

AUTOEFICACIA Y TRANSFORMACIÓN DINÁMICA DEL APRENDIZAJE EN LA PRÁCTICA DOCENTE INICIAL¹

SELF-EFFICACY AND DYNAMIC TRANSFORMATION OF LEARNING IN INITIAL TEACHING PRACTICE

Michel A. Cara (*)

Raúl Aranda Riveros

*Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Chile*

Resumen

Este estudio analiza cualitativa y comparativamente el impacto del Plan Piloto de Práctica Docente Inicial en los aprendizajes de 12 Profesores en Formación, divididos en dos grupos: el primero, realiza su práctica basada en la observación y, el segundo, interviene activamente en el aula, atendiendo a pequeños grupos de escolares. Se realizan grupos focales, análisis de distintos tipos de registro (grabaciones de audio y video de clases, entrevistas con el mentor) y se analizan las bitácoras de los Profesores en Formación aplicándose el método comparativo constante de Lincoln y Guba (1985). Se observan diferencias entre ambos sistemas de práctica en cuanto a los mecanismos por los cuales los Profesores en Formación integran la información, construyen su identidad profesional y su experticia docente. El sentimiento de autoeficacia (Bandura, 1986, 1997) es clave para determinar el tipo de interacción en el aula, facilitando la transformación dinámica del aprendizaje.

Palabras clave: Profesores en formación, autoeficacia, proceso de aprendizaje, identidad profesional.

Abstract

This study was a qualitative comparative analysis of the impact of a Pilot Program for Initial Practice on the learning of 12 music teachers in training. The student teachers were divided into two groups: the first carried out teaching practice based on observation, while the second was actively involved in the classroom, working with small groups of students. Focus groups were conducted and information was obtained from analysis of various external sources (audio and video recordings of classes, interviews with supervisor) and the logs of the student teachers, applying the constant comparative method of Lincoln and Guba (1985). It is shown that there are differences between practice systems in the mechanisms by which student teachers integrate knowledge, construct their professional identity and teacher expertise. Self-efficacy beliefs (Bandura, 1986, 1997) generated during the process are crucial to determining the type of interaction in the classroom, facilitating the dynamic transformation of learning.

Keywords: Teachers in training, self-efficacy, students' learning processes, professional identity.

(*) Autor para correspondencia:

Michel A. Cara
Doctor en Ciencias de la Educación.
Instituto de Música
Pontificia Universidad Católica de
Valparaíso, Chile.
Pilcomayo 478, Cerro Concepción,
Valparaíso, Chile
Correo de contacto: michel.cara@ucv.cl

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

Recibido: 14 de marzo de 2015
Aceptado: 27 de julio de 2015
DOI: 10.4151/07189729-Vol.55-Iss.1-Art.359

¹ Los autores agradecen el apoyo del Convenio de Desempeño, MECESUP (CD UCV-1203) y a los académicos participantes en el proyecto: María Angélica Rueda y Rodrigo Gatica.

1. ANTECEDENTES

La formación inicial de profesores en Chile ha experimentado cambios sustantivos a partir de la época de los años noventa. La implementación de los proyectos de Fortalecimiento de la Formación Inicial de Profesores en las distintas universidades chilenas desde el año 1997, ha transformado de manera significativa los planes de estudio, incorporando nuevos elementos que van desde la mejora de la docencia en las aulas universitarias, en la selección y organización de los contenidos curriculares hasta la adopción de nuevos paradigmas en educación y en formación de profesores. Uno de los elementos considerados clave dentro de este movimiento es lo referido a las actividades curriculares de práctica, las cuales fueron transformadas dentro de ese período. Se construyó, así, una nueva propuesta de prácticas que consistía en la estructuración de un eje o línea de asignaturas con inicio temprano, graduado e interdisciplinario. En el último tiempo, el Ministerio de Educación ha desarrollado el programa Convenios de Desempeño, el que consiste en un contrato entre el Estado y las Instituciones de Educación Superior, por medio del cual, estas comprometen desempeños notables que impliquen un significativo mejoramiento institucional.

En este contexto, la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV) ha construido el Plan de Mejoramiento Institucional, el cual se orienta a incrementar de manera significativa las competencias profesionales de los titulados de los programas de formación inicial docente, para impactar en los buenos resultados de aprendizaje de los alumnos del sistema escolar, especialmente en los contextos de mayor vulnerabilidad.

Dentro del conjunto de acciones desarrolladas por la universidad para lograr estos objetivos, destaca lo referido a la formación práctica y para ello articula estrategias para desarrollar las competencias disciplinares y pedagógicas de los estudiantes, la renovación del currículo, la vinculación con el sistema escolar, el fortalecimiento del cuerpo académico, y el aumento de las capacidades de gestión de la formación inicial docente.

En el contexto del proyecto presentado por la PUCV, el presente trabajo analiza el impacto del Plan Piloto de Práctica Docente Inicial en los aprendizajes de los Profesores en Formación (en adelante PEF) en el marco del Plan de Mejoramiento del Currículum Formador de Profesores en la Carrera de Pedagogía en Música en el Instituto de Música de la PUCV.

1.1 Autoeficacia

Como hemos mencionado precedentemente, junto con el Proyecto de Formación Inicial Docente, cambió el concepto de la práctica profesional, concibiéndose esta vez como un proceso (observación participante). En términos de proceso y desde la perspectiva de las teorías de la motivación, nos hemos interesado en estudiar los procesos cognitivos y afectivos que afectan y subyacen a la acción educativa, en términos de atribuciones, valoraciones y emociones (McPherson y McCormick, 2006; Schunk y Pajares, 2002). Una parte importante de estos procesos socio-cognitivos pueden explicarse a partir del marco conceptual de la autoeficacia, definida como la “convicción de que podemos realizar con éxito un comportamiento para producir el resultado esperado” (Bandura, Adams, y Beyer, 1977, p.126).

Se ha demostrado que la autoeficacia es un antecedente significativo para el éxito académico ya que motiva un comportamiento (sobre todo la perseverancia) que conduce al éxito (Jinks y Lorschbach, 2003). Por otra parte, es una variable que tiene un gran valor predictivo como otras variables del comportamiento vocacional tales como el rendimiento académico y la elección de carreras (Hackett y Lent, 1992; Multon, Brown, y Lent, 1991; Perez, Beltramino, y Cupani, 2003). Se ha demostrado igualmente que la autoeficacia puede dar cuenta, en un mismo nivel de importancia, de las performances en pruebas de matemáticas, como en pruebas de habilidad mental (Pajares y Kranzler, 1995) ya que determina lo que el sujeto puede lograr según las habilidades que posee (Valiante, 2000).

