

INVESTIGACIONES

Desarrollando el modelo colaborativo en la formación docente inicial: la autopercepción del desempeño profesional del practicante en acción

Developing the collaborative model in the initial formation: the autoperception of the professional performance of the beginner teacher in action

Desarrolhando o modelo colaborativo na formação docente inicial: a autopercepção do desempenho profissional do praticante em ação

Felipe Aravena C.

Instituto de Historia, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Correo electrónico:
felipe.aravena.c@gmail.com

RESUMEN

El objetivo de este proyecto es realizar una investigación cualitativa, sobre la práctica y los practicantes de historia PUCV en su formación docente inicial y, en concreto, sobre su desempeño profesional ejecutando el modelo colaborativo. La centralidad de este trabajo, más allá de presentar los postulados teóricos del modelo colaborativo, radica en desplegar una investigación de la práctica y los practicantes en y sobre la acción referente al concepto de autopercepción.

Palabras clave: modelo colaborativo, autopercepción, formación docente, práctica reflexiva.

ABSTRACT

The aim of this project is to realize a qualitative investigation, on the practice and the novice teacher of history PUCV in his initial teacher's formation, and in I make concrete on his professional performance executing the collaborative model. More than, beyond presenting the theoretical postulates of the collaborative model, takes root in opening an investigation of the practice and the novice teacher in and on the action relating to the concept of autoperception.

Key words: collaborative model, autoperception, educational formation, reflexive practice.

RESUMO

O objetivo deste projeto é realizar uma investigação qualitativa, sobre a prática e os praticantes de história PUCV em sua formação docente inicial, em concreto sobre seu desempenho profissional executando o modelo colaborativo. A centralidade deste trabalho, mais que, apresentar os postulados teóricos do modelo colaborativo, radica em desplegar uma investigação da prática e os praticantes em é sobre a ação referente ao conceito de autopercepção.

Palavras chave: modelo colaborativo, autopercepção, formação docente inicial, pratica reflexiva.

1. INTRODUCCIÓN

El siguiente proyecto tiene por objetivo realizar una investigación cualitativa sobre la práctica y los practicantes de la carrera de Pedagogía en Historia, Geografía y Cs. Sociales de la Pontificia Universidad Católica De Valparaíso en su formación docente inicial y, en concreto, sobre su desempeño profesional ejecutando el modelo colaborativo en referencia al concepto de auto percepción.

La carrera de Historia de la PUCV en el año 2010 dio un salto cualitativo en la formación docente inicial. Los practicantes debían diseñar e implementar clases bajo el modelo colaborativo. Este modelo es una estrategia de aprendizaje que busca desarrollar múltiples habilidades en los estudiantes, como son las habilidades de comunicación oral, escrita, liderazgo, sinergia cognitiva, utilizar roles, todo ello para promover el trabajo en equipo maximizando los aprendizajes. Lo anterior se cristalizó en un cambio concreto: los practicantes de la carrera de Historia PUCV debían aplicar el modelo colaborativo en su contexto de práctica cursando su segundo año de universidad. Dicha innovación, en el diseño de la práctica docente inicial, responde a una línea teórica que propone la existencia de una correspondencia directa entre la intervención de los practicantes dentro del aula y la obtención de aprendizajes de calidad en el desarrollo de la profesionalidad. En otras palabras, se plantea que mientras antes sea el ingreso de los practicantes ejecutando clases, más y mejores serán los aprendizajes que obtendrán como futuros docentes.

El estudio considera que la formación profesional docente ocurre en tres sitios importantes; la comunidad, la universidad y la escuela. Nos detendremos en este último sitio, porque es allí donde el docente trabaja con las realidades cotidianas y las complejidades del contexto educativo dirigiéndolo a una revisión de sus capacidades, motivaciones y compromisos. Esto fomenta la construcción de su auto percepción como docente en acción, de ahí que se considere que los modelos de enseñanza que apliquen los programas de formación docente inicial deben buscar el desarrollo de competencias en los practicantes sin desentender de lo que ocurre en el aula.

Para nadie es desconocido que convertirse en profesor no es una tarea sencilla, puesto que implica desarrollar habilidades, destrezas, competencias, reflexión, auto perfeccionamiento, auto crítica, auto evaluación, entre otros aspectos, sumergidos en la complejidad y exigencia que establecen los referentes oficiales y ministeriales. El desarrollo de todas estas áreas de acción docente presenta un desafío constante tanto para los programas de formación docente como para los propios sujetos en formación.

“La importancia estratégica que en los últimos tiempos se le ha asignado a la educación en la mayoría de los países, obedece a la convicción generalizada de su poder mediador para que las personas puedan participar, de manera activa, creativa y responsable, en las nuevas sociedades emergentes. Estas sociedades, culturalmente mutantes, de cambios acelerados y sostenidos, de alta complejidad tecnológica y marcadas por la incertidumbre, requieren de un proceso educativo diferente al actual, en términos de su significación para los educandos, de su relevancia social y de su pertinencia cultural” (Ávalos, 1999: 7).

El mundo está cambiando. Pensando en la sumatoria de cambios, es imprescindible que el sistema educativo también se acople a ellos. Por este motivo, es necesario racionalizar y sistematizar los cambios exhibidos en los programas de formación docente inicial, como una nueva experiencia que puede entregar nuevas rutas de aprendizaje para los nuevos profesionales de la educación. Así se precisa de perspectivas pedagógicas que

presenten propuestas de renovación, en la articulación, ejecución y diseño de la formación del profesorado, orientadas a superar y mejorar los niveles de profesionalización de la carrera docente. Y la siguiente es una de ellas.

2. MARCO TEORICO

2.1. LA AUTOPERCEPCIÓN Y EL EJERCICIO DOCENTE

“La persona se define en base a su sistema de autopercepción que reúne a la vez, conceptos, actitudes, deseos, expectativas, voliciones, y valoraciones, como un todo organizado y dinámico, que si bien forman parte de la realidad externa cobra autonomía en su interior” (Martínez, 2998: 1778). Así, la autopercepción como concepto involucra al sujeto y el medio donde actúa. Para esta investigación, la autopercepción involucra al practicante y su práctica, al sujeto y su contexto escolar. De modo que la autopercepción surge desde un re-planteamiento y una re-significación de lo implementado en el aula. El aprendizaje a partir de la experiencia refuerza la autopercepción y en consecuencia la autopercepción se nutre de aquello.

