

CAMBIO DE TEORÍAS SUBJETIVAS DE PROFESORES RESPECTO A LA EDUCACIÓN EN VALORES

CHANGE IN PROFESSORS' SUBJECTIVE THEORIES ON VALUES IN EDUCATION

Pablo Castro Carrasco*¹ y Rodrigo Cárcamo Leiva**²

Resumen

Este artículo presenta un estudio sobre el cambio de las teorías subjetivas de docentes en un contexto de aprendizaje. A través de una investigación cualitativa con diseño longitudinal, se estudió a 12 profesores participantes de un diplomado de Educación en Valores en las regiones de Atacama y Metropolitana de Chile. Los principales resultados obtenidos dan cuenta de cambio en las teorías subjetivas de los docentes, caracterizados por el logro de mayor autonomía, protagonismo y percepción de eficacia. Los hallazgos son discutidos interpretando la transformación de sus teorías subjetivas desde diversos modelos de cambio representacional. Finalmente, se discute la pertinencia de la estrategia metodológica utilizada, para el estudio del cambio subjetivo en general y en específico del cambio profesional docente.

Palabras clave: cambio, teorías subjetivas, representaciones, docentes.

Summary

This article presents a study on the change of subjective theories in educators in a learning context. Through a longitudinal design of a qualitative research 12 professors who participated in a program of Education in Values in the Atacama and Metropolitan region of Chile were studied. The main results show a change in the theories of the educators, characterized by greater autonomy, protagonism and perception of efficacy. The findings are discussed interpreting the transformation of their subjective theories from different representational change models. Finally, the pertinence of the methodological strategy to study subjective change in general and change in the education professional in particular is discussed.

*1 Doctor en Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile. Profesor Asistente del Departamento de Psicología de la Universidad de La Serena. Dirección: Matta 147, Coquimbo, Chile. E-mail: pablocastro@userena.cl

**2 Magíster en Psicología Cognitiva y del Aprendizaje, FLACSO Argentina y Universidad Autónoma de Madrid. Doctorando en Psicopatología del Desarrollo desde una Perspectiva Educativa y Cultural, Universidad de Leiden, Holanda. Profesor Asistente de la Escuela de Psicología de la Universidad de Magallanes. Dirección: Av. Bulnes 1855, casilla 113-D Punta Arenas, Chile. E-mail: rodrigo.carcamo@umag.cl

Key words: change, subjective theories, representations, educators.

1. Introducción

El estudio de las representaciones y los procesos de construcción personal de significados se han abordado en la psicología desde muy diversas aproximaciones, centrándose principalmente en los mecanismos de elaboración y acción de estas representaciones (Castro, 2008). Sin embargo, el estudio de sus transformaciones y los factores que explican el cambio subjetivo, es un área con menor desarrollo teórico y empírico. En este trabajo, la aproximación a este problema fue a través de la reconstrucción de las teorías subjetivas de docentes en perfeccionamiento³, acerca de la enseñanza y el aprendizaje valórico, desde su propio reconocimiento explícito y a partir de la reconstrucción externa.

Una de las orientaciones en el estudio de las representaciones personales se ha enfocado en las construcciones que permiten a los sujetos explicar, interpretar y ponderar sus relaciones con los otros y con la realidad, como ellos la perciben (Jancic, 2011), denominándolas teorías subjetivas (TS) (Groeben & Scheele, 2001), implícitas, personales (Malley-Morrison, 2002; Zamudio, 2003), ingenuas (Carey, 1999; Pozo, 2007; Levy, West & Ramirez, 2005; Vosniadou, 2007; Werth, Markel & Förster, 2006) o legas (Levy, West & Ramirez, 2005; Plaks, Levy, Dweck & Stroessner, 2004; Werth, Markel & Förster, 2006).

Nos centraremos aquí en las teorías subjetivas como un “tipo particular de creencias” o *representaciones* de carácter individual o colectivo (Catalán, 2010, p. 47), las que establecen conexiones o asociaciones, entre unidades de información de naturaleza semántica y en función de dominios (Rodrigo, Rodríguez & Marrero, 1993), que tienen un efecto regulador sobre la acción (Karmiloff-Smith & Inhelder, 1974), y determinan otros contenidos de niveles representacionales más accesibles (Rodrigo, 1997; Rodrigo & Correa, 2000; Scheuer, de la Cruz, Pozo & Pérez Echeverría, 1999). Operacionalmente, se las puede identificar o *reconstruir* con enunciados del tipo “si..., entonces...” (Catalán, 2010). Una característica definitoria de las teorías subjetivas para Groeben (1990) es que poseen al menos en el plano implícito una estructura argumentativa.

Así, se ha propuesto ubicar a las teorías subjetivas, en el nivel representacional más profundo y como representaciones de mayor generalidad, ya que operan al abordar

³ Este “Programa, de Formación Transversal De Valores”, impartido como diplomado, formo parte del proyecto Fondo Desarrollo Científico y Tecnológico, Chile [FONDEF] Metodología para el trabajo en valores en el marco transversales de la reforma educativa D0111040 (2001-2003) (en adelante “Diplomado”). Este diplomado apuntaba a “el desarrollo de la autonomía desde la autenticidad, el respeto desde la empatía, y la responsabilidad desde la congruencia con uno mismo” y a “el desarrollo de responsabilidad social, es decir, de habilidades para participar y convivir de manera respetuosa, dialogante y aportadora al desarrollo comunitario”.

una gama muy amplia de problemas o situaciones (Scheuer et al., 1999). En un nivel intermedio de profundidad, se encontrarían las teorías de dominio o teorías de conocimiento específico de los sujetos para un dominio dado, también implícitas, pero representadas explícitamente en la memoria (Karmillof-Smith, 1994), y construidas a partir de la experiencia repetida con situaciones similares, mientras que las acciones o verbalizaciones que realizan los sujetos sobre las situaciones se ubicarían en el nivel más superficial y específico. Tanto las teorías de dominio, como las acciones o verbalizaciones (discursos) serían menos estables en su uso, a través de diferentes contextos, que las teorías subjetivas (Krause, 2007; Máiquez et al., 2000; Pozo & Scheuer, 2000).

Estos diferentes dominios o niveles podrían ser descritos así: (a) Teorías subjetivas declaradas o explícitas, las que fácilmente son identificables en las verbalizaciones de las personas, es decir, lo que las personas dicen que piensan; (b) Teorías subjetivas implícitas, de contenido implícito (Catalán, 1997), pero posibles de redescubrir o explicitar (Pozo, 1996/2008), por el propio sujeto o por el investigador; (c) Teorías subjetivas profundas, solo inferibles desde el acceso a las “teorías subjetivas implícitas”, estas formarían parte de la dimensión tácita del conocimiento (Polanyi, 1966).

