierta (fragmentación), codificación axial (sub categorías y categorías) y codificación selectiva (metacategorías). La interpretación se inicia con la codificación abierta, sin embargo, al final de esta es más relevante la etapa de abstracción, codificación axial y finalmente la codificación selectiva (Bisquerra et al., 2004; Trinidad, Carrero y Soriano, 2006).

De esta forma, la presente indagación transita, siguiendo el siguiente recorrido:

- A. Aprendizaje en las docentes. Aquí las docentes exponen cómo, de qué manera, ellas aprenden lo estudiado en los talleres realizados.
- B. Etapas de la apropiación de lo aprendido en el proyecto. Cuáles serían las etapas, momentos, por las que transitaría dicho aprendizaje docente.
- C. Evidencia del aprendizaje. Las docentes exponen cómo consideran que tienen evidencia, convicción, de lo que han estudiado en los talleres, se ha logrado aprender.

Se utilizó la siguiente nomenclatura, para identificar las citas a partir de los datos obtenidos en los diversos instrumentos y/o técnicas utilizadas:

- La primera letra en mayúscula, corresponde al nombre de la fuente. Ejemplo: EP (Entrevista en Profundidad).
- La segunda letra en mayúscula, corresponde al nombre de la docente entrevistada. Ejemplo: MT (María Teresa).
- La tercera letra en mayúscula, corresponde al fragmento número. Ejemplo: F1 (Fragmento número 1).
- La cuarta letra en mayúscula, corresponde al número de página de la entrevista. Ejemplo: P5 (Página número cinco).
- La quinta letra en mayúscula, corresponde al nombre de la fuente. Ejemplo: GD (Grupo de Discusión).
- El primer número, corresponde al Grupo de discusión 1.

- La tercera letra en mayúscula, corresponde al número de página (página número uno).
- El primer número, corresponde al número de taller. Ejemplo: TP (Taller de profesores uno).
- La tercera y cuarta letra PL.EV., corresponden a la temática que identifica al Taller de profesores (PL.EV. = planificación evaluación).
- La tercera letra en mayúscula, corresponde al número de página (P4).

A continuación, presentaremos una matriz de datos textuales (ver Tabla 2), en la cual se exponen la expresión que mejor ilustra el discurso de las docentes sobre cada una de las categorías analizadas:

4.1 Análisis e interpretación de los resultados

Tabla2.

Matriz de datos textuales (Categoría: Aprendizaje en los docentes)

Aprendizaje en las docentes	Etapas de la apropiación de lo aprendido en el proyecto
(EP.I.F413.P11) A partir de la práctica, el aprender del otro.	(EP.MT.F125.P22) Inicia con la participación en el proyecto.
(EP.F.F207.P9) Es proceso paulatino, va desde la toma de conciencia hasta la motivación.	(EP.MT.F128.P23) Primera etapa sería la reflexión de la teoría, sobre lo que soy luego lo que debo ser.
(EP.MT.F106.P19) En las experiencias que se realizan en los talleres.	(EP.MT.F111.P20) Comparar antes de aplicar dicha teoría y después de aplicar dicha teoría.
(EP.I.F414.P11) El auto-aprendizaje, en el trabajo con sus colegas.	(EP.MT.F113.P21) Reflexión crucial, permite darse cuenta del impacto de la acción pedagógica del profesor con sus alumnos en el aula.
(EP.F.F205.P9) El aprender haciendo y el compartir experiencias.	(EP.MT.F126.P23) Segunda etapa corresponde a la práctica de aula.
(EP.F.F205.P9) Énfasis en el trabajo en equipo.	(EP.MT.F109.P20) Dos caminos paralelos, momento de la teoría y luego el de la práctica de aula.
(EP.MT.F108.P19) Estrategias verse reflejadas en el trabajo del aula.	(EP.I.F415.P11) Momentos de la apropiación, la reflexión, comunicación y la sistematización, de este llevar la teoría a la práctica.

Integración de la teoría a la práctica de aula aprendida en el proyecto indagado	Evidencia del Aprendizaje
(EP.F.F209.P10) Parte con la motivación, el intercambio de experiencias, aprendizaje de contenido y retroalimentación.	(EP.F.F210.P10) Evidencia de la apropiación seria en el trabajo de aula.
(EP.F.F218.P12) El acompañamiento como una estrategia que le da seguridad a los docentes,	(EP.MT.F120.P22) Validación en el aula de la teoría en la medida que esta es beneficiosa e innovadora de la acción pedagógica del docente.
(EP.MT.F120.P22) Papel clave la validación en el aula de la teoría.	

Fuente: Elaboración propia.