¿Qué es la autopercepción? La autopercepción se entiende como la percepción que se tiene sobre uno mismo en relación a un campo de acción predeterminado. Para este estudio, la percepción está centrada en las acciones, decisiones, juicios y creencias que nacen desde la intervención en el aula que ejecuta el practicante y su desempeño profesional implementando el modelo colaborativo:

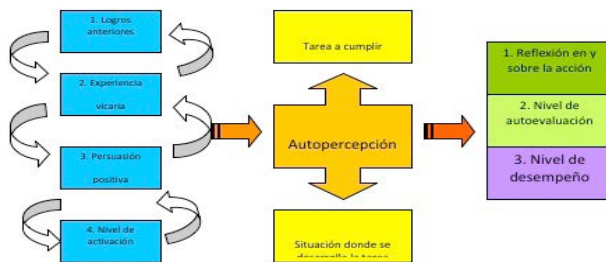
“Este concepto hace referencia a la percepción que los individuos tienen de su capacidad o de su habilidad para aprender o realizar una determinada tarea, en un nivel determinado. Esta percepción es la que mejor predice su motivación y su aprendizaje. En efecto, esta autopercepción es un factor mediador entre el pensamiento y la conducta, a la que determina, de manera que quien tiene una elevada percepción de su eficacia se esfuerza y persevera en la realización de la tarea. Del mismo modo, alumnos con capacidades similares obtienen resultados diferentes, porque piensan que sus capacidades también lo son (Pajares, 2003). En efecto, en el desarrollo de la auto-percepción inciden varios factores o fuentes de información (Schunk, 2003): 1) la propia actuación del sujeto, que conduce al éxito o al fracaso; 2) la experiencia vicaria (lo observado en otros), que induce a compararse con ellos; 3) las formas de persuasión positiva, por parte de otros (padres, profesores, compañeros); 4) indicadores fisiológicos (por ejemplo, la ansiedad). Así, algunos alumnos con dificultades en el aprendizaje construyen su auto-percepción de la eficacia de forma inexacta y desde diferentes fuentes, en comparación con los que no tienen tales dificultades” (Salvador, 2005: 352).

Según Bandura, las cuatro categorías señaladas anteriormente (la actuación del sujeto y sus logros anteriores, experiencia vicaria, formas de persuasión positiva y nivel de activación) son determinantes de la autopercepción. Las cuatro categorías se complementan entre sí formando un cuerpo integrativo dinámico elaborado a partir de las interrelaciones fundadas entre ellas. En estricto rigor, estas categorías generan la integración cognitiva del individuo en relación a la tarea que se debe cumplir y la situación en la que se debe realizar la tarea. En otros términos, se conjuga el espacio donde se lleva a cabo la acción con el objetivo que existe detrás de aquella acción.

Trasladando esta teorización a la realidad pervivida por los practicantes ejecutantes del modelo colaborativo de historia PUCV, la construcción de la autopercepción pasa por la tarea

a cumplir, siendo en este caso la implementación de clases colaborativas (dimensión teórica-didáctica). En tanto, la situación donde corresponde cumplir la tarea concierne al contexto escolar: el aula (dimensión práctica). El practicante en acción debe atender a ambas dimensiones porque conforman la estructura medular de las habilidades, competencias y capacidades que un docente precisa completar en su plan de formación profesional. Para graficar las categorías que interfieren en la construcción de la autopercepción, se presenta el Esquema 1:

Esquema 1. Construcción de la autopercepción de la enseñanza



La autopercepción se termina por construir desde la relación existente entre la demanda de la tarea y la situación donde se realiza. Esta relación se encuentra sujeta a la exigencia de la tarea. Es decir, el nivel de complejidad cognitiva que exige al sujeto en la obtención del logro. El resultado de esta relación origina tres categorías que terminan por construir una evaluación del desempeño profesional. Estas tres categorías son: 1. Reflexión en y sobre la acción; 2. Nivel de autoevaluación; y 3. Nivel de desempeño.

La primera categoría, reflexión en y sobre la acción, se valida desde el planteamiento de una práctica reflexiva. “La reflexión está dominada por la retrospección cuando se produce por el resultado de una actividad o de una interacción, o en un momento de calma, en cuyo caso su función principal consiste en ayudar a construir un balance, a comprender lo que ha funcionado o no” (Perrenoud, 2004: 35). En el ejercicio docente, la reflexión acompaña la globalidad del proceso de práctica. El sujeto, en la medida que va respondiendo a la exigencia de la tarea en una situación determinada, constantemente reflexiona sobre lo acontecido. Esta reflexión suele situarse en instancias de sociabilidad informal, entre los pares, en la universidad, con los docentes, con los tutores, etc. No obstante, dicha reflexión se debe capitalizar en la formación porque fuerza la revisión de las prácticas efectuadas en el aula. Por lo tanto, los programas de formación docente inicial deben diseñar instancias propicias para que la reflexión se instale en la construcción de la profesionalidad. Un programa de formación docente inicial que integra insumos que sistematizan la reflexión se alinea con la posibilidad de emplazar una práctica reflexiva.¹

La segunda categoría indica el nivel de autoevaluación del sujeto en relación a lo resultante entre la tarea y la situación donde se desarrolla la misma. La autopercepción del ejercicio docente promueve la autoevaluación del desempeño profesional, resultado del cruce entre el pensamiento y la conducta. Autoevaluación y autopercepción no son lo

¹ En el programa de FDI de Historia, Geografía y Cs. Sociales de la PUCV se trabaja con una sistematización de la reflexión a través de un instrumento denominado “Hoja de Autorreflexión”.

mismo, lo primero es el resultado de lo segundo, sin embargo, ambas se mueven en la dialéctica del juicio y las creencias que terminan por levantar las fortalezas y debilidades de la implementación del modelo colaborativo en la enseñanza. Por consiguiente son ejes centrales a considerar en los programas de formación docente inicial emplazados en la práctica reflexiva.

La autoevaluación ayuda al docente a revisar los logros cometidos en referencia a los resultados esperados, sus acciones en el aula, lo traslada a la reflexión sobre lo acontecido y lo posiciona sobre desafíos proyectables en un futuro. En tanto, la autopercepción revisa las experiencias previas, los logros cometidos y las capacidades de actuación, que ejercen una fuerte influencia en el desempeño profesional. Dicha influencia es la principal diferencia entre la autoevaluación y la autopercepción. Entonces, el concepto de autopercepción se conecta con la creencia y la acción, y la autoevaluación no necesariamente representa un puente entre ambos factores de influencia. De forma que si la autopercepción del docente influye en sus acciones y creencias, es posible interpretar esas mismas acciones y creencias docentes mediante el concepto. Esto transforma la autopercepción del docente, en cuanto percepción del desempeño profesional y el nivel de competencia, en un factor decisivo de medición sobre el éxito de las intervenciones en el aula.