2. Transformación de Teorías Subjetivas

El cambio subjetivo se ha estudiado en el campo de la psicoterapia, específicamente en la línea de investigación sobre los factores de cambio “inespecíficos” (o genéricos) (Krause, 2005a; Valdés et al., 2005). Por otra parte, Krause (2005a) explica la incorporación de elementos nuevos a las teorías subjetivas preexistentes en las personas, en el contexto de sus estudios provenientes de la interacción terapéutica, describiendo diferentes tipos posibles de integración de estos significados; (a) aceptación e integración, (b) aceptación, pero sin integración suficiente, (c) no aceptación ni integración o (d) incorporación rígida. Esta combinación entre los antiguos patrones interpretativos con los nuevos (Mutz & Kühnlein, 1991 citados en Krause, 2005a), sería determinante para la permanencia del cambio. Las distinciones realizadas por Krause (2005a) adquieren valor heurístico al ser aplicadas a nuestro objeto de estudio. Si nos permitimos hacer una analogía entre el proceso terapéutico y el proceso de aprendizaje experiencial en el que se involucraron los docentes que estudiamos aquí, nos parece que, por ejemplo, las nociones de alcance de las teorías subjetivas y la de tipos de integración de lo nuevo, en nuestro caso los contenidos del Diplomado que cursaron los docentes, se transforman en herramientas conceptuales para el análisis de su proceso de cambio.

Así la presente investigación tuvo por objetivo *conocer cómo se transforman las teorías subjetivas acerca de la enseñanza y el aprendizaje de valores, de docentes en perfeccionamiento, a partir de su propio reconocimiento explícito y de la reconstrucción externa*. Las preguntas de investigación que orientaron este estudio fueron: ¿cómo

cambian los contenidos y la organización de las teorías subjetivas de los profesores respecto a la enseñanza y el aprendizaje de valores a partir de un diplomado en educación en valores? ¿Qué teorías subjetivas tienen los profesores acerca de la educación en valores y cómo estas se transforman?, ¿cuáles son los factores que influyen en el cambio de las teorías subjetivas de los docentes acerca de la formación en valores? desde su propia visión subjetiva y desde nosotros como investigadores.

3. Metodología

Este estudio se plantea como una investigación cualitativa, ya que posibilita el acceso al cambio de las explicaciones, interpretaciones y problematizaciones que tienen los sujetos participantes acerca del problema de investigación planteado, pero también hace posible *reconstruir* los significados de los participantes mediante la interpretación de los investigadores. Además se adscribe a la perspectiva denominada interpretativa (Mella, 1998), la cual asume como interés primordial la comprensión e interpretación de lo estudiado, concibiendo la realidad como producto de procesos de construcción permanente, donde la posibilidad de la divergencia de interpretaciones o significados es constitutiva de ella (Briones, 2002; Koetting, 1986). El diseño es de tipo longitudinal, mediante entrevistas en 3 fases, con intervalos de 5 a 9 meses, lo que nos permitió realizar un seguimiento en el tiempo de sus procesos de cambio.

Muestra: La muestra estuvo conformada por 12 profesores de establecimientos educacionales de las Regiones de Atacama y Metropolitana, participantes de un diplomado de educación en valores. La conformación de la muestra fue intencionada, ya que no se buscó la representatividad probabilística de los participantes en términos de su población de pertenencia, más bien, se seleccionaron los sujetos por estar participando de un proceso de formación, lo que desde nuestro acercamiento teórico constituía una condición privilegiada para el estudio del cambio subjetivo. La muestra fue caracterizada en términos de sus años de experiencia; nivel en que desempeñan su función; y tipo de administración del establecimiento en el que trabajan (ver Tabla 1).

Tabla 1: Descripción de la Muestra

		Menos 15 años	Más de 15 años
Básica	Municipal	1	2
	Subvencionada	1	3
Media	Municipal	0	1
	Subvencionada	1	1
Ambos niveles	Municipal	0	0
	Subvencionada	2	0

3.1. Procedimiento

Se realizaron 35 entrevistas semiestructuradas, como principal estrategia de recolección, tres a cada profesor, el intervalo de tiempo entre cada fase de entrevistas fue de un semestre escolar. La adecuación del uso de entrevistas semiestructuradas para la *reconstrucción* de teorías subjetivas, ha sido propuesta por Scheele y Groeben (1988 citados en Groeben & Scheele, 2001), quienes plantean que esta técnica permite no solo la recolección de las teorías que sustentan los sujetos y que le son explícitas, como lo permitiría una entrevista de solo preguntas abiertas, sino que permite además, mediante la introducción de preguntas específicas, la elicitación de supuestos implícitos. Con este último propósito, se decidió aquí la integración de elementos narrativos-episódicos a las entrevistas, por permitir esta el acceso a relatos de los sujetos que pueden estar determinados por teorías subjetivas, pero no accesibles para ellos como teorías (Hermanns, 1995), pero sí dejando entrever en el contenido de los relatos, aspectos susceptibles de reconstruir por el investigador como teorías subjetivas, y además por el “supuesto de que las experiencias de los sujetos [fuentes de formación de sus teorías subjetivas] de un cierto dominio se almacenan y recuerdan en las formas de conocimiento narativo-episódico y [no solo] semántico” (Flick, 2004a, p. 118). Esto con el interés que nos guió en esta investigación de acceder no solo a las argumentaciones semánticas de los docentes, en palabras de Correa y Rodrigo “... no es suficiente saber qué es lo que la gente piensa sobre (...), sino cómo se moviliza este conocimiento para dar respuesta a la variedad de situaciones a las que se enfrentan” (2001, p. 62).

En las entrevistas episódicas, realizadas a los participantes de esta investigación, se elicitaron 5 tipos de datos:

1. Episodios específicos narrados espontáneamente por ellos, es decir, de un cierto evento o situación que el entrevistado recuerda o imagina a futuro.
2. Episodios repetidos narrados espontáneamente por ellos, acerca de situaciones que les ocurren periódicamente.
3. Definiciones subjetivas (Flick, 1999, 2003) y proposiciones argumentativo-teóricas (ej.: ¿Qué es educar en valores para usted?).
4. Ejemplos abstraídos de situaciones concretas (Flick, 2003, 2006).
5. Episodios tipo propuestos por el entrevistador.

Aún cuando la técnica original de la entrevista episódica (Flick, 2003, 2006), no considera este último tipo de datos, en esta investigación se decidió incorporar, a partir de la segunda entrevista, la presentación por parte del entrevistador de episodios tipo sobre los cuales los profesores tendrían que responder con detalles acerca de lo que

ellos harían en tales situaciones, bajo el supuesto de que esto permitiría acceder a una descripción más cercana a sus posibles prácticas. Por tanto, con esto se intentaría superar la preponderancia de respuestas argumentativo-teóricas, que existió en algunas de las primeras entrevistas, por sobre las narraciones ricas y detalladas que se esperan en una entrevista episódica (Flick, 2003), tanto en las preguntas semi estructuradas de la entrevista, como en las que se les pidió narraciones de situaciones concretas, mejorando así la calidad de los datos. El fundamento para esta incorporación fue que mediante la presentación de situaciones hipotéticas se podría acceder a la proyección de las teorías en una representación episódica, obteniendo así un discurso más cercano a la acción. De esta manera, ya que se tenía acceso a dos momentos más de entrevista con los profesores, se crearon dos episodios distintos, o situaciones hipotéticas, pero equivalentes en tipo de situación, para cada una de las entrevistas.