En el dominio del aprendizaje musical, McPherson y McCormick (2006) muestran que la autoeficacia es la variable que mejor predice el logro de habilidades musicales en pruebas de interpretación musical (Australian Music Examinations Board, 2004). Los autores profundizan los resultados obtenidos en un estudio anterior (McCormick y McPherson, 2003) aplicando, a un grupo de pianistas antes de tocar, un cuestionario que contiene una escala de autoeficacia. Las respuestas (en porcentajes) se introducen en un modelo que consta de varios niveles: autoeficacia, estrategias cognitivas, regulación de la práctica, tipo de práctica (formal e informal). En lo que respecta a la autoeficacia, los autores utilizan un enfoque basado en los trabajos de Bandura (1997), que consiste en obtener información acerca de la percepción de los músicos sobre sus capacidades de ejecutar una pieza musical. Las estrategias cognitivas son medidas según una escala de 12 ítems relacionados con la práctica de la pieza musical (estrategias de elaboración musical). Por su parte, la regulación del tipo y de la frecuencia de la práctica, es decir, la capacidad de los músicos de organizar su práctica para ser más eficientes en su aprendizaje, corresponde a la actividad realizada un mes antes de rendir el examen.

1.2 Aprendizaje en Interacción

Según Maturana (2002), el aprendizaje es un proceso de transformación en la convivialidad. En efecto, la dimensión afectiva del aprendizaje muestra que la relación maestro-alumno se construye sobre la base de la confianza, el respeto, la reciprocidad y el mérito. Por lo demás, este cambio de comportamiento se produce en la interacción. Nos consagraremos entonces a delinear la interacción, asumiendo que su naturaleza puede ser muy vasta (Bressoux y Dessus, 2003). Procederemos a definirla espacio-temporalmente, limitándonos a analizar los siguientes niveles: PEF, mentor y escolares durante las clases de música, en el contexto de la Práctica Docente Inicial. Cabe señalar que el mentor es un profesor de la especialidad, que ejerce su labor profesional en el mismo establecimiento, y está encargado de facilitar y desarrollar las competencias y la socialización de los profesores en formación durante su experiencia de práctica profesional (Vélaz de Medrano, 2009); además, define y regula el tipo de tarea en ambos sistemas de práctica profesional.

En términos generales, la interacción puede ser entendida como el “intercambio y la negociación de significado entre dos o más participantes en contextos sociales determinados” (O’Sullivan, Hartley, Saunders, Montgomery, y Fiske, 1997, p. 196). En la relación de interacción, cada parte trata de adaptar el comportamiento a los demás, lo que conlleva la instauración de reglas, normas y dinámicas compartidas (Rizo, 2006). Es posible entonces que se cree tensión en la comunicación, de ahí la importancia de entender el

aprendizaje como un fenómeno de transformación estructural en la interacción (Maturana, 2002).

La interacción entre acción musical y verbalización puede generar, según Marchand (2009), una tensión-dinámica. La tensión encontrada durante una dificultad en el proceso conduce a su expresión oral. La dinámica sería necesaria como "objeto de deseo de éxito en el futuro" (p. 194). Cabe señalar que el autor se inspira en las concepciones de Vigotsky y Piaget en lo que respecta a la toma de consciencia en la acción, particularmente "la influencia en retorno de la conceptualización sobre la acción" (Piaget 1974, p. 232).

Desde esta perspectiva, el desarrollo de la competencia implica un proceso de transformación, que es canalizado a través de la unión entre la toma de consciencia y del perfeccionamiento de la acción. Es aquí donde opera la acción reguladora de la evaluación. La interacción nos permite "comprender la regulación y al mismo tiempo, la evaluación como parte de un proceso de comunicación" (Genthon, 1997, pp. 61-62).

En un entorno de aprendizaje musical, la calidad de la interacción es un factor importante para el éxito de los estudiantes en los programas de educación musical. De hecho entra en juego aquí, como lo muestra Bogunovic (2003), el grado de cooperación entre el profesor y sus alumnos. Por otra parte, la adquisición de competencias de los estudiantes talentosos depende más del nivel de habilidad del maestro. En el caso del presente estudio y en lo que respecta a la Práctica Docente Inicial, la interacción implica distintos niveles ya que comprende, además, la articulación con el mentor, lo que resulta de vital importancia para el proceso de aprendizaje.

1.3 Aprendizaje y Cruce de Fronteras

La complejidad y la riqueza de la interacción, en un contexto de formación como la experiencia de práctica profesional, conlleva a la generación de normas y dinámicas de interacción. Concebir este fenómeno unidireccionalmente, obstaculiza el reconocimiento de las distintas expectativas de cada actor educativo. Para abordar esta problemática, se ha recurrido a la noción teórica de cruce de fronteras, definida como la "diferencia sociocultural que conduce a la discontinuidad en la acción o interacción" (Akkerman y Bakker, 2012, p.155).

La bibliografía consultada, muestra que en esta zona o "frontera" se generan discursos y posicionamientos que fomentan la transformación de "conflictos y tensiones" en zonas de aprendizaje (Tsui y Law, 2007, p. 1290). Desde esta perspectiva, se puede generar, como respuesta, un cuestionamiento sobre las prácticas existentes, lo que Engeström (1999, 2010) describe como aprendizaje expansivo, atribuyéndole, en su definición, una distinción teórica consecucional entre acción y actividad. De esta manera, el aprendizaje expansivo implica un movimiento que va desde la acción a la actividad y se basa en la formación de un nuevo objeto ampliado y un patrón de actividad orientada al objeto (Davydov, 1990).