5. APRENDIZAJE EN LAS DOCENTES

Una Profesora señala que las formas más adecuadas para aprender por parte de los profesores, serían a partir de la práctica, el aprender del otro:

La forma más adecuada es justamente la que estamos haciendo ahora, en base a talleres prácticos (...) yo encuentro que en el caso mío y lo que yo he visto acá la mejor forma de poder aprender es, primero, aprender del otro, porque yo no lo sé todo (EP.I.F413.P11).

Este aprendizaje de las docentes es un proceso paulatino que va desde la toma de conciencia hasta la motivación:

Es un proceso que va paulatinamente, uno empezó aprendiendo, ahora vamos avanzando, yo misma me voy dando cuenta que voy sabiendo más cosas y quiero aprender más y me interesa. Por ejemplo, el manejo del Marco para la Buena Enseñanza (...) antes me costaba, ahora tengo clarísimo lo que significa (EP.F.F207.P9).

Otra estrategia sería la constatación en el aula del proceso:

Estar en el aula con ellos (...) escuchar lo que ellos comentan dicen, lo que ha pasado con los niños respecto de este ámbito, vimos una estrategia: ¿Cómo te resultó? ¿Les gustó a los niños? ¿Pudiste lograr con ellos activar mejor los aprendizajes previos? ¿Y qué pasa? (EP.MT.F107.P19).

En el factor aprendizaje, se puede apreciar claramente que los actores destacan como un elemento común, que este es un proceso sistemático, paulatino, por etapas. Este referente teórico parte del compartir experiencias, aprender haciendo y aprender del otro. De esta manera, el énfasis de este aprendizaje está en el trabajo en equipo, compartir experiencias y el auto-aprendizaje. Este aprendizaje de las profesoras, parte de la práctica, de la experiencia concreta de las docentes, lo cual se validaría finalmente con su constatación en el aula.

A partir de los datos, podemos constatar que el aprendizaje en las docentes, el centro en donde se adquieren, se nutren, dichos saberes es a partir de su participación en el proyecto indagado, que en la acción significa: *Intercambio de experiencias; Aprendizaje de contenido, retroalimentación; Aprender haciendo; Aprender del otro a partir de la práctica.*

Esto es congruente con uno de los dominios del MBE, el cual señala que construye relaciones profesionales y de equipo con sus colegas (MINEDUC, 2003). Precisamente esto lo afirman las docentes en el tercer taller realizado:

Este mismo encuentro que hacemos los días martes, aquí es un poco también participar de esta promoción de diálogos pedagógicos, de compartir con mi colega, de saber a lo mejor que inquietudes tiene. La otra vez, cuando conversábamos, a ver yo tomo la velocidad lectora, pero la tengo que tomar con el mismo texto, la Ignacia decía no la tienes que tomar con el mismo texto porque los niños se la aprenden (...) entonces todas estas cosas nos van sirviendo, nos van colaborando en nuestra propia práctica (TP3.PL.EV. P.7).

Aprender del otro, la retroalimentación:

El hecho de tener al compañero al lado o que el otro le diga: borra ahí, te equivocaste, es un constante estarse retroalimentando, nosotros como adultos necesitamos lo mismo. Yo estoy haciendo algo, lo puedo compartir, lo puedo mostrar, puedo dar mi opinión al respecto, puedo dar fundamentos de porqué pienso que sí habría que tomar el mismo texto, porqué cambió el texto, o sea son distintas cosas que en el fondo colaboran a que seamos mejores profesionales (TP3.PL.EV.P.8).

5.1. Etapas de la apropiación de lo aprendido en el proyecto

Con respecto a las etapas por las cuales debería transitar el aprendizaje de lo aprendido, se inicia con la participación en el proyecto, el ser parte del equipo, y así aclarar dudas, aprender:

La primera etapa es el estar acá, participar de lo que estamos hablando, cuando el colega hace sus comentarios, por la experiencia que uno tiene, para poder aclarar dudas, aclarar conceptos, tener claro y decir esto es lo que se le pide al profesional de la educación (...) y por lo tanto, para allá tengo que marchar, creo que es el primer paso (EP.MT.F125.P22).

La segunda etapa, corresponde a la práctica de aula, para luego continuar a una tercera etapa que correspondería a la reflexión de esa práctica, es decir de la teoría aprendida:

El segundo paso sería cómo llevar esto al aula, o sea usarlo con los niños, planificar una clase, creando el clima apropiado, teniendo estos elementos, que yo ya sé que tengo que incorporarlos que no los había incorporados (...) y el tercer paso, sería cómo hacer esa reflexión. (EP.MT.F126.P23).

El proceso de aprendizaje, a juicio de una docente, debería de considerar dos caminos paralelos, el momento de la teoría y luego el de la práctica de aula:

Creo que hay dos caminos, pero tienen que ser caminos paralelos. Lo que vemos acá y lo que podemos conversar, yo les puedo entregar documentos de apoyo, vamos a entregar después las distintas estrategias, pero la práctica, o sea la teoría lo que podemos ver acá, los documentos verlos con la práctica (EP.MT.F109.P20).