Documentos de trabajo

Después de la primera entrevista, cada fase de entrevista estuvo precedida de una de revisión de documentos personales o de trabajo, elaborados por los profesores en el Diplomado, disponibles a la fecha de los análisis. La inclusión de estos datos en el estudio se utilizó como estrategia de triangulación de datos (Denzin, 1989). De esta manera se siguió la recomendación del uso de diversos métodos en el estudio de un fenómeno, utilizados en diferentes tiempos y contextos, como estrategia para mejorar la validez de los resultados (Denzin, 1989) y para acceder, mediante distintas perspectivas, a diferentes aspectos del objeto de estudio (Flick, 1992, 2004b).

Los documentos analizados fueron:

Cuestionario a Profesores: contestado por los profesores al inicio y al término del Diplomado. El tipo de datos que hay en la primera sección de este cuestionario corresponde a la descripción escrita de un hecho (narración) y a respuestas a preguntas de reflexión guiada sobre la situación. Los datos de la segunda parte consisten en la descripción de lo que ellos harían para mejorar una “situación hipotética” presentada. Por estas características este cuestionario es un instrumento que se asemeja en su formato a una entrevista episódica (Halcartegaray, 2006).

Guías de lectura (2 y 3): realizada por los profesores, como parte de la evaluación formativa del Diplomado. Estas guías consisten en la presentación escrita de documentos en donde los profesores debían desarrollar reflexiones a partir de la lectura de textos. Particularmente analizamos sus respuestas a cinco actividades de la Guía de Lectura Número 2 (consistentes en un “comentario” de la actividad, “auto-observaciones” y “observaciones de otros”) y dos actividades de la Guía Número 3 (“análisis crítico de creencias” y “carta a la emoción”).

Se presenta en la Tabla 2, un resumen de la secuencia de fases de entrevistas y análisis de documentos de este estudio.

Tabla 2: Fases del Diseño Longitudinal

Momento	Tiempo Entrevistas	Técnicas de recolección utilizadas y documentos personales analizados
Primer momento:	5 meses después de iniciado el diplomado	Primera entrevista episódica Cuestionario a Profesores inicial
Segundo momento:	12 a 14 meses después de iniciado el diplomado	Segunda entrevista episódica Guía de lectura Número 2
Tercer momento:	17 a 19 meses después de iniciado el diplomado	Tercera entrevista episódica Cuestionario a Profesores final Guía de lectura Número 3

3.2. *Análisis de datos*

En esta investigación se propuso un análisis cualitativo de tipo interpretativo, en el sentido de la búsqueda de elementos y la exploración de sus conexiones, de sus regularidades o irregularidades, de su origen y organización (Tesch, 1990).

Específicamente, los resultados que se buscó obtener en el estudio son descriptivos, por la finalidad de obtener tipologías de las teorías subjetivas, y analítico-relacionales, en el sentido de buscar la generación de modelos explicativos del fenómeno estudiado (Krause, 1998).

Esta investigación hizo uso principalmente de análisis de contenido cualitativo en sus variantes descriptivo y relacional. Es un método clásico de análisis textual en investigación cualitativa. Su característica esencial es la síntesis de las narraciones analizadas en categorías temáticas (Flick, 2006). Es posible analizar los datos mediante categorías previamente establecidas, o generadas en la medida que se avanza en el análisis, por ejemplo, de las entrevistas transcritas. Esta última alternativa fue la seleccionada en este estudio (categorización “a posteriori”). Existen diferentes procedimientos para el proceso de categorización, denominado también codificación. En esta investigación se diferenció, tanto para el análisis de entrevistas como para el de documentos, entre una etapa de análisis descriptivo, en donde inductivamente construimos categorías a partir de los datos y otra de análisis relacional, en donde nos abocamos a establecer conexiones entre los contenidos que surgieron de los resultados descriptivos (Krause, 1995), utilizando como referencia el paradigma de codificación propuesto por el enfoque metodológico denominado “la teoría empíricamente

fundada” (grounded theory de Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1998) y el procedimiento de codificación temática sugerido por Flick (2006). De esta manera, el análisis relacional nos permitió elaborar interpretaciones de segundo orden, es decir, desde nuestra visión externa como investigadores.

Un tipo de análisis de contenido utilizado en este estudio es el análisis de proceso. Este tipo de análisis es vinculado a la evaluación de programas, para dar cuenta de las posibilidades de análisis de datos cualitativos para estudiar cambios producto de intervenciones (Hollister, Kemper & Woldridgde, 1986/1997) y a la denominada psicología del desarrollo cualitativa (Mey, 2000). En nuestra investigación nos referimos a este tipo de análisis como el establecimiento de comparaciones entre los hallazgos de diferentes momentos del estudio.

El análisis de contenido se realizó con el apoyo del programa informático de análisis cualitativo Atlas.ti (Muhr, 2003-2008), diseñado para la modelización de los hallazgos a través de redes conceptuales (Valles, 2000; Weitzman, 2000).

Procedimiento de análisis de datos

El primer análisis realizado fue de documentos personales, en particular los *Cuestionarios a Profesores* partes I y II (inicial y final) y las “Guías de lectura números 2 y 3” de 8 casos. El análisis de los cuestionarios consistió en reconstruir teorías subjetivas implícitas en las respuestas de los profesores, extrayendo algunas citas relevantes, y comparar sus respuestas al cuestionario al inicio del Diplomado con las del cuestionario final, elaborando resultados relacionales preliminares que daban cuenta de la existencia o no de diferencias en sus creencias, por separado para la parte I y II del instrumento. Para las guías la lógica del análisis fue la misma, comparándose en el caso de estas sus respuestas con las del Cuestionario y con las entrevistas.

Codificación abierta de las entrevistas

La segunda etapa del análisis de datos se desarrolló examinando las entrevistas transcritas utilizando la técnica de *codificación abierta* (Strauss & Corbin, 1998) con apoyo del *software* ATLAS.ti (Murh, 2003-2008). Se procedió a analizar las 35 entrevistas luego de terminados cada uno de los tres momentos de entrevista. Conforme se analizaban las entrevistas se generaban conceptos que eran utilizados tanto en el caso que los originaba como en otros en los que fuesen pertinentes. Simultáneamente a esta fase se redactaban resultados relacionales preliminares. En este análisis el investigador se apoyó en cinco ayudantes de investigación, quienes, capacitados previamente, codificaron entrevistas de cinco de los doce casos, basados en el sistema de códigos y en las categorías que el investigador había elaborado en la codificación abierta de las otras entrevistas, pudiendo, además, proponer ellos nuevos códigos. Los nuevos códigos y categorías creados por los ayudantes, fueron discutidos, antes de su consideración definitiva, en sesiones grupales donde participaba el investigador y los ayudantes de investigación.

Los códigos elaborados en la codificación abierta fueron agrupados en categorías, en la medida que se identificaba pertenecían a fenómenos similares, elaborando así una estructura temática (Flick, 2006) representativa de todos los casos.