Por otra parte, y volviendo a la definición de Akkerman y Bakker (2012), la discontinuidad generada en la interacción, puede expresarse en un cambio de rol, de perspectiva o de tipo de experticia que ocurre al transitar entre la escuela y el lugar donde se realiza la práctica profesional o viceversa. Desde esta perspectiva, la noción de transfer, definido como la

influencia de la experiencia y el entrenamiento de un dominio sobre el otro (Schellenberg, 2004), puede ser asociado, con ciertas diferencias, a la noción teórica de cruce de fronteras (Tuomi-Gröhn, Engeström, y Young, 2003). Si bien el transfer no está asociado a un movimiento continuo de un contexto determinado a otro, se basa en la similaridad necesaria entre las tareas o prácticas, en cambio el cruce de fronteras, se asocia más bien a la búsqueda de “maneras productivas de relacionar prácticas disimilares” (Akkerman y Bakker, 2012, p. 155).

Esto nos lleva a interrogarnos sobre la naturaleza de los desafíos que pueden establecerse entre la universidad y los establecimientos escolares. Tsui y Law (2007), plantean que para responder a los requerimientos de la globalización, los vínculos entre estas instituciones educativas deben basarse en: (1) desarrollar la capacidad de participar en la resolución de problemas que no están bien definidos; (2) negociar el objeto de un sistema de actividad que ha sido poco estudiado o comprendido; (3) explorar nuevos roles, y (4) formar nuevas relaciones.

1.4 Objetivos

En el contexto institucional expuesto previamente, este estudio tiene por objetivo analizar comparativamente el impacto del tipo de sistema de práctica -Nuevo Sistema de Prácticas (NSP) y Sistema Tradicional de Prácticas (STP)- en los procesos de aprendizaje de los PEF.

2. METODOLOGÍA

2.1 Diseño

El diseño de la investigación es mixto y emergente (Hernández Sampieri, Fernández-Collado, y Baptista Lucio, 2008). Esto se manifiesta, por una parte en la conversión de datos cualitativos en cuantitativos a través de frecuencias y, por otra, en el uso de muestreo estadístico al conocerse el tamaño de la muestra con anticipación (Flick, 2012; Hernández, 2014). Se compara cualitativamente dos grupos específicos de estudiantes pertenecientes a dos sistemas de Práctica Docente Inicial. En un primer nivel, se compara ambos grupos desde los marcos conceptuales de autoeficacia y cruce de fronteras (ver procedimiento). En un segundo nivel, se considera el contexto y las tareas asociadas a cada sistema de prácticas. No se realizan comparaciones entre los casos en un mismo grupo. Las técnicas y/o instrumentos de toma de información son el grupo focal, las bitácoras de registro, las sesiones de discusión con el mentor del NSP y los distintos registros audio y video realizados en el aula.

El establecimiento escolar donde se realiza el plan piloto es el colegio Seminario San Rafael ubicado en Valparaíso. Los demás participantes realizaron su práctica en los siguientes establecimientos: Liceo Eduardo de la Barra, Colegio Leonardo Murialdo, Colegio Presbiteriano David Trumbull, ubicados en Valparaíso, y el Colegio Hebreo Doctor Jaim Weitzman ubicado en Viña del Mar.

2.2 Participantes

Doce estudiantes (cinco mujeres y siete hombres) de la Carrera de Pedagogía en Música en el Instituto de Música de la PUCV participan en este estudio. Su edad fluctúa entre los 20 y los 24 años y la edad media es de 21.2 años (DE = 1.34). Los participantes, se encuentran en segundo año de la carrera y cursaron el año anterior, asignaturas esencialmente del componente disciplinar específico (e.g., lectura musical, polifonía, análisis, historia de la música, piano). Al tratarse de un plan Piloto, participa la totalidad de los PEF que realizaron su práctica Inicial en el nuevo sistema (n = 6). En el caso del STP, la participación es voluntaria y el número de participantes es equivalente.

2.3 Tipo de tarea

En cada sistema de práctica, el tipo de tarea es diferente. En el STP se trata de una tarea intermedia que no tiene necesariamente una preparación previa, en cambio en el plan piloto, la tarea es hacerse cargo de manera programada, de los aprendizajes de un grupo reducido de alumnos. El mentor, profesional experimentado encargado de facilitar y desarrollar las competencias y la socialización de los PEF durante su experiencia de práctica profesional (Vélaz de Medrano, 2009), define y regula el tipo de tarea en ambos sistemas de práctica profesional. Cabe señalar que el mentor, ejerce su profesión en el mismo establecimiento donde los estudiantes realizan la Práctica Docente Inicial.

2.4 Procedimiento

La investigación comienza con grabaciones de video y registro de reuniones con el mentor del NSP en las cuales se evalúa la implementación del Plan Piloto de Práctica Docente Inicial. De los temas abordados en dichas reuniones se desprende la necesidad de estudiar más en profundidad, de qué manera el PEF integra la información que obtiene en el aula al observar y guiar los procesos de aprendizaje de los escolares. De esta manera el PEF se familiariza con los estilos de aprendizaje de los estudiantes y desarrolla su identidad profesional mediante la toma de decisiones pedagógicas en función del contexto real de los escolares. Para indagar comparativamente sobre estos procesos de aprendizaje se realizan dos grupos focales, uno por cada sistema de práctica, con seis participantes en cada grupo. Se formulan cuatro preguntas divididas en dos ejes temáticos. El primer eje temático se refiere a las dificultades encontradas durante la Práctica Docente Inicial y el segundo eje temático, a las expectativas de aprendizaje. Se espera con la información obtenida, dar cuenta de los marcos teóricos de autoeficacia (Bandura, 1986, 1997; Bandura, Adams, y Beyer, 1977) y cruce de fronteras respectivamente (ver Akkerman y Bakker, 2012). Complementariamente, se obtiene información de las bitácoras de registro de los PEF elaboradas clase a clase, tomando en cuenta elementos de contextualización y ciertos aspectos orientadores de la reflexión (acciones del profesor que inciden en el aprendizaje del alumno y acciones del alumno que inciden en su aprendizaje).

2.5 Análisis e Interpretación de Resultados

El análisis del conjunto de datos obtenidos se realiza siguiendo un método deductivo (Pope, Ziebland, y Mays, 2000). En una primera etapa exploratoria, se analiza el registro de reuniones con el mentor y la información proveniente de los registros audio y video El

proceso de triangulación se realiza utilizando datos de distinta fuente y de teorías (Denzin y Lincoln, 2000).