La tercera categoría corresponde al nivel de desempeño. Dicha categoría hace referencia al resultado de la acción en el aula. Es un balance construido desde la percepción y evaluación que realiza el propio sujeto sobre su actuar. Existirían cuatro niveles de desempeño: insatisfactorio, básico, competente y destacado. El trayecto que sigue la construcción de la autopercepción finaliza en la evaluación del desempeño profesional. Si es una evaluación, cabe preguntar ¿qué se está evaluando? Se evalúa la implementación del modelo colaborativo en función del marco para la buena enseñanza propuesto por los referentes oficiales. Es decir, el sujeto adecua su actuar a los parámetros establecidos por la oficialidad. Este factor es relevante, pues la docencia se enmarca en lineamientos propuestos por el Estado. De forma tal que la evaluación del desempeño profesional se alinea con la evaluación docente a la que se someten una vez insertos en el sistema educacional.

El concepto auto-percepción de la eficacia, elaborado por Bandura (1997), se considera un componente esencial de la teoría social cognitiva y un factor importante para predecir el éxito académico de los alumnos. ¿Podrá ser un componente esencial en la formación docente inicial? ¿Podrá predecir la implementación de clases exitosas?

2.2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DEL MODELO COLABORATIVO

“Los modelos de enseñanza son estrategias prescriptivas diseñadas para cumplir metas de enseñanza particulares. Son prescriptivas porque las responsabilidades del docente durante las etapas de planificación, implementación y evaluación de la enseñanza están claramente definidas” (Eggen y Kauchak, 1999: 24). El modelo colaborativo es un grupo de estrategias de enseñanza que compromete a los alumnos a trabajar en colaboración para alcanzar metas comunes. Promueve el liderazgo, la discusión, el conflicto cognoscitivo, la evaluación grupal y el proceso de toma de decisiones. En las aulas, una de las potencialidades que propicia la implementación de este modelo es el desarrollo de habilidades socio-comunicativas. Al mismo momento de profundizar en el contenido conceptual potencia en los estudiantes la capacidad de desarrollarse en otros aspectos

del aprendizaje, como son el respeto por el compañero, la responsabilidad individual, el respeto por la diversidad, la valoración del dialogo, entre otros. Por consiguiente, el modelo colaborativo potencia tanto contenidos curriculares como actitudinales.

¿Cuál es el rol del docente en este modelo de aprendizaje? El docente se convierte en un guía del proceso de enseñanza y aprendizaje más que en el protagonista del mismo. Al docente le corresponde diseñar situaciones de aprendizaje que fuerzan la colaboración dentro del grupo de estudiantes. El trabajo en equipo le permite al estudiante alcanzar metas comunes y al docente igual, pues “Lo ayuda a elevar el rendimiento de todos sus alumnos, incluidos tanto los especialmente dotados como los que tienen dificultades de aprendizaje. En segundo lugar, lo ayuda a establecer relaciones positivas entre los alumnos, sentando así las bases de una comunidad de aprendizaje en la que se valore la diversidad. En tercer lugar, les proporciona a los alumnos las experiencias que necesitan para lograr un saludable desarrollo social, psicológico y cognitivo. La posibilidad que brinda el aprendizaje cooperativo de abordar estos frentes al mismo tiempo lo hacen superior a todos los demás métodos de enseñanza” (Johnson, Johnson y Johnson, 1999: 10).

El docente, además de ser un guía en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula, adquiere un rol multifacético. Puesto que para alcanzar múltiples metas deberá realizar múltiples acciones, tanto en las decisiones previas como en la puesta en práctica de una clase colaborativa. Dentro de las decisiones previas que propone este modelo se cuentan las siguientes:

1. Plantear objetivos.
2. Diseñar una secuencia didáctica que integre clases colaborativas.
3. Planificar una clase colaborativa.
4. Diseñar una tarea colaborativa.
5. Distribuir los tiempos de acuerdo al objetivo de la clase.
6. Seleccionar material.
7. Seleccionar y distribuir a los estudiantes en grupos de acuerdo a sus características cognitivas, preferencias personales y/o sociales.
8. Asignar roles.

Estas decisiones previas demandan más tiempo, reflexión y conocimiento por parte del docente. Lo que promueve la innovación en el docente en formación. Se fuerza a congeniar actividades de aprendizaje con la consecución de objetivos que cimienten el camino a la colaboración entre los estudiantes. También se comienza a valorar las decisiones previas como un espacio clave para el éxito de una clase. Las decisiones previas se construyen desde el conocimiento didáctico-pedagógico que posee el docente reforzado por la experiencia práctica. Por lo mismo, para que la implementación del modelo colaborativo surja efectos positivos en el aula, es necesario que el docente se instruya en el modelo. La adquisición de lineamientos teórico-prácticos sobre el funcionamiento del modelo colaborativo se comportan en un requisito básico pensando en el cumplimiento de metas desafiantes.

Como se señaló anteriormente, el docente, para alcanzar múltiples metas, deberá realizar múltiples acciones, tanto en las decisiones previas como en la puesta en práctica de una clase colaborativa. Una vez en el aula, el docente deberá realizar las siguientes acciones:

1. Explicarles a los estudiantes el objetivo de la clase.
2. Dar las instrucciones de la tarea de aprendizaje.
3. Entregar el material.
4. Supervisar el trabajo individual de los estudiantes.
5. Monitorear el funcionamiento de cada grupo.
6. Evaluar el nivel de logro de los grupos.

Dichas acciones potencian en el docente la capacidad de percepción y observación de posibles ejes problemáticos en el aula. De ahí que el modelo colaborativo desarrolle la detección de conflictos puntuales dentro del funcionamiento de los equipos de trabajo o bien con estudiantes específicos.