Elaboración de descripciones breves de caso

Paralelamente a la codificación abierta y guiados por las versiones preliminares de la estructura temática, el análisis del *Cuestionario a Profesores* y de las “Guías de lectura Número 2 y 3”, se realizaron *descripciones breves de caso* (Flick, 2006), consistentes en la identificación de un lema central del profesor (cita representativa) y un detalle de los aspectos que, a la luz de los objetivos de esta investigación y de sus preguntas directrices, parecían constituir fenómenos relevantes. Específicamente, se describió e interpretó sus concepciones centrales y los cambios en estas a través de los tres momentos de indagación de este estudio. Se diferenció en estas descripciones entre palabras textuales del entrevistado, conceptos o interpretaciones propios de él e interpretaciones del investigador.

Reconstrucción de la teoría subjetiva, de los profesores, de la enseñanza y el aprendizaje de valores

Posteriormente a la realización de las descripciones de los 12 casos, que por espacio no son presentadas aquí, y con el objetivo de describir e interpretar las teorías subjetivas de los profesores se procedió a elaborar, mediante análisis intercaso, reconstrucciones de la teoría subjetiva de los profesores, basadas en la estructura temática formulada.

El análisis de las teorías considera los contenidos de las descripciones de caso y además antecedentes teóricos y empíricos utilizados para estructurar el análisis. La descripción de los resultados, que presentamos en este trabajo, fue elaborada a partir de un análisis temporal a través de los tres momentos de indagación de este estudio.

Con el fin de posibilitar la comparación de los hallazgos respecto al fenómeno de las teorías subjetivas sobre la enseñanza y el aprendizaje de valores, a través de las tres fases de entrevistas, se decidió organizar la reconstrucción de las teorías de los profesores siguiendo una misma lógica propuesta por el investigador. Así, las reconstrucciones de los Momentos 1, 2 y 3 tienen las mismas categorías.

Estas reconstrucciones de sus teoría subjetiva también se apoyó en el programa computacional ATLAS.ti. Se recurrió además a algunas reconstrucciones de asociaciones subjetivas (constructos) y a citas representativas de cinco casos, producto de la colaboración de los mismos cinco ayudantes de investigación que se mencionaron en la etapa de codificación abierta de las entrevistas.

4. Resultados

Reconstrucción de la Teoría Subjetiva de la Enseñanza y el Aprendizaje de Valores (momentos 1, 2 y 3)

La presentación de esta reconstrucción la realizaremos exponiendo las cinco categorías utilizadas para articular el proceso de cambio en las teorías subjetivas de los docentes respecto a la formación de valores. Para posibilitar la comparación de los hallazgos respecto a este fenómeno a través de las tres fases de entrevistas, es que se decidió aquí organizar la reconstrucción de las teorías de los profesores siguiendo una misma lógica. Así, la descripción de los Momentos 1, 2 y 3 tienen las mismas categorías: *requisitos*, *acciones* y *procesos del profesor*; *procesos del alumno*, *facilitadores*, *obstáculos* y *productos*. Sin embargo estas categorías difieren en los contenidos, evidenciando así las modificaciones de las teorías subjetivas de los docentes. Estos componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje de valores recogen la propuesta de Gagné (1985) y de Pozo (1996/2008), respecto a los componentes del aprendizaje (condiciones internas y externas, procesos mentales y productos o resultados) además de la noción de “expectativa de resultado” de Bandura (1999a) entendida como “la expectativa de que un determinado curso de acción producirá ciertos resultados y el valor concedido a dichos resultados” (p. 25). Definiremos cada categoría y luego presentaremos los modelos explicativos con sus principales relaciones.

Requisitos: son los elementos imprescindibles para que se produzca el proceso de enseñanza-aprendizaje de valores. Son condiciones que responden a las preguntas acerca de ¿cuándo?, ¿dónde? y ¿con quién se aprende? Estas condiciones pueden ser: del entorno, del alumno (internas), del profesor o de la interacción profesor alumno.

Facilitadores: son elementos mediadores, no imprescindibles, de las acciones y procesos del profesor en el área y de los procesos que ocurren en los alumnos para que se produzca el aprendizaje. Sus subcategorías son: *facilitadores contextuales* (del entorno del alumno) y *facilitadores personales* (del alumno).

Acciones del profesor: esta categoría considera la visión de los docentes acerca de cuáles son las prácticas del profesor necesarias para que se posibilite el proceso de aprendizaje en los alumnos.

Procesos del profesor: este componente alude a prácticas pedagógicas diferentes a la práctica directa y concreta de los profesores con los alumnos en la sala de clase, por ejemplo, procesos reflexivos del docente.

Procesos del alumno: son características acerca de cómo “mentalmente” los alumnos aprenderían en esta área. Son mediadores entre los requisitos y los productos.

Obstáculos: son las características que dificultan tanto las acciones del profesor como los procesos del alumno, son contextuales, del alumno y personales (del docente).

Productos: son los contenidos que los profesores piensan se logran o quieren lograr como resultados del proceso de formación de valores. Se divide en dos subcategorías: *productos posibles* e *ideales*.

Principales Cambios en las Teorías Subjetivas de los Profesores sobre la Enseñanza y el Aprendizaje de Valores.

Cambios en los requisitos

La consideración de requisitos para el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje de valores, que definimos como los elementos imprescindibles para que se produzca este proceso, se transforma a través de los tres momentos en dos direcciones.

Existe en el primer momento una mayor importancia general dada a estos requisitos en cuanto a su rol de indispensables para el proceso de formación valórica. Esto se expresa en la mayor cantidad de requisitos mencionados y en su formulación como elementos no modificables o fuera del alcance de las acciones del profesor o de la escuela.

Por otra parte, cambia la estructura de estos requisitos, siendo en el primer momento menos importantes los relativos al profesor, destacando más los del entorno y los de la interacción profesor-alumno. En la segunda indagación no aparecen requisitos ni del alumno ni de la interacción profesor-alumno, especificándose sí los del profesor. En el tercer momento se mantiene esta tendencia siendo claramente más importantes y específicos los requisitos atribuidos al profesor, en donde el único requisito que consideramos del entorno en nuestro análisis, es el referido a la coordinación de los profesores vista como contexto indispensable.

Los cambios en los requisitos creemos pueden sintetizarse como la disminución de atribución externa y una mayor implicación del profesor en el proceso de formación en valores, en el análisis que hacen los docentes entrevistados de los requerimientos para la enseñanza y el aprendizaje de valores.

Cambios en los facilitadores

Hemos definido los facilitadores como elementos mediadores, no imprescindibles, de las acciones y procesos del profesor en el área y de los procesos que ocurren en los alumnos para que se produzca el aprendizaje. La consideración de estos facilitadores evoluciona en dos direcciones.

En el tercer momento de indagación ocurre un aumento de los elementos facilitadores en comparación a las dos indagaciones anteriores. Adicionalmente, los facilitadores del tercer momento pasan a ser solamente contextuales (entorno del alumno) no expresando los docentes facilitadores personales (del alumno), como había ocurrido en la primera y segunda indagación.

La interpretación que hacemos de estas transformaciones es que ocurre un aumento de las expectativas de resultado de los docentes frente al proceso de formación en valores, visualizando así los docentes más facilitadores posibles y de hecho menos

requisitos no controlables por ellos o por el sistema educacional. Por otro lado, la “desaparición” de referencias a facilitadores de los alumnos, nos parece es coherente con una interpretación hecha anteriormente, referente a una mayor implicación de los profesores en el proceso de enseñanza y aprendizaje de valores, atendiendo menos con esto a elementos externos a los docentes.