Una vez realizadas las transcripciones se establece una carta temática y se procede a la codificación de conceptos e ideas clave de los diferentes temas tratados. Se analiza comparativamente la información proveniente de los participantes en ambos sistemas de práctica. Esto permite elaborar categorías, con la finalidad de explicar situaciones y asociaciones intra e inter-temas. Para esto se realiza una codificación abierta y simultáneamente una codificación axial (Strauss y Corbin, 1990). En la codificación abierta el investigador, se familiariza con el texto “para así identificar los conceptos, dimensiones y construir categorías y subcategorías pertinentes a la investigación” (Quilaqueo y San Martín, 2008, p. 155). Por su parte la codificación axial consiste en relacionar, a través de preguntas y comparaciones, categorías con subcategorías, con la finalidad de tener una idea más precisa del fenómeno (Strauss y Corbin, 1990).

En síntesis, se establecen unidades de análisis que conforman categorías, las cuales a su vez se van agrupando en categorías comunes. Una vez definidas las categorías se realiza un análisis de frecuencia de referencias para determinar la representatividad de cada categoría en el contexto de estudio. El análisis de frecuencias permite en este estudio potenciar la codificación axial (Hernández, 2014).

La triangulación de los datos se realiza utilizando la técnica de triangulación diferenciada, de datos de distinta fuente y de teorías (Denzin y Lincoln, 2000). De esta manera, se puede asegurar la calidad del estudio (Flick, 2015) y así, bajo la forma de una exposición narrativa por temas (Hernández Sampieri et al., 2008), se establecen las principales dimensiones que dan cuenta de los procesos de aprendizaje de los PEF. Se procede a su vez con una triangulación metodológica que consiste en la verificación con métodos estadísticos de los resultados obtenidos (Erzberger y Kelle, 2003).

3. RESULTADOS

3.1 Categorías de Análisis

El análisis de las representaciones discursivas de los PEF permite la construcción de categorías significativas. Hemos definido ciertas categorías llamadas principales, las cuales resultan representativas al tomar en cuenta la totalidad de las verbalizaciones (ambos ejes temáticos del grupo focal). Las categorías secundarias son representativas parcialmente, es decir, en alguna de las dos preguntas efectuadas en el grupo focal. Se excluyen del análisis las categorías que no obtengan un valor superior o igual al mínimo observado en el primer cuartil, es decir 1.16%.

No se observan diferencias significativas entre los distintos ejes temáticos (ver P1 y P2 en Tabla 1) tanto en el NSP ($t(21) = -0.53$, $p = .60$, $d = -0.22$, 95% CI [-5.4, 3.2]) como en el STP ($t(21) = 0.92$, $p = .40$, $d = 0.41$, 95% CI [-3.73, 9.56]). Estos resultados sugieren que es necesario analizar las categorías secundarias con atención, estudiando a su vez su relación con las categorías principales. En efecto, se observa que en determinados casos, las categorías secundarias pueden asociarse con algunas categorías principales. Por ejemplo, la

categoría resolución de problemas, puede asociarse con la categoría “aprendizaje situado” o bien “estilo de aprendizaje” con “transformación dinámica” (ver Tabla 1).

Tabla 1.

Porcentaje de representatividad de las categorías obtenidas luego de realizar una codificación axial con los datos provenientes de los grupos focales

	NSP %			STP %		
	P1	P2	Total	P1	P2	Total
Transformación dinámica	10.47	7.14	9.15	9.38	12.77	11.39
Aprendizaje situado	1.16	7.14	3.5	9.38	12.77	11.39
Confianza	4.65	19.64	10.56		2.13	1.27
Dificultad - jerarquías	1.16	12.5	5.63		17.02	10.13
Expectativas personales	11.63	1.79	7.75	25		10.13
Modelo del profesor	2.33	1.79	2.11	21.89	2.13	10.13
Metacompetencias	8.14	7.14	7.75	3.13	2.13	2.53
<i>Estilos de aprendizaje</i>	5.81	1.79	4.22	3.13	12.77	8.86
<i>Exigencias universidad</i>	11.63		7.04	12.5	4.25	7.59
<i>Conoce a sus alumnos</i>	1.16	10.71	4.93	3.13	2.13	2.53
<i>Resolución de problemas</i>	2.33	3.57	2.82	3.13	8.51	6.33
<i>Metacognición</i>	8.14	1.79	5.63		2.13	1.27

Fuente: Elaboración Propia.

Nota: P1= primer eje temático del grupo focal: ¿Cuáles han sido las principales dificultades encontradas durante la Práctica Docente Inicial? ¿Te sientes más preparado para hacer clases que antes de iniciar la práctica?; P2 = segundo eje temático del grupo focal: ¿Cuáles son tus expectativas de aprendizaje? ¿Cómo estas se han ido modificando en relación con las exigencias de la universidad?; NSP = nuevo sistema de práctica; STP = sistema tradicional de práctica. Se consideran como principales aquellas categorías que presenten valores representativos en el total de las observaciones (columna 3 y 6) y parcialmente representativas aquellas categorías que obtengan, en al menos alguna pregunta del grupo focal, un porcentaje de representatividad dentro del tercer cuartil. En ambos casos el valor debe ser superior o igual a 7.75%, correspondiente al valor mínimo del tercer cuartil. En negrita las categorías más representativas.

Se observa que en el NSP, a diferencia del sistema tradicional, las categorías metacognición y metacompetencias, están fuertemente representadas, al igual que la confianza. Esto sugiere que los PEF, tienen la oportunidad de construir el conocimiento pedagógico en base a múltiples experiencias (Bruner, 1988; Van Bommel, Boshuizen, y Kwakman, 2012), toman consciencia de cómo aprenden y qué competencias están adquiriendo. En el STP se observa que la categoría “modelo del profesor” tiene el mayor grado de representatividad, en cambio, está débilmente representada en el plan piloto. Por su parte la categoría que está mejor representada en el NSP es la confianza que a su vez está débilmente representada en el sistema tradicional.

Según Leplat (1997), metacognición y metaconocimiento pueden ser incluidos en la noción de metacompetencia ya que "la cognición y el conocimiento tienen un carácter operacional lo que significa que ambos están implicados directamente en la actividad implicada en la ejecución de la tarea" (p. 41).