Se destacan como momentos de la apropiación: la reflexión, la comunicación y la sistematización, de este llevar la teoría a la práctica:

El primer momento es cuando estamos en reflexión, creo que esa sería como lo primordial, la reflexión pedagógica que se hace todas las semanas en el colegio, y fuera de eso tener una comunicación expedita con mi paralela de nivel, con la profesora especialista (...) este proyecto es un proceso sistemático (EP.I.F415.P11).

5.2. Integración de la teoría a la práctica de aula aprendida en el proyecto indagado

La apropiación por parte de las profesoras parte con la motivación, el intercambio de experiencias, aprendizaje de contenido y retroalimentación.

Todo parte por una etapa primero de motivación, uno tiene que llegar con las ganas y venir motivado para aprender lo que te van a enseñar y lo que va a compartir. También como una segunda etapa, viene el intercambio de experiencias, después, el aprender el contenido, lo que el proyecto nos va a enseñar, así como ahora que estamos en el Marco para la Buena Enseñanza, apropiarse de lo que nos van a enseñar, sentirlo como algo que es parte de mí (...) y finalmente, también una retroalimentación (EP.F.F209.P10).

5.3. Evidencia del aprendizaje

La evidencia del aprendizaje sería en el trabajo de aula y todo lo que involucra esto: "En el día a día, mi sala con mis niños, en el trato, en mis planificaciones, en mis actividades ahí yo me doy cuenta" (EP.F.F210.P10).

Una docente señala, como evidencia de dicha apropiación, sus clases de lenguaje en la cual aplica lo aprendido en los talleres y sus buenos resultados con sus estudiantes aumentando sus niveles de logro, es decir sus calificaciones:

Por ejemplo, en las clases de Lenguaje en el séptimo, he llevado la misma forma de trabajo de acá la estoy (...) doy el tema, explico y entrego individualmente primero, y después en grupo y ellos van investigando y van buscando hasta llegar a lo que yo quiero (...) sabes tú que donde yo me he dado cuenta de que he aprendido acá que me ha dado muy buenos resultados en mi curso, en los niveles de logro el niño ha tenido mejores notas (EP.I.F419.P12).

En esta apropiación jugaría un papel clave, la validación en el aula de la teoría en la medida que esta es beneficiosa e innovadora de la acción pedagógica del docente.

Se van a apropiar a medida que ellos las lleven a la práctica en sus aulas y se den cuenta de que es beneficioso hacerlo y que les va a resultar mejor utilizando esta estrategia innovadora que aprendimos acá (EP.MT.F120.P22).

5.4. Aprendizaje por docente y su Integración a la práctica de aula

A continuación, presentaremos una matriz de datos textuales (ver Tabla 3) en la cual se exponen la expresión que mejor ilustra el discurso de las docentes, sobre cada una de la categorías analizadas. La ilustración de lo afirmado, anteriormente, es a partir de relatos de la observación de clases, por cada docente, para lo cual hemos elegido un texto representativo de dicha práctica.

Tabla 3.

Matriz de datos textuales: El aprendizaje por docente y su integración a la práctica de aula

Aprendizaje en las docentes			
María Teresa	Francisca	Constanza	Ignacia
Inicia con la participación en el proyecto: motivación, intercambio de experiencias, aprendizaje de contenido y retroalimentación. Reflexión.	Aprender haciendo. Comparación entre lo que soy y lo que debería ser.	Forma más adecuada para aprender, trabajo realizado en los talleres	Aprender del otro, a partir de la práctica.

Etapas de la apropiación			
María Teresa	Francisca	Constanza	Ignacia
Reflexión de la teoría, lo que soy, luego lo que debo ser; reflexión de la práctica, de la teoría aprendida. Dos caminos paralelos: momento de la teoría, momento de la práctica de aula.	Aprendizaje de lo que entrega el Proyecto y su posterior llevada a la sala de clases. Aprendizaje, apropiación y su llevada a la práctica.	No hay etapas. Estudiar. Internalizarlo, entenderlo, cómo logro eso en mi práctica, cómo lo llevo a cabo.	Momentos de la apropiación, reflexión, comunicación, sistematización, llevar la Teoría a la Práctica.

Integración de la teoría a la práctica de aula			
María Teresa	Francisca	Constanza	Ignacia
Constata en el aula. Reflexión sobre antes y después de aplicar la teoría permite darse cuenta si ocurrió un cambio en su práctica.	Reflexión del proceso, su traslado al aula. Integración teoría válida en su práctica cotidiana.	Primera etapa de teoría, de aprendizaje, posteriormente cómo se aplica con los estudiantes.	Aprendido en los talleres y sus buenos resultados con estudiantes aumentando sus niveles de logro.