Cambios en las acciones y procesos

Definimos las acciones del profesor como la visión de los docentes acerca de cuáles son las prácticas del profesor necesarias para que se posibilite el proceso de aprendizaje en los alumnos, los procesos del profesor como un componente que alude a prácticas pedagógicas diferentes a la práctica directa y concreta de los profesores con los alumnos en la sala de clase y los procesos del alumno como características acerca de cómo “mentalmente” los alumnos aprenderían en esta área, siendo estos últimos mediadores entre los requisitos y los productos.

Las acciones del profesor del primer momento de indagación están todas referidas a una comunicación unidireccional con los alumnos, cuya intención es la “transmisión” de valores. Con este fin algunos docentes enfatizan las actividades prácticas y otros la afectividad como generadora de un contexto propicio para esta transmisión. Las acciones del profesor cambian del primer al segundo momento al incorporarse prácticas comunicativas bidireccionales con los alumnos (dialogicas y participativas) las que se mantienen en la tercera indagación, transformación que podríamos sintetizar como el paso del “les hablo de...” a “converso (o dialogo) con ellos”. Otra transformación de las acciones es la consideración, en el tercer momento, de la realización de prácticas pedagógicas, de formación en valores, relevantes para los alumnos. Ambos cambios, comunicación bidireccional y prácticas relevantes, creemos van en la dirección de la consideración de un alumno más protagonista del proceso. Las prácticas transmisivas, como elemento de las acciones del profesor, permanecen durante los tres momentos, aunque en la tercera indagación las describe solo un entrevistado.

Desde la segunda indagación los profesores visualizan procesos, además de acciones. Los procesos se caracterizan por la reflexividad del docente, en la segunda y tercera indagación, además de la actitud empática en el tercer momento.

Los procesos del alumno, considerados por los profesores como la manera en que estos aprenden en esta área, en general se mantienen en la teoría subjetiva de los entrevistados en torno a la idea del *insight* (“darse cuenta” y descubrir) como forma en que ocurriría el aprendizaje valórico. No obstante la central importancia de este proceso en la explicación de los docentes durante todas la indagaciones, excepcionalmente en los tres momentos algunos docentes introducen la idea de “reflexión” y de apropiación, esta última asociada en la primera y segunda indagación al proceso de vivencia de los valores por parte de los estudiantes.

Cambios en los obstáculos

Los significados de los profesores en relación a las dificultades para el desarrollo de las acciones y procesos necesarios para la formación en valores se modifican en el segundo momento con un aumento de los obstáculos contextuales, aun cuando al interior de estos disminuye la importancia atribuida a la familia y a la comunidad de los alumnos como una influencia negativa para la educación en valores. El aumento de los obstáculos contextuales del segundo momento lo explicamos como la probable ampliación del análisis que los docentes realizan acerca de la formación en valores, viendo más posibilidades de acción, por ejemplo procesos del profesor, pero también advirtiendo mayores barreras.

Otro elemento que permanece como obstáculo es la falta de tiempo. Algunas características personales de los docentes vistas como barreras, y la imposibilidad de evaluar a futuro los productos de la formación en valores, permanecen solo hasta la segunda indagación.

Finalmente, desde el segundo momento surge en la explicación de algunos docentes la noción de que podría generar desgaste en ellos, la constante presencia de la dimensión valórica como un obstáculo relacionado con la sobreexigencia de esta área.

Cambios en los productos

Los productos son los contenidos que los profesores piensan se logran o quieren lograr como productos del proceso de formación de valores. Se divide en dos sub categorías: productos posibles e ideales.

Lo que los entrevistados consideran como productos posibles e ideales de la formación en valores se modifica a través de los tres momentos en dirección de un aumento de los productos visualizados como posibles. Lo anterior lo podemos interpretar como un aumento de las expectativas de resultado asociadas a la influencia de sus acciones y procesos sobre la educación en valores. Específicamente, disminuye en los productos, sin desaparecer, el énfasis adaptativo de la formación en valores presente en el primer momento, dando lugar, entre otros, a logros relacionados con el desarrollo personal y la “autonomía” moral.

Hasta aquí hemos expuesto nuestra reconstrucción y determinación de la evolución de las teorías subjetivas de los profesores sobre la enseñanza y el aprendizaje de valores.

4. Discusión

Los docentes estudiados muestran una disminución de la atención a factores externos a su labor, vistos por ellos como *requisitos* para el proceso de enseñanza y aprendizaje de valores. Consideramos que lo anterior se asocia a un aumento de implicación o a la asunción de protagonismo por parte de los profesores en la concepción del proceso de

enseñanza y aprendizaje de valores. Particularmente esto se observa en el segundo y tercer momento de indagación, en los cuales disminuye considerablemente la importancia subjetiva de la referencia a requisitos del entorno. Por otra parte, la referencia a requisitos propios vistos como indispensables para conducir este proceso de enseñanza aprendizaje aumenta de manera importante, sobre todo en el tercer momento de indagación.

La percepción de *obstáculos*, para las *acciones y procesos del profesor y del alumno*, aumenta a partir del segundo momento de indagación. De acuerdo con nuestro entendimiento, esto se debe al incremento de la conciencia respecto a las necesidades y desafíos del área y al aumento de la complejidad de las relaciones que los docentes establecen al explicarse la enseñanza y el aprendizaje de valores.

Otra explicación respecto al aumento de los obstáculos, podría ser que desde el segundo momento de indagación los profesores comienzan a percibirse como agentes del proceso, identificando nuevas atribuciones de su rol de formadores en valores. Por tanto, la identificación de nuevas dificultades sería consecuencia de la emergencia en sus teorías subjetivas de la posibilidad de llevar a cabo acciones y procesos diferentes a los recurrentes. De hecho, cabe recordar acá, que en el primer momento de indagación los docentes consideraron escasamente aquellas acciones del profesor posibles de realizar.

Hemos de destacar que resultados de estudios en el área del cambio psicoterapéutico, del aprendizaje experiencial y del desarrollo de creencias de autoeficacia, coinciden con nuestros resultados. Específicamente, el cambio de locus de control, el aumento de la complejidad en las interpretaciones y el desarrollo de la agentividad han sido identificados como indicadores determinantes del cambio subjetivo en estos enfoques (Aristegui et al., 2004b; Bandura, 2008; Cochran & Laub, 1994; Krause, 1992, 2004, 2005a, 2005b; Krause et al., 2007; Máiquez et al., 2000).

No obstante la clara modificación de los aspectos señalados, se generó en un principio, en algunos profesores, una percepción de baja “autoeficacia”, por ejemplo, para el “control” emocional.

En nuestra opinión, este descenso de la percepción de eficacia, ocurrido hacia la mitad del proceso de aprendizaje en el Diplomado, es esperable y se relaciona con el desarrollo de la conciencia sobre la problemática de la educación en valores y con el auto-análisis que propició en los profesores este proceso formativo. No obstante, como sabemos, nuestros resultados muestran que en general esta percepción de eficacia aumenta facilitada por la obtención de logros y por la persuasión verbal de los colegas. Siendo ambos aspectos –las experiencias de éxito y la persuasión– conocidas fuentes de influencia sobre el desarrollo de creencias de “autoeficacia” (Bandura, 1999b, 2000). 1999b, 2000).