3. METODOLOGÍA

La siguiente investigación se realiza desde un enfoque cualitativo. Taylor y Bogdan (1992) señalan que lo que define la metodología es tanto la manera cómo enfocamos los problemas como la forma en que buscamos las respuestas a los mismos (cit. por Sandoval, 2002). La manera en que enfocaremos los problemas será desde una construcción de la realidad dentro de la formación docente inicial. El punto de partida supone sistematizar las propias percepciones de los ejecutantes del modelo colaborativo, los cambios percibidos, las creencias e imágenes previas en el campo de las personas que se estudia. En tanto, las respuestas a los mismos se trabajarán con la obtención de dos clases de datos (Flick, 2004) La investigación cualitativa trabaja con datos verbales que se recogen en entrevistas semiestructuradas o como narraciones, utilizando en ocasiones grupos en lugar de individuos. Como segundo grupo importante, los datos visuales derivan de aplicar los diversos métodos de observación, que van de la observación participante a la no participante. Ambos datos se transformarán en narraciones, que se documentan y transcriben (Flick, 2004). De esta manera, la investigación cualitativa se realizará desde una observación participante valiéndose de los dos tipos de datos.

3.1. ¿QUIÉNES PARTICIPAN DEL ESTUDIO?

En el diseño del eje de práctica docente PUCV se ha pensado que la práctica docente inicial se sitúe en el segundo semestre del segundo año de universidad, mientras que la práctica docente intermedia en el primer semestre de cuarto año de universidad. Para el proyecto se trabajó con dos generaciones: la generación de ingreso 2008 y 2009.² Es decir, una generación de práctica docente inicial y una generación de práctica docente intermedia. El promedio de edad de los sujetos indagados es de 20 años. Del total de estudiantes (102), 52 de práctica inicial y 50 de práctica docente intermedia, un 53,2% son mujeres y un 46,7% son hombres. Al ser una universidad tradicional, los estudiantes provienen de distintos grupos socio-económicos, variable que no fue considerada en este estudio, ya que no incidía directamente en la temática de investigación.

² La generación 2008 cursó práctica intermedia en el 2011 y la generación 2009 cursó práctica inicial en el 2010.

3.2. INSTRUMENTOS DE RECOPIACIÓN DE LA INFORMACIÓN

Rúbrica de observación de aula: Este instrumento se utilizó para observar y evaluar las clases realizadas por los practicantes. La rúbrica de observación consta de quince criterios, divididos en dos grandes aspectos; didáctico-pedagógico y gestión-convivencia. La rúbrica evalúa la clase observada desde cuatro criterios; insatisfactorio, básico, competente y destacado. El puntaje máximo que puede obtener un practicante son 60 puntos. Dentro del diseño de la práctica docente inicial e intermedia esta evaluación es sólo formativa, por lo cual no se traduce en una calificación para el practicante.

La rúbrica de observación de aula se implementó con el objetivo de evaluar e identificar qué criterios se presentan como fortalezas y qué criterios se presentan como nudos críticos en las intervenciones, valiéndose de los comentarios generales que los tutores elaboraron para cada practicante. A continuación se presenta un extracto de la rúbrica de observación. Se evidencian los 15 dominios y los criterios destacados (saberes-haceres) en función del desempeño profesional obtenido.

Tabla 1. Criterios Rúbrica de observación de clases colaborativas

ASPECTOS DIDÁCTICOS PEDAGÓGICOS	
Dominio	Criterio destacado
1. Estrategia de agrupamiento de los alumnos en función de la tarea y complejidad del contenido.	En función del objetivo y complejidad de la tarea que se quiere conseguir se forman los agrupamientos de alumnos.
2. Comunica a los estudiantes los propósitos del trabajo cooperativo y los aprendizajes a lograr	Comunica los propósitos y aprendizajes y trabajo colaborativo y los relaciona con los momentos de la clase
3. Implementación de estrategia de agrupamiento.	Se implementa una estrategia de agrupamiento que permite a los alumnos asociarse en grupos heterogéneos predefinidos por el docente con naturalidad y aceptación.
4. Gestión del Tiempo	Utiliza el tiempo disponible para la enseñanza en función de los objetivos de la clase distribuyéndolo apropiadamente entre los momentos de inicio, desarrollo y cierre.
5. Implementación del modelo de aprendizaje colaborativo	En la clase es posible ver el agrupamiento de los estudiantes en base a diversos roles, una participación activa, interdependencia positiva y responsabilidad individual entre los distintos grupos a partir de actividades de aprendizaje desafiantes desde el punto de vista cognitivo. Lo que nos permite hablar de una clase de aprendizaje cooperativo.
6. Asignación de roles	Todos los estudiantes tienen un rol específico con peso cognitivo similar.

7. Calidad de las instrucciones de la tarea	Explica la tarea en forma clara, precisa y adecuada al nivel de los estudiantes. En las explicaciones utiliza un lenguaje adecuado.
8. Calidad de la tarea	La tarea o actividad propuesta por el docente requiere sinergia de todos los alumnos integrantes del grupo para realizarse.
9. Retroalimentación	Retroalimenta a los grupos de trabajo, explicando el alcance de las tareas, los roles dentro del grupo y aclarando dudas, para el correcto desarrollo de las tareas.
10. Interacción cognitiva	Las intervenciones de alumnos son espontáneas, fluidas e interrelacionadas ³ con otras. El docente facilita que ellos expresen respuestas o preguntas en que se evidencia el contenido y el esquema mental utilizado para generar una respuesta, pregunta o razonamiento.

ASPECTOS GESTIÓN-CONVIVENCIA	
Dominio	Criterio destacado
11. Control del curso y creación ambiente organizado de trabajo de parte del profesor	El profesor mantiene el control del curso evidenciando un buen manejo de los tiempos y las estrategias didácticas.
12. Reconocimiento explícito que realiza el docente a un alumno en particular y a los grupos	La mayor parte de la clase el profesor refuerza positivamente la respuesta o participación del alumno y del grupo.
13. Percepción del vínculo entre el profesor y los alumnos	El profesor se muestra cercano y disponible a los alumnos, generando un clima de confianza con ellos. Las respuestas que recibe son acogidas, valoradas y sirven de insumo a la clase. Aprovecha la interacción en pos de fortalecer los aprendizajes.
14. Desplazamiento del profesor en la sala	El profesor se desplaza a través de la sala apoyando y monitoreando tanto el trabajo realizado de todos los alumnos y grupos de trabajo, así como monitoreando el clima de aula.
15. A quien se dirige el profesor	El profesor atiende a lo requerimientos de la clase y de los alumnos en particular. Al responder a ambos interlocutores no pierde dimensión individual ni grupal.