Evidencia del aprendizaje			
María Teresa	Francisca	Constanza	Ignacia
Validación en el aula de la teoría estrategias verifican en trabajo del aula de los alumnos, permite tener evidencia del aprendizaje del docente.	Evidencia en trabajo de aula. Constatación práctica de reconocer aspectos de la teoría.	Autoevaluación, autocrítica y lo que se realiza en el aula, ver si lo realizó o no.	Ser crítico, autoevaluarse. Acciones realizadas en el aula como el trabajo de los alumnos.

Fuente: elaboración propia.

Se utilizó la siguiente nomenclatura, para identificar las citas a partir de los datos obtenidos en los diversos instrumentos y/o técnicas utilizadas:

- La primera letra en mayúscula. corresponde al nombre de la fuente. Ejemplo: OC: (observación de clase).
- La segunda letra en mayúscula, corresponde al nombre de la docente observada. Ejemplo: MT (María Teresa).
- La tercera letra en mayúscula, corresponde al número de clase observada. Ejemplo: C2. (Clase 2).
- La cuarta letra en mayúscula corresponde, al número de página de la transcripción de la clase observada. Ejemplo: P3 (página número 3).

En definitiva, las docentes como grupo, o clase coinciden en afirmar: que todo el proceso que se inicia con lo que hemos denominado como el aprendizaje de lo estudiado, en el proyecto indagado, sus etapas, y la integración de la teoría aprendida a la práctica de aula se constata, se tiene certeza, evidencia del aprendizaje de los docentes, en el aula, con los estudiantes.

6. ETAPAS DEL APRENDIZAJE POR DOCENTE

La fundamentación de este análisis se realiza a partir de las etapas. que señalan cada docente con respecto a lo denominado etapas y evidencia del aprendizaje, para así contrastar lo que se declara, con lo que realizan en el aula con sus estudiantes.

6.1. Profesora María Teresa.

En el caso de la docente María Teresa en su práctica está permanentemente presente la reflexión de su acción en el aula, lo cual también se aprecia en la acción que induce en los alumnos para realizar dicha reflexión:

(O) comienza el video, que trata sobre la letra zeta. (P) ¿Cómo se llama esa letra? (A) zeta. (P) zeta, ¿y cómo se nombrará cuando está con la a al lado? (A) za. (P) por ejemplo, que comienza con za. (A) zapato (P) zapato. (A) sábana, sábana. (A) zanahoria. (P) esa es con la de sol, hay algunas con son con la za de zorro y hay otras que son con la s como sábana, ¿Qué más empieza con...? (A) zorro. (A) el caballo. (P) ya...léala de nuevo, léela completa. Carlitos, ¿Qué dice la primera Carlitos? (A) más fuerte. (P) más fuerte porque estamos conversando y no escuchamos, Lucas, lee la primera línea. (A) es veloz y muy feroz. (P) ya, es veloz y muy feroz, alguien por ahí me dijo que podría ser el caballo, ¿el caballo es feroz? (A) no. (A) el lobo. (P) el lobo feroz ¿Dónde hemos escuchado del lobo feroz en un cuento famoso, a ver? (OC.MT.C.2. P.3).

O: Observación; P: Profesora; A: Alumno.

6.2. Profesora Francisca

En el caso de la profesora Francisca, señala como etapas del aprendizaje, que se inicia con el aprendizaje de lo que entrega el proyecto y su posterior llevada a la sala de clases. En esta docente no hay mayor abstracción con respecto a dichas etapas, ya que no señala, por ejemplo, la reflexión, como uno de los núcleos en torno a los cuales se articulan estas.

En el siguiente texto podemos apreciar que esta docente realiza una acción mecánica de aplicación de un contenido, en el cual no hay gran reflexión de ella y sus estudiantes en la actividad:

Cada niño va recibir un cuadernillo de estos. Lo va a leer, y después que lo leo, voy a escribir en mi cuaderno lo que dice acá con letra manuscrita y voy a inventar una oración, ¿ya? (A) ¿Cuántas oraciones? (P) Dos oraciones, la pega en su cuaderno y hace la oración. (A) ¿En qué cuaderno? (P) Cuaderno rojo (OC.F.C.2. P.1).

O: Observación; P: Profesora; A: Alumno.