Otro cambio que se observa en nuestra segunda indagación, es que algunos elementos argumentados por los docentes como facilitadores son de una naturaleza que fácilmente los habría hecho ser considerados como requisitos. Esto de acuerdo con la tendencia de las teorías subjetivas (TS) de los docentes que apreciamos en el primer momento de indagación, donde se ve una propensión a referirse a características tanto del profesor como del alumno como requerimientos (y no facilitadores como en la segunda indagación) sin los cuales no era posible el proceso de enseñanza y aprendizaje de valores. Esto nos parece muestra un aumento de flexibilidad de las TS de los docentes estudiados y una disminución en ellos de la sensación de enfrentarse a una carencia inmodificable de condiciones (requisitos) que hagan posible la educación en valores.

Es probable que la consideración de nuevos facilitadores, junto con la disminución de los requisitos, haya sido consecuencia de la práctica y el desarrollo de acciones específicas que los docentes comenzaron a realizar.

Concluimos entonces, que la reflexión sobre la práctica propia de educar en valores, y no solo el reflexionar sobre el problema de la educación en valores (característica probablemente del inicio del Diplomado), permitió a los profesores un “afinamiento” o reorganización de sus teorías subjetivas (TS), pudiéndose especificar aun más en sus TS lo que efectivamente contribuía (facilitaba) a las acciones y procesos de ellos y de sus alumnos en la formación en valores, conforme se los indicaban las experiencias de éxito y fracaso que tenían.

A lo anterior hay que sumar el potencial beneficio consistente en que el Diplomado proveyera espacios de “reflexión colectiva”, lo que confirmaría lo planteado en otros estudios sobre teorías subjetivas de docentes que muestran la utilidad de esta estrategia para “la búsqueda de alternativas de acción” por parte de los profesores (Catalán, 2004, p. 11; Catalán & Castro, 2008; Mena, Vizcarra & Catalán, 2001).

En síntesis, y desde la perspectiva del cambio de esquemas conceptuales, lo anterior se explicaría como un proceso de acomodación (Piaget, 1978, 1983) de las teorías subjetivas “en uso” (Schön, 1992), demandando la novedad de la práctica, con sus características desequilibrantes, un “producto *cognitivo*” diferente. En términos del tipo de conocimiento también podríamos decir que lo que ocurrió -la consideración de nuevos facilitadores y la disminución de los requisitos- fue un cambio de nivel, desde el conocimiento profesional teórico y conceptual, hacia la racionalidad práctica (Rodrigo & Arnay, 1997).

No obstante los anteriores cambios comentados, recordemos que hubo junto a estos un aumento de la importancia que los docentes investigados comenzaron a dar a características del profesor como requisitos para educar en valores. Es probable que esto

también se haya presentado junto a un fenómeno de “sobre-responsabilización”, o sobrecarga a la labor, cuestión que ha sido descrita como parte de las concepciones que se encuentran en los docentes cuando asumen como parte fundamental de su quehacer el desarrollo personal de sus alumnos (De Lella, 1999; Hargreaves, 2005).

Hargreaves (1993/2005) describió hace ya más de una década, que un efecto no deseado de la sobrecarga era la culpabilidad excesiva que suelen desarrollar algunos profesores. En relación a esta advertencia, consideramos que en el caso particular de los docentes investigados aquí, es posible observar que si bien el aumento de “conciencia de responsabilidad” se hizo creciente en el transcurso del diplomado, este estuvo acompañado de un aumento de sensación de “eficacia” y de referencia más concreta a acciones posibles de ejecutar por los profesores y a logros (productos) posibles del proceso. Esto nos permite afirmar que, de acuerdo con nuestros resultados, esta asociación entre aumento de protagonismo con estos otros incrementos (eficacia percibida y expectativas de logro) evitó efectos contraproducentes causados por una atribución interna probablemente excesiva de responsabilidad y por el aumento en la percepción de obstáculos.

Los cambios observados en las teorías subjetivas de los docentes consistentes en un aumento de “conciencia de responsabilidad” sobre la formación transversal de valores y su relación con el incremento de eficacia instructiva percibida, es coherente con lo encontrado por Prieto (2007) en profesores universitarios, donde uno de sus hallazgos es que los docentes que asumen mayor responsabilidad sobre el aprendizaje de los alumnos son los que a su vez tiene mayor autoeficacia docente.

Por otro lado, el aumento de “conciencia de protagonismo” y de posibilidades de acción puede haber actuado como motivador para el cambio. Al respecto, se observaron en algunos profesores elementos del cambio conceptual intencional (Limón, 2002; Linnenbrink & Pintrich, 2001; Mason, 2003; Sinatra & Pintrich, 2003; Vosniadou, 2007) con importantes componentes motivacionales. Esto se habría facilitado por las características del Diplomado referidas a propiciarles el conocimiento acerca de qué querían cambiar y acerca de cómo hacerlo.

Finalmente, respecto al aumento de protagonismo y cambio del “locus de control” observado en los docentes estudiados, podemos plantear como hipótesis que estos sean indicadores de permanencia del cambio en las teorías subjetivas de los profesores respecto a la educación en valores. La anterior hipótesis la sostenemos a la luz de hallazgos similares en investigaciones de procesos de cambio psicoterapéutico (Krause, 2005a; Krause et al., 2007), que como hemos dicho presentan cierta similitud con los aprendizajes experienciales, como el que tuvieron estos profesores.

Otra influencia del Diplomado, además del aumento de protagonismo y cambio de “locus de control”, es el aumento de la “seguridad”. Este aspecto ha sido descrito

como un fenómeno de logro cuando las nuevas teorías subjetivas se pueden aplicar o desarrollar de manera autónoma de quien las transmite (Krause, 2005a). Asimismo, en el campo del estudio de los procesos de aprendizaje complejo, se ha observado que la adquisición de sentimientos positivos de competencia por parte de los aprendices, por cierto subjetivos, permite superar la brecha entre el conocimiento teórico y la posibilidad de un desempeño o acción efectivos (Stark et al., 1998). En el caso de estos docentes es claro cómo la posibilidad de práctica de las nuevas “herramientas” adquiridas se transformó en un facilitador del cambio.

Lo anterior nos remite a la distinción teórica entre conocimiento semántico y episódico, por cuanto la posibilidad de práctica genera la posibilidad de construir episódicamente conocimiento. Así, creemos que la presencia de nuevas interpretaciones de situaciones, es decir, transformaciones a nivel de conocimiento episódico, podría considerarse un indicador de cambio. Con esto queremos destacar la necesaria atención que debiese prestarse a la interacción recíproca entre representaciones episódicas y semánticas en procesos de cambio subjetivo, ya que según lo expuesto, entender el cambio solo como “la transición desde una representación episódica a una semántica” (Rodrigo & Arnay, 1997, p. 69) nos parece limitado, en tanto esta “transición” podría tratarse de una confirmación en el caso de reestructuraciones profundas (Carey, 1985), pero no el proceso o la culminación exitosa de todo tipo de cambio.