³ La interrelación contempla la capacidad de referirse tanto a intervenciones producidas por otros estudiantes como a intervenciones generadas en momentos anteriores de la clase que pueden ser retomadas en ese tiempo.

Retroalimentación de la docencia por pares (Hoja de Autorreflexión): En el diseño de práctica docente, los estudiantes, al finalizar su intervención, debían revisar su grabación de aula (una clase de 90 minutos) y responder a las preguntas de la Hoja de Autorreflexión. La Hoja de Autorreflexión es una propuesta teórica extraída de Richard Kellough (2003). El objetivo de este instrumento es “Reflexionar sobre la experiencia de aprendizaje dentro del proceso de planificación e implementación de la enseñanza en el aula a partir del modelo colaborativo” (Kellough, 2003: 27). El proceso de reflexión sobre la experiencia de aprendizaje se debe realizar de manera individual. Esto no quita que el practicante pueda conversar con su compañero de práctica sobre dicho proceso reflexivo. Esta Hoja de Autorreflexión promueve una reflexión sobre la acción de los practicantes evaluando su desempeño profesional al finalizar su proceso de intervención. Esto es de suma importancia para nuestro estudio, porque señala cuál es la autopercepción de los practicantes ejecutando el modelo. Así, una de las preguntas directrices plantea: ¿Cuál es mi opinión acerca de mis clases (destacada, competente, regular, insatisfactoria)? Específicamente, ¿Por qué pienso así? Lo que señala la posibilidad de cruzar su auto-evaluación desempeñando el modelo colaborativo en el aula con la evaluación de su desempeño profesional desde la óptica externa (tutor).

Una condición indispensable para aplicar los instrumentos fue que los participantes del estudio hayan terminado su proceso de implementación de clases. Ello porque es necesario mantener una distancia temporal que favorezca la obtención de aprendizajes, reflexiones y creencias fundamentadas en conclusiones extraídas luego de haber implementado clases bajo el modelo colaborativo. La reflexión sobre la acción, en retrospectión y en reposo, posiciona el proceso de implementación de la enseñanza como objeto de reflexión. Así, la fortaleza de esta condición es que se capitaliza la experiencia y se transforma en conocimiento adquirido por los practicantes.

4. ANÁLISIS DE RESULTADOS

4.1. ANÁLISIS DE RÚBRICA OBSERVACIONES DE AULA

La rúbrica de observación de práctica docente historia PUCV es un instrumento de evaluación del desempeño profesional docente, construido en una modalidad de pauta cerrada en base a indicadores que permiten asignar puntuación específica para cada dominio. En razón de esto, cada practicante puede obtener una evaluación en cuatro criterios; insatisfactoria (cuando no se cumple el criterio o la acción docente realizada atenta contra el criterio), básico (cuando el criterio se cumple de manera insuficiente), competente (cuando el criterio se cumple de acuerdo a lo esperado) y, finalmente, destacado (cuando además de cumplir con el criterio propuesto se agregan conductas o comportamientos que lo hacen excepcional).

De la muestra recogida en las rúbricas se establece lo siguiente:

Tabla 2. Resultados de la Rúbrica

Evaluación	% de estudiantes
Insatisfactoria	3
Básica	39
Competente	46
Destacada	12

El mayor porcentaje de practicantes es evaluado de manera competente (46%) lo que demuestra que en las implementaciones del modelo colaborativo en el aula priman las fortalezas ante los nudos críticos. Es decir, se evidencia en las ejecuciones una estrategia colaborativa que acompaña al docente en acción. De este modo, se puede señalar que un 58% de los practicantes aplicaron eficazmente la estrategia de enseñanza-aprendizaje demandada por el eje de práctica docente historia PUCV. En otras palabras, los practicantes responden ante la demanda de acuerdo a lo esperado: implementar clases con el modelo colaborativo.

4.2. ANÁLISIS DE HOJA DE AUTORREFLEXIÓN

La inclusión de la Hoja de Autorreflexión en el diseño del programa de práctica docente historia PUCV promueve el emplazamiento de una práctica reflexiva. La particularidad de conectar la autorreflexión como una instancia final en el proceso de implementación de aula potencia la autopercepción del desempeño profesional a expensas de preguntas que se alinean con el levantamiento de fortalezas y nudos críticos. A través de una retroalimentación realizada por el tutor, estructurada en función de la Hoja de Autorreflexión, los practicantes conocen la evaluación de su desempeño profesional de la clase observada. De modo que las retroalimentaciones se valen de tres instrumentos; 1. Observaciones de aula; 2. Hoja de Autorreflexión; y 3. Observación de una grabación de clase. Con respecto a esta última, es posible señalar que su objetivo de aplicación es que los practicantes observen y analicen su video de clase para posteriormente reflexionar sobre su propio proceso de implementación de la enseñanza a partir del modelo colaborativo. Luego de ello, el practicante debe observar su grabación de clase y completar la Hoja de Autorreflexión. En la instancia de retroalimentación, el tutor comenta la evaluación de la observación de aula en conjunto con una revisión de la Hoja de Autorreflexión por parte del practicante. De ahí que sea una retroalimentación estructurada.

La Hoja de Autorreflexión se enmarca en una “Retroalimentación de la docencia por pares”. Así, la estrategia de aprendizaje colaborativo se refuerza en una instancia final, en la que los pares practicantes sociabilizan su experiencia en el aula a partir de la revisión de preguntas propuestas por la Hoja de Autorreflexión. En cuanto a las preguntas, se puede establecer que buscan un análisis del practicante implementando el modelo colaborativo en función del cumplimiento de objetivos, de los aspectos que salieron bien, de qué aspectos mejoraría, en qué medida las clases estuvieron personalizadas, etc.

No obstante, para este estudio, una pregunta se torna clave. Esta pregunta se alinea con la autopercepción del practicante intencionando la evaluación desde una mirada general y terminal de su intervención en el aula. La pregunta es clave porque se alinea con el MBE y también posibilita extraer información sobre la autopercepción del practicante en y sobre la acción implementando el modelo colaborativo en el aula. La pregunta es la siguiente: ¿Cuál es mi opinión acerca de mis clases (destacadas, competentes, básicas, insatisfactorias)? Específicamente ¿Por qué pienso así?⁴ De los practicantes que contestaron dicha pregunta, se ha escogido aleatoriamente una muestra que representa el 20% del total de la población estudiada.