6.3. Profesora Constanza

La Docente Constanza, señala que las etapas del aprendizaje serían el estudiar, internalizar, entenderlo, cómo logra -lo aprendido- en la práctica, cómo lo llevo a cabo. Es decir, aquí estas etapas se refrendarían en la acción en el aula. A continuación, podemos apreciar que en esa docente se da una acción fundamentalmente de aplicación, no se aprecia una acción de reflexión de su práctica en el aula, tanto de ella como de sus estudiantes:

A continuación, te presentamos una secuencia de acciones del cuento que acabas de leer, completa los recuadros dibujando o escribiendo según corresponda, sale ahí: todas las tardes a la salida de la escuela los niños iban a jugar al jardín del gigante, ¿qué hay que hacer en ese cuadrito dibujar o escribir? (A) dibujar. (P) ya, al lado donde sale una imagen salen unas líneas ¿habrá que dibujar o escribir lo que ustedes ven? (A) escribir. (P) escribir, van a hacer eso ahora, de las cuatro, voy y vuelvo altiro (OC.C.C.2.P.3).

O: Observación; P: Profesora; A: Alumno.

6.4. Profesora Ignacia

La Profesora Ignacia con respecto a la categoría etapas del aprendizaje, señala detalladamente, a su juicio; momentos de la reflexión, comunicación, sistematización, y el llevar la teoría a la práctica. Precisamente, esto que declara esta docente se puede apreciar en su acción de aula, lo cual apreciamos a partir del presente relato de la observación de su práctica:

(P) ya, entonces vamos a hacer un huevito aquí y vamos a colocar nuestros rasgos físicos, y yo creo que con uno, dos, tres, cuatro, yo creo que con cinco es suficiente, cinco rasgos físicos ¿ya?, ahí los, los escriben ustedes ¿ya?, con una o dos palabras lo describen y abajo

van a, en el otro huevito, que parece cualquier cosa menos huevito, los rasgos psicológicos, los rasgos psicológicos (...) (A) Son del cuerpo. (P) ¿ah? (A) son parte del cuerpo. (P) ya, qué, pero ¿qué cosa lo del cuerpo? (A) si es baja. (P) si es baja, ya, ¿y lo psicológico Macarena? (A) sobre la mente, de lo, de la mente (...) (P) cuando uno cambia y ¿qué cosa cambia por ejemplo? (A) la persona (...) (A) tiene puras amistades y (...) (P) pero cómo lo puedo poner así si coloco (...) (A) más personalidad. Pero cómo la pongo. (A) más sentimiento. (A) enamora. (P) ¿ah? (A) enamora. (P) ya, sí, por ahí puede ser, ah, ya, en cuanto a los sentimientos, como dice el Francisco, es más enamorada (P) qué es lo que haría, a escribir el primer rasgo físico, a ver (OC.I.C.2. P.5).

O: Observación; P: Profesora; A: Alumno.

7. EVIDENCIA DEL APRENDIZAJE POR DOCENTE

Como las docentes afirman, como grupo o clase, que la evidencia de su propio aprendizaje se valida en la práctica de aula con los estudiantes, veremos a continuación un relato de la observación de clases, que consideramos como representativo de su práctica de aula, en el cual tomamos el dominio C: enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes, con el criterio: evalúa y monitorea el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes, a partir de cuyos datos podremos apreciar, en cada docente, si en su acción de aula, evalúa educadamente lo realizado con los alumnos.

7.1. Profesora María Teresa

A partir de los datos, podemos apreciar que la docente María Teresa utiliza diversas estrategias de evaluación, para evaluar el logro del objetivo planteado para ese contenido: (P) ya, vamos a ir mirando aquí adelante y vamos a escribir en manuscrita algunas de las palabras que ustedes están trabajando (P) vamos a mirar si su compañero sabe traspasar la palabra corazón, ya, escríbala con letra clara y bonita, ya vamos. (A) tía, después yo. (P) ya, vamos a mirar todos para corregir al compañero o para decirle que está bien. (A) tía puedo yo. (P) Jeshua, mira, mira cómo se escribe corazón, esta la vamos a escribir de nuevo, porque no se ve de atrás. Apúrate Cristian. (A) tía, ahora yo. (P) acento en la o... (P) ¿Qué palabra está escribiendo la Judith? (A) cabeza. (P) cabeza, muy bien... (A) así, así, la otra es así. (P) Carlitos, el otro... muy bien, apúrate Carlitos, ¿Qué dice acá? (A) tía. (P) después, después, ¿Qué va a escribir Carlitos? Cristian... (A) zapato. (P) Zapato, vamos, Carlitos, za-pa-to (OC.MT.C.2. P.21).

O: Observación; P: Profesora; A: Alumno.

7.2. Profesora Francisca

La docente Francisca no utiliza estrategias de evaluación que le permitan evaluar el logro de los objetivos de su clase en forma coherente:

(P) ¿Está bien la oración? (A) Sí. (P) ¡muy bien!, hay que inventar otra (P) Sebastián, es lectura silenciosa. (P) ¡Se acabó el tiempo para la lectura! (P) Ya vamos terminando. (P) Ya, vamos a revisar. (A) bullicio generalizado. (O) Profesora realiza ejercicios de manos con los alumnos. Mano derecha arriba. Ya, mano izquierda. Derecha, izquierda. Las dos manos, aplauso (...) rodilla, ojitos, orejas... nuca, hombros, manos, dedos... piernas, espalda. (P) Corrige y comenta lo leído por los alumnos (OC.F.C.2. P.8).