En particular, para el caso del conocimiento profesional creemos que, en ciertos dominios marcados por la ausencia de saber académico (la mayoría de los profesores no han tenido en su formación, enseñanza formal sobre transversalidad), como lo es el terreno de la educación en valores, la posibilidad de cambio de las prácticas está justamente en la construcción o reconstrucción de nuevas interpretaciones respecto de las situaciones -“teorías en uso” (Schön, 1992)- no implicando necesariamente que se alcance una futura modificación o sustitución de las teorías subjetivas (TS) más arraigadas que sustentan, en este caso, los profesores (TS profundas respecto a la formación de valores construidas en estrecha relación con sus historias de vida y con su experiencia personal).

Por otra parte, lo anterior podría además explicar de mejor forma las inconsistencias o contradicciones entre la argumentación semántica de los docentes y sus interpretaciones de situaciones o con la acción propiamente tal, frecuentemente analizadas por los investigadores como sinónimo de ausencia de cambio o de no transferencia a la práctica de lo aprendido (e.g., Labra, Montenegro, Iturra & Fuentealba, 2005). Para esto, caber recordar acá la teoría de la re-descripción representacional de Karmiloff-Smith (1994) en la cual, para el caso de la construcción del conocimiento infantil, se explica cómo es posible que se pueda alcanzar la “maestría conductual”, sin que necesariamente esto implique todavía un cambio representacional a nivel de teorías verbalizables.

La presencia de “importantes contradicciones” en las teorías subjetivas (TS) de tipo psicológico de las personas, ha sido establecida como indicador de TS poco “desarrolladas”, esto para el caso del cambio terapéutico (Verres, 1986, citado en Krause, 1998; Krause, 1998, p. 41). Sin embargo, Kelly (1955/1991, 1966), con su corolario de la fragmentación, explica la posibilidad de estas contradicciones en las teorías personales más periféricas o con ámbitos de aplicación más específicos, las cuales sí se integrarían, pero en niveles jerárquicamente superiores, esta perspectiva creemos se acerca a la relación que hipotetizamos aquí entre TS propias del conocimiento semántico y “teorías en uso” (Schön, 1992) propias del conocimiento episódico, pudiendo contener contradicciones esta últimas sin esto significar un menor desarrollo de las TS de los docentes.

A nuestro juicio, una manera de estudiar la relación anteriormente expuesta, entre conocimiento semántico y episódico en el conocimiento profesional pedagógico, es mediante un abordaje metodológico que considere la posibilidad de elicitar ambos tipos de representaciones, por ejemplo, mediante la técnica de la entrevista episódica (Flick, 2003, 2006) que utilizamos en esta investigación, y a través de un análisis que considere tal distinción. De lo contrario, los estudios acerca del conocimiento profesional docente continuarán mostrando esperables inconsistencias al interior de las creencias verbalizadas por los docentes y entre algunas de estas y sus acciones (véase, por ejemplo, Speer, Strickland & Johnson, 2005).

Metodológicamente, la combinación realizada de un análisis intracasos e intercasos, aporta ejemplificación acerca de cómo llevar a cabo el propósito, de los estudios de teorías subjetivas, de mantener el énfasis en lo individual en investigaciones con grupos. Esta combinación de tipos de análisis creemos contribuyó, además, a sortear el “problema de cómo resumir las diferentes teorías subjetivas que se producen” (Flick, 2004a, p. 100) en el grupo estudiado, sin perder el énfasis en lo idiosincrásico, pero tampoco nos quedamos solo en el análisis caso a caso o en una adición de ellos, habiendo restringido así las posibilidades de “transferibilidad de los hallazgos” o validez externa. Ante esto, una dificultad es el logro de una total transparencia del procedimiento de análisis, la cual en este estudio intentamos cautelar mediante la descripción detallada de los procedimientos. Otro comentario metodológico nos surge al reflexionar sobre el aporte de haber utilizado la entrevista episódica (Flick, 1997, 2003, 2004a, 2006) como la principal técnica de recolección de información. De acuerdo con el propósito de esta investigación de acceder a las teorías subjetivas (TS) a través de los conceptos subjetivos (argumentos semánticos) de los docentes, pero también a través de sus interpretaciones de situaciones, la técnica resultó adecuada en la medida que permitió recoger y contrastar “TS explícitas” con “TS en uso implícitas” mediante el análisis de las narraciones de situaciones reales y tipo que eran solicitadas a los entrevistados.

Al respecto creemos estar en condiciones de sugerir: el uso de la entrevista episódica en investigaciones sobre teorías subjetivas relativas a dominios de conocimiento cotidiano y para procesos de cambio incipiente y en evolución, en las cuales, por un lado, se conozca de la vinculación reciente de los sujetos estudiados con la temática abordada y, por otro, se esté ante personas que están en procesos de situaciones de práctica diaria con dicho conocimiento (Flick, 1999, 2003). De lo contrario, el uso de la técnica podría fracasar ante la ausencia de un repertorio de situaciones en los entrevistados y ante la primacía de conocimiento semántico acerca de la temática de la entrevista.

Una limitación respecto al alcance de nuestros resultados, producto de ser una investigación centrada en el cambio subjetivo, es la no contrastación de ellos con cambios objetivos en las prácticas de los docentes. Tal propósito nos parece necesario, pero excede los objetivos y límites de este estudio. En relación a esto, nos parece que una promisoriosa línea de estudio podría ser la conexión de una línea de investigación acerca del cambio subjetivo docente con estudios de efectividad (cambio objetivo) de los programas de formación de profesores en servicio.

Por último, cabe preguntarse por la permanencia de los cambios en los docentes. Al respecto, hemos hipotetizado a partir de los presentes resultados, dos factores que permitirían la continuidad del cambio: la otorgación de sentido a las acciones profesionales, a través de la integración y construcción de nuevas teorías subjetivas y la atribución de causalidad interna de los cambios propios. Ambos elementos ameritan futuros estudios y mayor desarrollo teórico orientados específicamente a determinar los “mecanismos” a través de los cuales estos elementos actúan en procesos de cambio profesional.

Bibliografía

Aristegui, R.; Reyes, L.; Tomicic, A.; Krause, M.; de la Parra, G.; Ben-Dov, P. et al. (2004b). “Actos del habla en la conversación terapéutica” [Acts of speech in the therapeutic conversation]. *Revista Terapia Psicológica*, 22, 131-143.

Bandura, A. (1999a). Ejercicio de la eficacia personal y colectiva en sociedades cambiantes. En A. Bandura (Ed.), *Auto-eficacia: cómo afrontamos los cambios en la sociedad actual*. España: Desclée De Brouwer.

Bandura, A. (1999b). Social cognitive theory of personality. En D. Cervone & Y. Shoda (Eds.), *The coherence of personality*. New York: Guilford Press.

Bandura, A. (1997/2000). *Self-efficacy. The exercise of control*. Freeman and Company: New York.

Bandura, A. (2008). The reconstrual of “free will” from the agentic perspective of social cognitive theory. En J. Baer, J.C. Kaufman & R.F. Baumeister (Eds.), *Are We Free? Psychology and Free Will*. (pp. 86-127). Oxford: Oxford University Press.