Por su parte, las habilidades metacognitivas se refieren al conocimiento y a la evaluación individual de los procesos cognitivos (Flavell, 1981) mientras que el metaconocimiento se refiere al conocimiento de otros saberes o conocimientos sobre la cognición (Brown, Collins y Duguid, 1989). Visto desde otro punto de vista, las competencias se refieren, por ejemplo, a las capacidades prácticas en cambio las metacompetencias designan al conocimiento de los métodos para la adquisición de dichas capacidades.

En lo que respecta a las estrategias de toma de información contextual (conocer el background cognitivo de los escolares), los resultados muestran ciertas diferencias. Por una parte los PEF “conocen mejor a sus alumnos” (NSP) o bien tienen más consciencia acerca de los “estilos de aprendizaje” de los escolares (STP). A pesar de la similitud entre ambas categorías, estos resultados sugieren que los PEF utilizan estilos de aprendizaje que difieren según el sistema de práctica, lo que será discutido más adelante.

3.2 Dimensiones de Estudio

Luego de realizar una codificación axial, se observa que las categorías que presentan una mayor representatividad, se orientan principalmente en torno a tres dimensiones (integración del conocimiento, desarrollo de la identidad profesional y desarrollo de la experticia docente). Se observa que estas dimensiones son congruentes con las áreas de interés propuestas por Schaap, Baartman y de Bruijin (2012), y que se desarrollan actualmente en el ámbito del aprendizaje, en la práctica profesional y en las instituciones encargadas de la formación docente.

El NSP se caracteriza por desarrollarse en una realidad acotada y “protegida” que tiende a modificar las expectativas de aprendizaje de los PEF, lo que favorece la integración de los conocimientos. La confianza personal aparece como una categoría significativa y da cuenta de una actitud “transferible” entre los distintos niveles de interacción implicados (ver Tabla 2). Esto concuerda con estudios precedentes que dan cuenta de la importancia de la autoeficacia en la transmisión de objetivos de aprendizaje, como a su vez, en la motivación de los profesores (Schunk, 1991). En el STP esta categoría está débilmente representada, lo que no ocurre en el sistema piloto: “O sea, como esa confianza que alguien te tenga a ti confianza y te diga tú puedes hacerlo, es súper importante para todos. Entonces, esa seguridad nosotros también se la transmitimos a nuestros alumnos” (PEF-NSP).

Tabla 2. Principales dimensiones de la autoeficacia según las distintas intencionalidades propuestas en las representaciones discursivas de los profesores en formación.

Profesores en Formación	Escolares	Transversales
En el manejo de la clase	Autorreguladora	En la transmisión
Para proyectar y generar confianza en los estudiantes	Para participar y para expresarse	Para tener un buen clima de aprendizaje
Como transformación	Para creer en sus propias capacidades	Para mejorar la interacción y la inclusión
En la construcción de la identidad	En el compromiso con la actividad	Como elemento emergente en el proceso de aprendizaje

Fuente: Elaboración Propia.

Los participantes generan habilidades para resolver problemas en las distintas actividades que deben realizar durante la Práctica Docente Inicial. Adquiere una vital importancia la calidad de la interacción y la confianza que se establece entre los actores de los distintos niveles de interacción (PEF-mentor, PEF-escolares y entre PEF).

En nuestro análisis, distinguiremos una representación funcional, que es aquella que acompaña la acción, de una representación discursiva, que es aquella que formaliza la acción a posteriori (Wittorski, 2004). El análisis de las representaciones discursivas, muestra que la reflexión compartida sobre la acción, contribuye al desarrollo de la identidad profesional: “Esta práctica me significó una adaptación o más bien una transformación de mi ser para producir en el aula” (PEF-NSP).

Desde la perspectiva de Wittorski (2004), esto es posible gracias a que el PEF logra posicionarse profesionalmente frente a una problemática (tomando parte en las decisiones pedagógicas). Contrariamente, en el caso del STP, se observa que en sus representaciones discursivas, los PEF tienden a no diferenciar su identidad con la del mentor cuando se le pregunta por sus dificultades de aprendizaje.

El desarrollo de la identidad profesional puede entenderse igualmente como una socialización anticipada (Colley, James, Tedder, y Diment, 2003) en la cual el PEF participa de valores colectivos, comparte conocimientos, normas y creencias de una comunidad educativa, la cual le permite formarse un hábito vocacional, lo que puede ocurrir antes de entrar al mercado laboral (Schaap et al., 2012). El hecho de participar en distintos contextos estimula la reflexión sobre la integración de los conocimientos adquiridos en cada situación (Fuller y Unwin, 2003; Schaap et al., 2012) y favorece igualmente la construcción de teorías profesionales personales (Schaap, de Bruijn, Van der Schaaf, y Kirschner, 2009). Desde esta perspectiva, el aprendizaje es concebido como un proceso activo, donde los PEF “trabajan en conjunto para obtener conocimiento que sea significativo” (p. 110).

En lo que respecta al desarrollo de la experticia docente, se observa que en el plan piloto los PEF logran modificar sus creencias previas respecto a la profesión docente. Esta modificación se produce en la actividad y es guiada por la riqueza de la interacción, desde donde se genera el análisis de la realidad en su contexto (reglas institucionales). Los PEF, conscientes de su rol, son protagonistas en la concepción de un nuevo modelo de profesor. Desde la perspectiva de Leontiev (1984), esta toma de conciencia podría interpretarse como el producto de una confrontación entre las representaciones iniciales y aquellas producidas en la actividad, ambas mediatizadas por el lenguaje (Marchand, 2009).

En el STP al tratarse de una tarea intermedia, no se participa del sentido integral de la clase (no se establecen co-responsabilidades). La confrontación es más pobre lo que conduce al PEF a percibir, por una parte, la clase como poco significativa y, por otra parte, tiende a replicar un modelo de la profesión docente basado en el control de la disciplina como medio para asegurar la realización de la actividad: “un poco como lo de homogeneizar el aprendizaje es lo difícil, porque al final, siendo ayudante, como que uno se fija en cositas no más, y 'te estás equivocando en esto', como '¿Trajiste tu cuaderno?', '¡guarda silencio, pon atención!'” (PEF-STP).