O: Observación; P: Profesora; A: Alumno.

7.3. Profesora Constanza

En la docente Constanza no existe un orden en la clase, apreciándose una improvisación en su práctica de aula:

(P) terminamos en la página catorce, hacemos la página catorce y se acabó lenguaje... (P) finalmente tienes que colocar el texto, ¿tienes dibujos? (A) no. (A) tía, esto que ahora, ya pasé esto, tía mire, de ahí ¿qué hago? (P) nada no más, léelo otra vez, nada más que eso, léelo (...) si, ya (...) (P) ¿listo?, vayan apurándose por favor. El Andrés está listo, la Luisa está lista. (O) la profesora se pasea por la sala para revisar si terminaron de realizar actividad. (A) ¡terminé! (A) listo, ya terminé (P) léalo, cuando lee tiene que estar en silencio (P) lo que importa es que lea, que se lea el texto, me da lo mismo, me importa que lea, lea, lea. (O) algunos alumnos empiezan a zamarrearse (OC.C.C.2.P.11).

O: Observación; P: Profesora; A: Alumno.

7.4. Profesora Ignacia

En esta docente se aprecia la utilización de estrategias pertinentes para evaluar el logro de los objetivos de aprendizaje definidos para una clase, considera incluso la utilización de una rúbrica para la evaluación, por parte de los alumnos, del logro de los objetivos de su clase:

(P) como también es bueno que los alumnos evalúen también a sus profesores, ustedes van a colocar y lo vamos a hacer en un corazón ya, vamos a hacer en un corazón, en la mitad del corazón van a hacer lo psicológico y aquí van a hacer lo físico de su profesora (...) ahí hacen unos tres psicológicos y unos tres físicos de los cambios que ustedes han notado en su profesora, ¿ya?, buenos malos, como sea (O) la profesora interactúa con los estudiantes. (A) estatura. (P) porque estamos en lenguaje. (A) la estatura. (A) más alto (P) ya chiquillos, ahí están los niveles del otro para que ustedes sepan que es lo que hay que hacer al final, ¿ya?, el que tiene NMB produce visualmente el texto leído, lo que dibujan tiene que ver con el texto, ¿ya? Después producen en forma escrita en quince líneas con buena elaboración y ortografía la lámina dada. (P) la letra B, que es bueno, produce visualmente el texto leído, produce en forma escrita con buena redacción, la falta de ortografía en quince líneas, la lámina dada, ¿ya?, porque en el de arriba tienen que tener todo bueno, en el de abajo pueden haber faltas de ortografía. (P) con suficiente produce visualmente el texto leído, produce en forma escrita, sin coherencia en la redacción, no tiene que ver una cosa con la otra, con faltas de ortografía, pero también lo hacen en quince líneas. (P) y lo último, es produce el texto visualmente, no

alcanza a producir las quince líneas del texto escrito y además tiene falta de ortografía y la redacción es deficiente. Ahí están los cuatro niveles de logro (OC.I.C.2. P.6).

O: Observación; P: Profesora; A: Alumno.

8. ANÁLISIS: EL APRENDIZAJE EN LAS DOCENTES Y SU INTEGRACIÓN A LA PRÁCTICA DE AULA

Como lo señalamos en el objetivo de la presente investigación, es relevante analizar el rol de los pares y las interacciones sociales en el aprendizaje de las docentes, es lo que en parte se ha evidenciado empíricamente a partir de los datos analizados. Al respecto, y tal como lo afirman Bourgeois y Nizet (1997), las situaciones de formación de aprendizaje de los profesores, se realizan en interacción con otras, y estas interacciones afectarían al proceso individual de aprendizaje.

En este sentido cobra especial relevancia el concepto de conflicto sociocognitivo, que posee un rol movilizador en el aprendizaje, este efecto estructurante aumenta cuando se da en una relación social o cuando se refuerza por algún conflicto social, esto lo podemos constatar en los talleres del proyecto indagado, ya que a juicio de las docentes, el centro en el cual se nutre, se produce el aprendizaje, la apropiación de los saberes docentes, es el proyecto en el cual participan. No se observa en las palabras de los actores su explicitación a cuestiones cognitivas o psicológicas, que eventualmente pudieran explicar esto como un proceso cognitivo.

La explicación a esto podría estar en que los profesores son fundamentalmente prácticos y esa práctica se realiza, aprende, desarrolla, en el aula que es su centro de operaciones profesionales. La posibilidad de aprender y construir conocimiento por los docentes, por un lado, puede ser producto como parte de la práctica cotidiana en la clase (Cochran-Smyth y Little, 1993).