Tabla 3. Resultados de la Hoja de Autorreflexión

Evaluación	% de estudiantes
Insatisfactoria	9
Básica	23
Competente	64
Destacada	4

En función de la información obtenida y posteriormente sistematizada se puede establecer que, a un nivel general, los practicantes se autoperceben de manera competente ejecutando clases de modelo colaborativo, lo que se conecta con la hipótesis de investigación planteada y, a su vez, con los resultados analizados en la rúbrica de observación de aula. En cuanto al análisis de la información obtenida se ha pensando organizar en cuatro criterios; insatisfactorio, básico, competente y destacado. Pensando en una síntesis de los resultados se ha estructurado la información en cuatro categorías de análisis:

4.3. CATEGORÍA DE ANÁLISIS 1:

AUTOPERCEPCIÓN DEL DESEMPEÑO PROFESIONAL INSATISFACTORIO

El modelo colaborativo exige proactividad e innovación al practicante. Cuando los practicantes se encuentran insertos en el aprendizaje competitivo e individualista, la instalación del trabajo colaborativo provoca cierta resistencia. Es así como los practicantes deben ajustar el modelo colaborativo a su realidad contextual. Aquello es uno de los factores que provoca un quiebre en la realidad y explica, en gran parte, los fracasos de su implementación. La autopercepción del desempeño profesional insatisfactorio se mueve en determinados ámbitos de acción:

- Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje
- Contextualización de la enseñanza
- Innovación en las actividades de aprendizaje

⁴ Véase Hoja de Autorreflexión Pregunta Nº 1.

De ahí que un practicante señale:

“[mi práctica fue]...Insatisfactoria, debido a que realmente no supe aplicar el conocimiento o el modelo teórico de una clase con trabajo colaborativo, a decir verdad, fracasó rotundamente por parte de replanteamiento y de ideas frescas acerca de actividades que hubieran “movido” a los estudiantes, en vez de aburrirlos, como fue el caso. Fue una actividad o quizás la dinámica de clases muy aburrida, y sin ninguna novedad...”

Discursivamente, la contextualización de la enseñanza se torna como uno de los indicadores claves que interfiere en la instalación del aprendizaje colaborativo. La explicación que se da, ante el fracaso de su implementación, potencia la idea de un docente proactivo e innovador. El replantear las ideas exhibe una preocupación por introducir nuevas dinámicas de aprendizaje que se traduzcan en actividades. Así se comprende que los estudiantes deben sentirse parte de la clase para poder participar activamente en el desarrollo de la misma. Desde otra arista, se visualiza una imposibilidad de realizar un trasvase desde el constructo teórico hacia lo práctico. Sin embargo, la teoría y la práctica forman parte de un mismo ámbito de acción: el aula. Creencia que no se encuentra presente en la autopercepción.

Otro nudo crítico que envuelve la autopercepción del desempeño profesional insatisfactorio se desprende del control del aula:

“[califico mi práctica como] Insatisfactoria, el contexto (el día del alumno) provocó que los alumnos jamás tomaran actitud de clases, por otra parte, me fue difícil mantener el control dentro del aula, cuestión que trajo consecuencias negativas para el avance de la unidad...”

Esto se conecta con la creación de un clima propicio para el aprendizaje. De modo que los practicantes perciben que uno de los elementos claves que permite tener implementaciones exitosas o en su defecto insatisfactorias se relaciona con el clima de aula. Dicho factor también incide en el cumplimiento de la meta de aprendizaje, puesto que trae consecuencias negativas en el avance de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Ambas autopercepciones del desempeño profesional dan cuenta de una reflexión sobre la acción donde la preocupación principal pasa más por aspectos de gestión-convivencia que por aspectos propios del modelo colaborativo.

4.4. CATEGORÍA DE ANÁLISIS 2: AUTOPERCEPCIÓN DEL DESEMPEÑO PROFESIONAL BÁSICO

Los practicantes que autoperceben su desempeño de manera básica señalan que los elementos que inciden en el aula se deben, en gran medida, a aspectos didáctico-pedagógicos, a diferencia de los practicantes situados en el criterio anterior. Así es posible observar nudos críticos tales como:

- Gestión del tiempo
- Lineamientos teóricos del modelo
- Debilidad en las instrucciones

Los practicantes señalan que el modelo colaborativo permite el desarrollo profesional docente, puesto que es un modelo que presenta una estructura clara, definida e intencionada. No obstante, su propia implementación en el aula es básica, ya que la gestión del tiempo, la claridad en los lineamientos teóricos del modelo y la debilidad en

las instrucciones son determinantes en la satisfacción de la clase realizada y se avistan como nudo críticos en sus intervenciones.

Del discurso de este grupo de practicantes se puede extraer que, para implementar el aprendizaje colaborativo, es elemental tener claridad sobre los componentes claves del modelo. La asignación de roles, la interdependencia positiva, la responsabilidad individual y grupal, entre otros componentes, sólo se cristalizan en el aula cuando el docente construye una secuencia de aprendizaje acorde a lo propuesto por la teoría. De lo contrario, no se estaría cumpliendo con la demanda práctica propuesta por la universidad ni tampoco con la demanda práctica que propone la teoría.

En relación a lo anteriormente señalado, se visualiza que los practicantes tienen claridad sobre el objetivo de su proceso de implementación en el aula. Es decir, reconocen que su desempeño profesional se mide en razón de la implementación del modelo colaborativo. Esto es importante porque da a conocer que los practicantes operan en el aula con un claro conocimiento sobre lo que se espera de su desempeño. Se expone algunas autopercepciones:

“...Creo que escogería básica, porque la experiencia sigue siendo mínima, pese a los conocimientos que he adquirido tanto de la disciplina de la historia como de la pedagogía misma. El aprendizaje colaborativo ayuda bastante como modelo en los primeros acercamientos al aula, puesto que es muy "ordenado", ayuda al docente a seguir una línea de trabajo clara durante las sesiones, principalmente por el clima de aula que genera, los estudiantes generalmente ven cierta amabilidad en el trabajo grupal, y por ende, la relación profesor-alumno resulta menos tensa, sobre todo para el docente que, por la falta de manejo, tiende al nerviosismo. Pese a esto, creo que la práctica es lo que genera mejorías reales en el oficio docente, por lo que creo que mis clases no fueron del todo satisfactorias...”