Esta posibilidad de reforzar el aprendizaje con múltiples experiencias y confrontaciones caracteriza el NSP, fomentándose de esta manera, el desarrollo de la experticia docente. En efecto, este proceso ha sido descrito como una forma de desarrollo del conocimiento episódico (Bereiter 2002, citado en Van Bommel et al., 2012), es decir la “memoria de los eventos personales vividos y el razonamiento por analogía y asociación” (p. 280).

4. CONCLUSIÓN Y DISCUSIÓN

Se han observado diferencias entre los sistemas de práctica profesional analizados en cuanto a los mecanismos por los cuales los PEF integran los conocimientos, desarrollan su identidad profesional, su experticia docente y modifican sus creencias respecto a la profesión docente. El sentimiento de autoeficacia (Bandura, 1986, 1997) afecta el tipo de interacción en el aula, facilitando la transformación dinámica del aprendizaje y de las expectativas de los PEF.

Se considera la transformación dinámica del aprendizaje y de las expectativas personales, como una respuesta dinámica de los profesores frente a la complejidad de la tarea. Desde esta perspectiva las representaciones funcionales que permiten guiar y planificar la acción (Leplat, 1985), se enriquecen y modifican durante el proceso de aprendizaje. Esta transformación opera de manera distinta al comparar ambos sistemas de práctica. En el caso del NSP, se proyecta hacia la preparación de nuevas acciones (autogeneración de nuevas hipótesis) y en el caso del sistema tradicional, se orienta hacia reflexiones dirigidas a aspectos más periféricos del proceso (control de la clase).

Los resultados de los grupos focales sugieren que los PEF movilizan distintos estilos de aprendizaje, según el sistema de práctica, lo que es congruente con la bibliografía consultada. En efecto, los estilos de aprendizaje de los estudiantes universitarios (en distintas disciplinas académicas) son dinámicos y dependen, por naturaleza, de un contexto y una situación determinada (Vermunt, 2005; Vermunt y Endedijk, 2011). Por ejemplo, en un contexto de formación universitaria, los estudiantes utilizarían distintos estilos de aprendizaje en relación a un contexto de práctica profesional (Schaap, Van der Schaaf, y de Bruijn, 2011).

Desde una concepción situado-histórica del aprendizaje (Greeno, Collins, y Resnick, 1995), caracterizada por la “interiorización de las representaciones sociales por interacción entre las personas en entorno físico y tecnológico” (Pintor García y Vizcarro Guarch, 2005, p. 628), se observan distintos patrones entre sistemas de práctica. Esto puede verificarse ya que ciertas categorías, principalmente, las que presentan mayor representatividad (confianza y modelo del profesor), son prácticamente excluyentes entre los grupos. Lo anterior sugiere que el aprendizaje en el NSP se basa en la confianza que se genera en los distintos niveles de interacción. En cambio, en el sistema tradicional (práctica centrada en la observación), el PEF tiende a buscar un modelo que no puede generar desde su propia experiencia. Es un modelo de referencia por el cual necesita interpretar y contrastar la realidad actual de su práctica y que le permite aprender, pero con el riesgo de replicar mecánicamente modelos anteriores (NSP: Interacción – confianza – aprendizaje; STP: Observación – modelo – aprendizaje).

Las teorías del aprendizaje situado (Akkerman y Bakker, 2012; Brown, Collins, y Duguid, 1989; Lave y Wenger, 1991), subrayan la importancia del contexto social en el aprendizaje y cómo

este se define en términos de participación en una práctica social. En efecto, Boshuizen (2003), muestra que el tipo de razonamiento de los estudiantes en las carreras de formación pedagógica que realizan su proceso de práctica profesional difiere de aquellos que realizan los cursos magistrales en la universidad. En efecto, los modelos abstractos y nociones teóricas, propios de los cursos teóricos, parecen tener una mayor aplicación directa. En cambio la resolución de problemas, propia del aprendizaje en un contexto de práctica profesional, es un proceso más complejo, dinámico y depende de la situación (Schaap et al., 2012).

Lo expuesto anteriormente, sugiere que cuando el PEF realiza la tarea de análisis del contexto (por ejemplo, conocer los estilos de aprendizaje de sus estudiantes) el tipo de razonamiento que utiliza difiere según el sistema de práctica. En el caso del sistema tradicional, el PEF busca con mayor facilidad una aplicación directa que puede relacionarse, por ejemplo, con la tarea de "observar informadamente al estudiante mientras realiza una tarea, a fin de detectar sus preferencias cognitivas" (Brunner y Rottensteiner, 2006, p. 125). Sin embargo, en el plan piloto, se observa algo diferente, los PEF tienen una aproximación más cualitativa u holística ya que comprometen en su tarea el ámbito afectivo.

Es importante entonces notar que la voluntad de conocer al escolar – que se transforma en una necesidad de entender la dinámica del grupo – se genera desde una relación de confianza. El PEF entiende los mecanismos de aprendizaje de sus estudiantes, valora sus conocimientos, lo que le da confianza al escolar a la vez.

"Creo que esta experiencia resultó muy bien, me ayudó a ganar confianza y temer menos, a no tener vergüenza, además, me acerqué a los compañeros del curso paralelo más que nunca. Por último, creo que el sistema de grupos es muy eficiente, pues hay más seguridad y es más fácil hacer preguntas" (estudiante del establecimiento educacional donde se realiza el Plan Piloto de Práctica Docente Inicial).

Los resultados de este estudio, son congruentes con la bibliografía consultada en cuanto al rol de la autoeficacia como vehículo para la transmisión de objetivos de aprendizaje (Schunk, 1991). Paralelamente, la transmisión no solo concierne a la naturaleza funcional del proceso sino que aparece como un elemento móvil que sustenta la calidad de la interacción. En efecto, la confianza se transmite entre los distintos niveles de interacción, como un elemento emergente que regula el clima de la clase y permite la integración de los estudiantes. Por otra parte, es propiamente el compromiso del estudiante el que condiciona este proceso.

Desde la perspectiva de Maturana (2002), la confianza se transmite en un proceso de transformación en la interacción como parte de una conducta de autorregulación. En efecto, la autoeficacia autorreguladora, se refiere a las creencias sobre el empleo de procesos de aprendizaje autorregulado (establecimiento de metas) donde la dimensión motivacional juega un rol fundamental en el momento de presentarse dificultades en el proceso (Zimmerman, Kitsantas, y Campillo, 2005).