Con respecto a la reflexión que realizan las docentes, apunta al análisis de lo que se plantea en la teoría del taller y en su llevada al aula, para así comparar un antes de aplicar dicha teoría y un después de aplicar dicha teoría, es decir, sobre lo que se es y luego lo que debe ser o hacer el docente. La reflexión de la práctica no es fácil, porque los docentes no estarían acostumbrados a realizarla en forma sistemática, por lo cual hay que inducirla, gatillarla.

El aprendizaje de las docentes se sitúa esencialmente en el paradigma socioconstructivista, en el cual juega un papel clave los contextos en los cuales realizan su acción pedagógica las docentes de la presente investigación. A partir de lo estudiado por Pecharromán (2004), los profesores tienen una forma peculiar de aprender y de concebir el aprendizaje, que probablemente les distingue de la sustentada por otras profesiones. Este investigador ha encontrado que los profesores se hallan en estadios epistemológicos más evolucionados que otros adultos universitarios, siendo menor su objetivismo y mayor su constructivismo, aunque con variabilidad. Probablemente la función educativa nos sitúa permanentemente, al menos en potencia, en un clima de aprendizaje estimulante intelectualmente.

En definitiva, las docentes como grupo, o clase, coinciden en afirmar que el proceso de aprendizaje se inicia con lo estudiado en el proyecto indagado. Las etapas de dicho aprendizaje y la integración de la teoría aprendida a la Práctica de aula, se constata, se tiene

certeza, evidencia del aprendizaje de los docentes, en el aula, con los estudiantes. En este sentido, es importante lo aseverado por Killion (2002), para quien, los principios que guían un aprendizaje exitoso en los alumnos, también guían el aprendizaje profesional de los profesores y otros educadores lo cual nos parece claro, porque tal como lo manifiestan nuestros actores, si los alumnos tienen éxito, es evidencia de que ellos aprendieron, lo cual los incentiva y es un guía en su aprendizaje.

8.1 Teoría: El aprendizaje en los docentes y su integración a la práctica de aula

- El aprendizaje en las docentes, tendría dos caminos paralelos, el momento de la teoría y el de la práctica.
- El aprendizaje de las docentes, se valida en el aula, en la medida que este es beneficioso e innovador de la acción pedagógica del docente.
- Las diferencias en el aprendizaje de las docentes, está determinada por la preparación profesional y el entorno.
- La concepción socioconstructivista es la dominante en el aprendizaje de las docentes, el cual se desarrolla en la interacción humana y en un contexto.

9. CONCLUSIÓN

Podemos afirmar que, con respecto al aprendizaje en las docentes, estos se sitúan, considerando como referente las concepciones de aprendizaje elaboradas por Pintor García y VizcarroGuarch (2005), fundamentalmente, en la concepción cognitivo-constructivista y la concepción situado-sociohistórico, como también se sitúan en subcategorías o concepciones específicas del aprendizaje, lo cual nos permite afirmar que los actores de esta investigación, como grupo o clase, no tienen una concepción permanente. Dichas concepciones parecen depender de las tareas y actividades realizadas por los docentes y su contexto.

En definitiva, las docentes, como grupo o clase, coinciden en afirmar que todo el proceso, que se inicia con lo que hemos denominado como, aprendizaje en los docentes: las etapas de la apropiación de lo aprendido; la integración de la teoría aprendida a la práctica de aula, se constata se tiene certeza, en el aula con los estudiantes. El aprendizaje de los docentes de determinadas teorías, estrategias realizadas con los alumnos, se valida en el aula. Si dichas estrategias logran sus objetivos, resultados, se constata que el docente aprendió, y esta acción aporta al docente una actitud crítica y de autoevaluarse en su labor pedagógica.

Pudimos apreciar que la concepción dominante es la perspectiva situada, por lo cual, dicha perspectiva debe prestar atención al aprendizaje colaborativo, en equipo, entre pares, comunidades de aprendizaje (Elliot, 1993; Imbernón, 1999), en el establecimiento donde los docentes realizan su acción pedagógica, porque aquí se nutren y aparecen las concepciones

de aprendizaje como teorías activas y situadas. Estas concepciones parecen tener relación con las prácticas de aula y también con las estrategias que desarrollan los estudiantes. Deberían de considerarse estas concepciones de las profesoras y ser la base en la que se sustentan los programas y actividades de FDC y desarrollo profesional. Si asumimos que el aprendizaje de los docentes se construye sobre los conocimientos ya consolidados, sería recomendable partir de estas concepciones para llevarlas a su ulterior desarrollo.