“...bueno, yo por mi parte considero que mis clases resultaron básicas; la mala opinión que tengo sobre cómo resultaron con la implementación del aprendizaje cooperativo sobre todo en la segunda, me atrevería a decir que fue porque no manejé bien los tiempos, es decir, creo que perdí tiempo valioso en la introducción a un tema que no habían visto nunca las alumnas. Luego, tuve problemas porque me demoraba demasiado en atender a cada grupo personalmente y no pude hacer un trabajo efectivo con todos, por otro lado, hubieron [sic] problemas de organización, debido a que algunas alumnas no querían trabajar entre sí; todas estas situaciones se dieron sobre todo en la segunda clase, lo que yo creo que se debió a que trabajamos en una sala de computación y no preví la falta de atención que provocarían los equipos y todos los efectos que podían desencadenar...”

“...Básico, porque omití elementos clave del tipo de metodología especificado...”

“...Básico, porque creo que aún me falta por mejorar, tener más claros los momentos de la clase (inicio, desarrollo y cierre). Ser más clara en las instrucciones, tener un mejor dominio del tiempo...”

4.5. CATEGORÍA DE ANÁLISIS 3: AUTOPERCEPCIÓN DEL DESEMPEÑO PROFESIONAL COMPETENTE

En esta categoría de análisis encontramos el mayor porcentaje de practicantes. De forma que se puede puntar que el modelo colaborativo en la formación docente inicial propicia una autopercepción del desempeño profesional desde la competencia. La diversidad de factores para explicar el desempeño profesional en el aula se entrecruza con

las múltiples respuestas que los practicantes manifiestan. Se reconoce que son múltiples las exigencias que propone el modelo al docente, pero también se reconoce que sus resultados y beneficios en el aula son múltiples. Desde sus resultados, se puede establecer ciertas fortalezas:

- Se cumplen los objetivos de clase y las metas de aprendizaje por unidad didáctica.
- En las actividades de aprendizaje es posible observar la interdependencia positiva.
- Se cumple con los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Las respuestas de los estudiantes se pueden agrupar en tres áreas de acción: estructura de la clase, planificación de la secuencia didáctica e implementación del modelo colaborativo.

Constantemente, los practicantes caracterizan como un buen indicador de su experiencia práctica el cumplir con la estructura de la clase. A saber, inicio, desarrollo y cierre. Los practicantes que comprenden e instalan la estructura de la clase en su contexto de aula se autoperciben de manera competente. Aquello, sin duda, representa una dificultad práctica: ¿cómo integrar la estructura de clase dividida en tres momentos con el modelo colaborativo? De allí se desprende uno de los principales factores que según la percepción de los practicantes explica su desempeño competente en el aula.

Un segundo nivel de análisis muestra la planificación de la enseñanza como un factor clave para el éxito de sus implementaciones. En este sentido, es factible establecer que los practicantes conciben que el modelo colaborativo fuerza a una planificación contextualizada a un nivel colectivo y a un nivel individual. Se debe caracterizar el curso a intervenir desde aspectos cognitivos, aspectos socio-emocionales, de relaciones interpersonales, de rendimiento académico, de disposición al aprendizaje de la disciplina, etc. Esta caracterización se convierte en un pilar central del modelo colaborativo y en una exigencia que sí se aborda de modo competente su incidencia en el proceso de implementación puede llevar a la obtención de aprendizajes significativos en el aula. Por lo tanto, se colectiviza como una fortaleza didáctica.

Finalmente, la implementación del modelo colaborativo complejiza el escenario de acción del docente, a causa de las múltiples exigencias que propone su puesta en práctica dentro del aula. De ahí que los practicantes que autoperciben su desempeño profesional de forma competente establecen una relación clave entre el pensamiento y la conducta. Piensan que en sus intervenciones la estrategia debe ser abordada de manera vertical (responder a la secuencia didáctica clase a clase: inicio, desarrollo y cierre de la sesión) y horizontal (responder a la secuencia didáctica dentro de una unidad: inicio, desarrollo y cierre de la unidad) y su conducta se conecta de manera coherente con los componentes clave del modelo colaborativo. Lo que, al mismo tiempo, encuentra la planificación de la unidad con el diseño de un plan de evaluación en tres instancias: diagnóstica, formativa y sumativa.

Sin duda alguna, la autopercepción se construye desde la autoeficacia. El modelo colaborativo ofrece la posibilidad de construir la autopercepción del desempeño profesional desde la competencia. La multidimensionalidad del modelo colaborativo potencia la autopercepción desde distintos ámbitos del quehacer docente, lo que abre el espectro de percepción a procesos de aula que se conectan con aspectos propios de la gestión-convivencia o bien con aspectos propios de lo didáctico-pedagógico.

“...creo que mis clases son competentes porque me preocupo de una buena planificación, contextualizada y con los materiales necesarios para hacerla y los recursos de aprendizaje adecuados, tales como guías, ppts, mapas conceptuales, e imágenes que ejemplifiquen el contenido. Además, en la implementación misma, me preocupo de un buen clima de aula, que la gestión del tiempo sea adecuada, estableciendo tiempos para Inicio, Desarrollo y Cierre, pues cada momento de la clase es importante para el aprendizaje de los estudiantes...”

“...Competente, porque creo que la mayoría de los grupos pudo entender a rasgos generales los conceptos. También se llevó a cabo la estrategia con claridad. No obstante, la planificación de la segunda sesión se le podría haber cambiado algunos detalles...”

“...Competente, ya que siento que logre mantener un clima de aula adecuado para que los estudiantes pudiesen desarrollar una clase con trabajo de modelo colaborativo, ya que pudieron cumplir con los objetivos que tenía propuestos por clase y pudieron desarrollar las actividades entregadas en el tiempo estimado y, de hecho, con una rapidez que superó mis expectativas, no considero que la clase sea destacada porque siento que me faltaron muchos detalles por corregir, entre los que están la disciplina que le pido a los estudiantes y la manera en la que lo hago, y ciertos puntos de manejo de grupos de gente que no tengo asimilados, y que si bien en la teoría aparecen de una manera, en la práctica se llevan a cabo de otra...”

“...Competente, se cumplió la actividad colaborativa, estuvo presente el énfasis en la responsabilidad individual y grupal, existió bastante participación y se dio la flexibilidad en la planificación...”

4.6. CATEGORÍA DE ANÁLISIS 4: AUTOPERCEPCIÓN DEL DESEMPEÑO PROFESIONAL DESTACADO

La autopercepción del desempeño profesional destacado se muestra por un grupo minoritario de practicantes. Aún así, es posible levantar ciertas fortalezas en sus implementaciones que dan un plus a las demás intervenciones desde la competencia.