Desde esta perspectiva, la autoeficacia es funcional, intencional y depende del contexto. Desde la perspectiva de Bandura (1994), la relación entre pares detenta la mayor influencia en el desarrollo y la validación de la autoeficacia, por ejemplo, por medio de la aceptación entre los pares o bien a través de modelos de estilos de pensamiento y comportamiento más

eficaces generados por alumnos más experimentados. El acercamiento entre pares por interés mutuo promueve un clima de aceptación, que es propiamente lo que se observa en nuestro estudio en el NSP.

La relación entre la transformación dinámica del aprendizaje y la autoeficacia puede analizarse desde la perspectiva de la teoría de la expectativa-valor (Eccles, Adler, Futterman, Goff, y Kaczala, 1983). Esta teoría plantea que “tanto expectativas como valores estarían influidos por creencias específicas sobre la tarea, por percepciones de competencia, percepciones de dificultad de distintas tareas, por auto-esquemas y por objetivos individuales” (Visdómine-Lozano y Luciano, 2006, p. 735).

Dado que la autoeficacia es un constructo dinámico, es decir, que “las creencias pueden variar conforme se van adquiriendo nuevas experiencias e información” (Gist y Mitchell, 1992, p. 184), los resultados de este estudio permiten concluir que tanto expectativas como creencias se renuevan a través del trabajo colaborativo y de una interacción enriquecida en el aula.

En síntesis, las diferencias encontradas entre ambos sistemas de práctica son el reflejo del tipo de tarea y de los niveles de interacción implicados en la actividad. Desde la perspectiva de Wittorski (2004), un sistema de práctica más eficaz debería estar entonces orientado a promover la transformación de la acción en conocimientos sobre la acción, de manera que el engranaje situación–significación–acción, no se vea obstaculizado.

4.1 Implicancias en la Formación Inicial

La implementación de un NSP ha tenido un impacto directo en la formación de profesores, gracias a la puesta en marcha de un sistema de Práctica Docente Inicial más eficaz. Esto se traduce en la implementación de mecanismos de seguimiento y de cooperación entre establecimientos escolares y la universidad. Las implicancias a mediano y a largo plazo, pueden concretarse en la elaboración de un material de apoyo y de seguimiento a la labor que realizan los PEF durante la Práctica Docente Inicial. Lo anterior, con la finalidad de fortalecer la integración de los conocimientos, el desarrollo de la identidad profesional y de la experticia docente durante la Práctica Docente Inicial. Como perspectiva de investigación, creemos que es pertinente ahondar en lo que respecta al ajuste del perfil y del rol del mentor, con la finalidad de lograr aprendizajes de calidad en los PEF como, a su vez, una mejor coordinación entre los establecimientos escolares y la Universidad. Otro aspecto importante concierne al estudio de los estilos de aprendizaje de los PEF y su relación con la construcción de la identidad profesional.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Akkerman, S.F., y Bakker, A. (2012). Crossing boundaries between school and work during apprenticeships. *Vocations and Learning*, 5(2), 153–173.
- Australian Music Examinations Board. (2004). *Manual of Syllabuses*. Melbourne: Author.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (pp. 71–81). New York, N.Y.: Academic Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York, N.Y.: Freeman.
- Bandura, A., Adams, N. E., y Beyer, J. (1977). Cognitive processes mediating behavioral change. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 125–139.
- Bogunovic, B. (2003). How does teacher make a difference? In R. Kopiez, A. C. Lehmann, I. Wolther y C. Wolf (Eds.), *Proceedings of the 5th Triennial ESCOM Conference* (pp. 282–284). Germany: Hanover University of Music and Drama.
- Boshuizen, H. P. A. (2003). Expertise development: The transition between school and work. Inaugural address. Heerlen: Open Universiteit Nederland.
- Bressoux, P., y Dessus, P. (2003). Stratégies de l'enseignant en situation d'interaction. In M. Kail y M. Fayol (Eds.), *Les sciences cognitives et l'école: la question des apprentissages* (pp. 213–257). Paris: Presses Universitaires de France.
- Brown, J. S., Collins, A., y Duguid, S. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32–42.
- Bruner, J. S. (1988). *Desarrollo educativo y educación*. Madrid: Morata.
- Bruner, I., y Rottensteiner, E. (Eds.). (2006). *El desarrollo de las inteligencias en la infancia*. México: FCE.
- Colley, H., James, D., Tedder, M., y Diment, K. (2003). Learning as becoming in vocational education and training: Class, gender and the role of vocational habitus. *Journal of Vocational Education y Training*, 55, 471–498.
- Davydov, V.V. (1990) *Types of Generalization in Instruction: Logical and psychological problems in the structuring of school curricula*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Denzin, N., y Lincoln, Y. (Eds.). (2000). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Eccles, J., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., y Kaczala, C. M. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. En T. J. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motivation* (pp. 75-146). San Francisco: Freeman.
- Engeström, Y. (1999). Innovative learning in work teams: Analyzing cycles of knowledge creation in practice. In Y. Engeström, R. Miettinen y R.L. Punamäki (Eds.), *Perspectives on activity theory* (pp. 371–405). Cambridge: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2010). Activity theory and learning at work. In M. Malloch, L. Cairns, K. Evans, B.N. O'Connor (Eds.), *The SAGE Handbook of Workplace Learning* (pp. 86–104). London: Sage publications.
- Erzberger, C., y Kelle, U. (2003). Making inferences in mixed methods: the rules of integration. In A. Tashakkori y C. Teddlie (Eds.), *Handbook of Mixed Methods in Social Behavioral Research* (pp. 457–488). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Flavell, J.H. (1981). Cognitive monitoring. In W. P. Dickson (Ed.), *Children's oral communication skills* (pp.35–60). New York, N.Y.: Academic Press.

- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Fuller, A., y Unwin, L. (2003). Learning as apprentices in the contemporary UK workplace: Creating and managing expansive and restrictive participation. *Journal of Education and Work*, 16, 407–426.
- Genthon, M. (1997). Apprentissage-évaluation-recherche: genèse des interactions complexes comme ouvertures régulatrices, synthèse en vue de l'habilitation à diriger des recherches en Sciences de l'éducation, 1993. Université de Provence Aix-Marseille.
- Gist, M. E., y Mitchell, T. E. (1992). Self-efficacy: A theoretical analysis of its determinants and malleability. *Academy of Management Review*, 17, 183–211.
- Greeno, J. G., Collins, A. M., y Resnick, L. B. (1995). Cognition and learning. In D. Berliner y R. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 15-46). New York, N.Y.: Macmillan.
- Hackett, G., y Lent, R. (1992). Theoretical advances and current inquiry in career psychology. In S. D. Brown y R. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (pp. 419–452). New York, N.Y.: Wiley.
- Hernández Sampieri, R. H., Fernández-Collado, C. F., y Baptista Lucio, P. (2008). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hernández, R. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones Pedagógicas*, 23, 187–210.
- Jinks, J., y Lorsbach, A. (2003). Introduction: Motivation and self-Efficacy Belief. *Reading and Writing Quarterly* 19, 113–18.
- Lave, J., y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leontiev, A. (1984). *Activité, conscience, personnalité*. Paris: Editions Sociales.
- Leplat, J. (1985). Les représentations fonctionnelles dans le travail. *Psychologie Française*, 30(3/4), 269–275.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail, contribution à la psychologie ergonomique*. Paris : PUF.
- Lincoln, Y.S., y Guba, E.G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. London: Sage.
- Marchand, C. (2009). *Pour une didactique de l'art musical*. Paris: L'Harmattan.
- Maturana, H. (2002). *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile: Dolmen.
- McPherson, G. E., y McCormick, J. (2003). The role of self-efficacy in a musical performance examination: An exploratory structural equation analysis. *Psychology of Music*, 31(1), 37-51.
- McPherson, G. E., y McCormick, J. (2006). Self-efficacy and music performance. *Psychology of Music*, 34, 321–336.
- Multon, R., Brown, S., y Lent, R. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 30–38.
- O'Sullivan, T., Hartley, J., Saunders, D., Montgomery, M., y Fiske, J. (1997). *Conceptos clave en comunicación y estudios culturales*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Pajares, F., y Kranzler, J. (1995). Self-efficacy beliefs and general mental ability in mathematical problem-solving. *Contemporary Educational Psychology*, 20, 426-443.
- Perez, E., Beltramino, C., y Cupani, M. (2003). Inventario de autoeficacia para inteligencias múltiples. *Evaluar*, 3, 35–60.
- Piaget, J. (1974). *Réussir et comprendre*. Paris: Presses Universitaires de France.

- Pintor García, M., y Vizcarro Guarch, C. (2005). Cómo aprenden los profesores. Un estudio empírico basado en entrevistas. *Revista Complutense de Educación*, 16(2), 623–644.
- Pope, C., Ziebland, S., y Mays N. (2000). Qualitative research in health care: Analysing qualitative data. *British Medical Journal*, 320, 114–116.
- Quilaqueo, D., y San Martín, D. (2008). Categorización de saberes educativos mapuche mediante la teoría fundamentada. *Estudios Pedagógicos* 34(2), 151–168.
- Rizo, M. (2006). La interacción y la comunicación desde los enfoques de la Psicología Social y la Sociología Fenomenológica. Breve exploración teórica. *Anàlisi. Quaderns de Comunicació i Cultura*, 33, 45–62.
- Schaap, H., Baartman, L., y de Bruijn, E. (2012). Students' learning processes during school-based learning and workplace learning in vocational education: a review. *Vocations and Learning*, 5(2), 99–117. doi 10.1007/s12186-011-9069-2.
- Schaap, H., de Bruijn, E., Van der Schaaf, M. F., y Kirschner, P. A. (2009). Students' personal professional theories in competence-based vocational education: the construction of personal knowledge through internalisation and socialisation. *Journal of Vocational Education and Training*, 61, 481–494.
- Schaap, H., Van der Schaaf, M. F., y de Bruijn, E. (2011). Development of students' personal professional theories in senior secondary vocational education. *Evaluation y Research in Education*, 24, 81–103.
- Schellenberg, E.G. (2004). Music lessons enhance IQ. *Psychological Science*, 15, 511–514.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207–232.
- Schunk, D.H., y Pajares, F. (2002). The Development of Academic Self-efficacy. In A. Wigfield y J.S. Eccles (Eds.), *Development of Achievement Motivation* (pp.15–31). San Diego, CA: Academic Press.
- Strauss A, y Corbin J. (1990). *Basics of qualitative research: grounded theory, procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage.
- Tsui, A.B.M. y Law, D.Y.K. (2007) Learning as boundary crossing in school–university partnership. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1289–1301.
- Tuomi-Gröhn, T., Engeström, Y., y Young, M. (2003). From transfer to boundary-crossing between school and work as a tool for developing vocational education: An introduction. In T. Tuomi-Gröhn y Y. Engeström (Eds.), *Between school and work. New perspectives on transfer and boundary-crossing* (pp. 1–18). Amsterdam: Pergamon.
- Valiante, G. (2000). *Writing self-efficacy and gender orientation: A developmental perspective, a dissertation proposal*. Atlanta: Emory University.
- Van Bommel, M., Boshuizen, H.P.A., y Kwakman, K. (2012). Appraising the qualities of social work students' theoretical knowledge: A qualitative exploration. *Vocations and Learning*, 5(3), 277–95.
- Vélaz de Medrano, C. (2009). Competencias del profesor-mentor para el acompañamiento al profesorado principiante. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13, 1, 209–219.
- Vermunt, J. D. (2005). Relations between student learning patterns and personal and contextual factors and academic performance. *Higher Education*, 49, 205–234.
- Vermunt, J. D., y Endedijk, M. D. (2011). Patterns in teacher learning in different phases of the professional career. *Learning and Individual Differences*, 21, 294–302.

- Vizdómine-Lozano, J. C., y Luciano, C. (2006). Locus de Control y autorregulación conductual: revisiones conceptual y experimental. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6(3), 729–751.
- Wittorski, R. (2004). Les rapports théorie-pratique dans la conduite des dispositifs d'analyse des pratiques. *Education Permanente*, 160, 61–70.
- Zimmerman, B. J., Kitsantas, A., y Campillo, M. (2005). Evaluación de la autoeficacia regulatoria: Una perspectiva social cognitiva. *Evaluar*, 5, 1–26.