Es en la comunidad concreta de aprendizaje o investigación donde se establece el alcance de los significados. Pintor García y VizcarroGuarch (2005), y en este punto final haya de adoptar una postura ecléctica-relativista, ya que las diferencias en el aprendizaje de las docentes serían, a juicio de Boulton, Smith, Mccrindle, Ccrindle, Burnet y Cambell (2001), relativas a las fuentes -no solo de orden cognitivo- de las variaciones, sino que también las hacen depender de la preparación profesional y del entorno de los actores de la investigación.

Finalmente, podemos afirmar que los docentes conciben su aprendizaje, fundamentalmente, a partir de su participación en el proyecto indagado. Sobre las etapas por las cual transita este, va desde el aprendizaje, hasta su llevada al aula, en la cual se valida, jugando un papel importante la reflexión de dicho proceso. La integración de esta se produce también en el aula en la cual la docente realiza su acción pedagógica, en la cual destaca la reflexión de esta, si es beneficiosa en la acción pedagógica. El aprendizaje de los docentes se verifica en el aula, en el trabajo con los estudiantes, en la medida que los alumnos tienen mayores logros, mejor será el aprendizaje de los docentes, por ende todo el proceso anterior.

10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Avalos, B. (1996). *Repensando el concepto de formación continua de profesores*. Santiago, Chile: MECE-MINEDUC.
- Avalos, B. (2002). *Profesores para Chile, historia de un proyecto*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación de Chile.
- Bisquerra, A., Dorio, A., Gómez, J., Latorre, A., Martínez, F., Massot, I., Mateo, J., Sabariego, M., Sans, A., Torrado, M., y Vilá, R. (2004). *Metodología de la Investigación educativa*. Madrid, España: Ed. La Muralla.
- Boulton, G., Smith, D., McCrindle, A., Ccrindle, A., Burnet, P., y Cambell, K. (2001). Secondary teachers' conceptions of teaching and learning. *Learning and Instruction. European Journal of Psychology*, 2, 87-90.
- Bourgeois, E., y Nizet, J. (1997). *Apprentissageet formation des adultes*. Paris: Press Universitaires de France.
- Cochran-Smyth, M., y Little, S. (1993). *Inside/outside: Teachers research and Knowledge*. New York, NY: Teachers College Press.
- De Tezanos, A. (1994). *Mirar desde adentro. Los enunciados teóricos fundacionales para la reformulación curricular de la formación de profesores. Cómo aprende y enseña el docente*. Santiago, Chile: PIIIE.
- Denzin, N. (1991). *Interpretive Interaccionism* (4ª. ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Elliot, J. (1993). *La investigación- acción en educación*. Madrid, España: Morata.
- Gil Flores, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación Educativa*. Barcelona, España: Editorial P.P.U.
- Glaser, B., y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine Publishing.
- Guba, E. (1985). Criterios de rigurosidad. En J. Gimeno y A. Pérez (eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 148-165). Madrid, España: Ediciones Akal.
- Imbernón, F. (1999). *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona, España: Graó.
- Kember, D. (1997). Are conceptualizations of the research into university academics conceptions of teaching. *Learning and Instruction*, 7, 255-275.
- Killion, J. (2002). *What works in the elementary school results-based staff development*. National Staff Development Council. Recuperado de <http://www.friscoisd.org/ly/departments/professionalDev/documents/whatworksinel-em.pdf>
- Marcelo, C. (2001). Aprender a enseñar para la Sociedad del Conocimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12(2), 531-593.
- Ministerio de Educación de Chile. (2003). *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago, Chile: MINEDUC. Recuperado de <http://www.docentemas.cl/docs/MBE2008.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile. (2000). *Red Maestros de Maestros*. Santiago, Chile: MINEDUC. Recuperado de <http://ww.rmm.cl/usuarios/equiposite/doc/200312031457060.mbe.pdf>
- Noguera, M., Fuentealba, J., Osandon, M., y Quiroga, M. (2002). *Desarrollo Profesional Docente Experiencias de Colaboración en Enseñanza Media*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación de Chile.
- Pecharromás, I. (2004). *Epistemologías cotidianas en el contexto académico y en adultos* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, España.
- Pérez Serrano, G. (1998). *Investigación cualitativa: Retos e interrogantes II. Técnicas y análisis de datos*. Madrid, España: Editorial la muralla.

- Pintor García, M., y VizcarroGuarch, C. (2005). *Cómo aprenden los profesores. Un estudio empírico basado en entrevistas*. Madrid, España: Universidad Autónoma de Madrid.
- Ruiz, J. (2003). *Técnicas de triangulación y control de calidad en la investigación socioeducativa* (1ª ed.). Bilbao, España: Ediciones Mensajero.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de caso*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Taylor, S., y R, Bogdan. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Paidós Básica.
- Trinidad, A., Carrero, V., y Soriano, M. (2006). *La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. Madrid, España: Centro de Investigaciones Sociológicas.