- La instalación del modelo colaborativo en el aula requiere de una contextualización exhaustiva.
- El modelo colaborativo permite generar instancias que obtengan como resultado aprendizajes significativos.

“Creo que [mi práctica] fue destacada en general, sí reconozco que el inicio fue un poco complicado. Principalmente, el modelo no encajaba con el curso; en un principio hubo una desconexión entre lo que yo quería lograr y lo que el curso estaba dispuesto a hacer. Sin embargo, creo que los resultados finales a los que llegué fueron absolutamente geniales, me voy enriquecida y creo que las últimas dos semanas fueron las mejores y las que cambiaron definitivamente el curso de la práctica. Los objetivos de la clase se cumplieron, los alumnos claramente comprendieron que hidroaysén y el conflicto mapuche eran proyecciones del descubrimiento y la conquista de América. A la vez, considero que se cristalizó en esta clase la meta de aprendizaje establecida. Con la actividad final, los estudiantes demostraron autonomía plena”.

En este caso concreto, uno de los parámetros para autopercebirse tiene relación con el cumplimiento de metas. La meta de aprendizaje se desglosa en dos ámbitos; uno general y otro específico. Desde un ámbito general se responde a un trabajo de largo

aliento, con resistencia en un comienzo y luego con un proceso terminal que se cristaliza en el contenido actitudinal (autonomía). A su vez, en un ámbito específico se asocia la autopercepción del desempeño profesional destacado a causa de una actividad, en la que los estudiantes, a través del trabajo colaborativo, lograron comprender un fenómeno histórico complejo y multicausal proyectándolo hasta la actualidad. Esto último demuestra la obtención de aprendizajes significativos resultantes de la conjunción del modelo colaborativo y del trabajo disciplinar. En suma, cuando los practicantes elaboran metas de aprendizaje desafiantes y contextualizadas y logran aterrizarlas en el aula, las posibilidades de autoperibirse de manera destacada aumentan.

5. CONCLUSIONES FINALES

El modelo colaborativo, desde la teoría, es coherente con el socio-constructivismo. Propicia una mirada democrática de los individuos y la comunidad educativa y preserva la diversidad en el aula. Este conjunto de aspectos complejiza aún más la realidad de los practicantes, así como también exige más de su acción; estimula un conflicto cognoscitivo producto de la tensión entre la teoría y la práctica y favorece la instalación de una práctica reflexiva.

De los instrumentos de recopilación de información aplicados, los resultados permiten evaluar de manera competente el desempeño profesional del practicante en acción implementando clases colaborativas. El criterio competente hace referencia a un desempeño docente de acuerdo a lo esperado, es decir, a la implementación del modelo colaborativo y todos sus componentes en el aula, dominando aspectos didáctico-pedagógicos como aspectos de gestión-convivencia.

La evaluación externa que realizaron los tutores de práctica docente al desempeño profesional de los practicantes establece que un 46% ejecutó de manera competente el modelo colaborativo en el aula. Si a ello agregamos el 12% de practicantes cuyo desempeño profesional en el aula es destacado, obtenemos que un 58% de los practicantes cumplió con la demanda propuesta por el eje de práctica docente Historia PUCV: implementar el modelo colaborativo en el aula.

En función de la información obtenida y posteriormente sistematizada, se puede establecer que, a un nivel general, los practicantes se autoperiben de manera competente ejecutando clases de modelo colaborativo, lo que se conecta con los resultados analizados en la rúbrica de observación de aula. En cuanto a cifras, se puede señalar que un 64% de los practicantes autoperibe su desempeño profesional de manera competente y un 4% se autoperibe de manera destacada.

En sustento de lo anterior, es posible establecer que la implementación del modelo colaborativo en el aula permite construir la autopercepción del desempeño profesional desde la competencia. Esto es de vital importancia, porque la autopercepción incide en la relación que se establece entre el pensamiento y la conducta, elementos clave que construyen las creencias en el ejercicio docente. “De igual manera, estas creencias ejercen influencia en la persistencia, el esfuerzo y el tiempo que el docente invierte en enseñar a sus alumnos” (Chacón, 2006: 16). Por ello se afirma que un programa de formación docente inicial que en su diseño construya situaciones de aprendizaje cuyo propósito sea promover la autopercepción del desempeño profesional desde la competencia, amplía las posibilidades de obtener aprendizajes significativos en los docentes.

El impacto que provoca la autopercepción en el desempeño profesional docente, es decir, cómo se percibe el profesor principiante implementando clases de modelo colaborativo se comporta como un factor decisivo en el éxito o fracaso de las intervenciones en el aula. La traducción del conflicto entre el pensamiento y la conducta se exhibe en la autopercepción del propio desempeño profesional. Por lo mismo, es importante analizarlo y situarlo concretamente en la ejecución en el aula. Lo que se pretende es que los planes y programas de formación docente inicial contribuyan al proceso de autopercepción del desempeño docente desde la competencia. El diseño de una formación docente inicial pensada desde la implementación del modelo colaborativo, contribuye a la construcción de la autopercepción del desempeño profesional desde la competencia, reforzada en la autoevaluación, lo que permite ganar terreno en la autoconfianza durante el ejercicio docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ávalos, B. (1999) "La formación de profesores, perspectivas y experiencias". Santiago de Chile: Ediciones Santillana.
- Chacón, C. (2006). *Las creencias de autoeficacia: un aporte para la formación del docente en inglés*. Táchira: Universidad de Los Andes.
- Eggen, P. y Kauchack, D. (1999). *Estrategias Docentes; Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. Ciudad de México: Fondo de cultura económica.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Johnson, D. y Johnson, R. (2004). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Kellough, R. (2003). *Educación Media: Guía completa de estrategias de enseñanza y recursos para el profesor*. Buenos Aires: Editorial Trokel.
- Martinez, H. (2009) Autopercepción social y atribuciones cognoscitivas en estudiantes de bajo rendimiento académico. *Electronic Journal of Research in Educatinal Psychology*, n. 19, 1175-1216. En línea; disponible en <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?294>
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la Práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona; Editorial GRAÓ.
- Salvador, F. (2005) "Auto-percepción de la eficacia en la Escritura en Alumnos de Secundaria". Granada: Universidad de Granada. En línea; disponible en: http://espacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20241&ds ID=auto_percepcion.pdf
- Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa*. Bogotá: Ediciones ARFO.