Briones, G. (2002). *Epistemología de las ciencias sociales* [versión electrónica]. ARFO Editores e Impresores Ltda.

Carey, S. (1985). *Conceptual change in childhood*. MIT: Cambridge, Mass.

Carey, S. (1999). Sources of conceptual change. In E.K. Scholnick; K. Nelson; S.A. Gelman & P.H. Miller (Eds.), *Conceptual development: Piaget's legacy* (pp. 293-326). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Castro, P. (2008). *Cambio de teorías subjetivas en profesores respecto a la enseñanza y el aprendizaje de valores*. Tesis doctoral: Santiago: (Doctorado en Psicología), Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago.

Catalán, J. (1997). *La profesión del profesor según las teorías subjetivas de los formadores*. Tesis de Doctorado no publicada, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago.

Catalán, J. (2004). “Formación inicial de educadoras de párvulos: un estudio de caso desde las teorías subjetivas de formadores y formadoras” [versión electrónica]. *Revista iberoamericana de educación*, 33, 5.

Catalán, J. & Castro, P. (2008). Proyecto DIULS, titulado “Reflexión colectiva sistemática en el desempeño docente: Un estudio orientado al desarrollo profesional”. La Serena: Universidad de La Serena.

Catalán, Jorge (2010). “Teorías Subjetivas: Aspectos teóricos y prácticos”. La Serena, Chile: Editorial Universidad de La Serena.

Cochran, L. & Laub, J. (1994). *Becoming an agent: Patterns and dynamics for shaping your life*. Albany, New York: State University of New York Press.

Correa, N. & Rodrigo, M. J. (2001b). “La representación del conocimiento proambiental a partir de un contexto de activación de creencias único vs. Múltiple”. *Medio ambiente y comportamiento humano*, 2, 1, 59-78.

De Lella, C. (1999, septiembre). *Modelos y tendencias de la formación docente*. Ponencia presentada en el I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación. Lima, Perú.

- Denzin N. (1989). *The research act* (3ra edn). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Flick, U. (1992). "Combining methods - lack of methodology: discussion of Sotirakopoulou and Breakwell" [versión electrónica]. En *Ongoing productions on social representaions. Threads of discussion 1*, 1, 43-48.
- Flick, U. (1997). *The episodic interview. Small scale narratives as approach to relevant experiences*. Extraído el 10 de marzo de 2008, de <http://www.lse.ac.uk/collections/methodologyInstitute/pdf/QualPapers/Flick-episodic.pdf>
- Flick, U. (1999). "Social constructions of change: Qualitative methods for analysing developmental processes". *Social Science Information*, 38, 631-658.
- Flick, U. (2003). Entrevistas episódicas. En M. Bauer y G. Gaskell (Eds.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Um manual prático* (pp. 114-136). Petrópolis: Vozes.
- Flick, U. (2004a). *Introducción a la investigación cualitativa*: España: Morata
- Flick, U. (2004b). Triangulation in qualitative research. En U. Flick, E. von Kardorff y I. Steinke (Eds.), *A companion to qualitative research* (pp. 178-183). London: Sage.
- Flick, U. (2006). *An introduction to qualitative research*. 3a edición. Londres: Sage (Hay trad. cast.).
- Gagné, R. M. (1985). *The conditions of learning and instruction. Fourth Edition*. Nueva York: Holt.
- Glaser, B. & Strauss, C. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Publishing.
- Groeben, N. (1990). Subjective theories and the explanation of human action. En G.R. Semin y K. Gergen (Eds.), *Everyday understanding. Social and scientific implications*. London: Sage.
- Groeben, N. & Scheele, B. (2001). "Dialogue-hermeneutic method and the 'research program'". *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* [On-line Journal], 2(1). Extraído el 2002, de <http://www.qualitativeresearch.net/fqs/fqs-eng.htm>
- Halcartegaray, M.A. (2006). *Construcción de problemas de convivencia escolar por parte de profesores de enseñanza básica y media*. Tesis de Doctorado, Facultad de

Ciencias Sociales, Universidad de Chile, Santiago, Chile.

Hargreaves, A. (1993/2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado* (P. Manzano, Trad.) (5ª ed.). España: Ediciones Morata.

Hermanns, H. (1995). Narratives interview. In U. Flick, E. V. Kardorff, et al. (Eds.), *Handbuch Qualitative Sozialforschung*. Munchen: PsychologieVerlags Union, 182-185.

Hollister, R. G., Kemper, P. & Wooldridge, J. (1986/1997). Conexión entre el análisis de proceso y el análisis de impacto: el caso del trabajo asistido. En T. D. Cook y Ch. S. Reichardt, *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*, Madrid: Morata, pp. 202-225.

Jancic, R. (2011 September) 'Teachers' capability related subjective theories'-poster presentation at Human Development and Capability Association Conference (HDCA) in The Hague, The Netherlands.

Karmiloff-Smith, A. (1994). *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza.

Karmiloff-Smith, A. & Inhelder, B. (1974). "If you want to get ahead, get a theory". *Cognition*, 3, 3, 195-212.

Kelly, G. (1955/1991). *The psychology of personal constructs (Vols. 1 y 2)*. London: Routledge.

Kelly, G. (1966). *Teoría de la personalidad. La psicología de las construcciones personales*. Buenos Aires: Troquel.

Koetting, J.R. (1986). *Foundations of naturalistic inquiry: Developing a theory base for understanding individual interpretations of reality*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 263 426)

Krause, M. (1992). "Efectos subjetivos de la ayuda psicológica. Discusión teórica y presentación de un estudio empírico". *Revista Psykhe*, 1, 41-52.

Krause, M. (1998). "Construcción y transformación de teorías subjetivas a través de la psicoterapia". *Terapia Psicológica*, 7, 29-43.

Krause, M. (2004, junio). *Cambio psicoterapéutico*. Ponencia presentada en Coloquios "Tópicos actuales en psicología", Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Krause, M. (2005a). *Psicoterapia y cambio. Una mirada desde la subjetividad*.

Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Krause, M. (2005b). La evolución del cambio en el proceso psicoterapéutico: hacia una teoría del cambio subjetivo. 4º Congreso Mundial de Psicoterapia. Buenos Aires, Argentina.

Krause, M. (2007). “La psicoterapia al microscopio”. Entrevista en *Gaceta de psiquiatría universitaria*, 3, 3, pp. 258-265.

Krause, M.; de la Parra, G.; Arístegui, R.; Dagnino, P.; Tomacic, A.; Valdés, N.; Echávarri, O. et al. (2007). “The evolution of therapeutic change studied through generic change indicators”. *Psychotherapy Research*, 17 (6), 673-689. Retrieved March 25, 2008, from <http://www.informaworld.com/10.1080/10503300601158814>

Labra, P.; Montenegro G.; Iturra, C. & Fuentealba, R. (2005). “La investigación-acción como herramienta para lograr coherencia de acción en el proceso de práctica profesional durante la formación inicial docente”. *estud. pedagóg.* [online]. 2005, vol.31, no. 2 [citado 18 agosto 2008], p.137-143. Disponible En La World Wide Web: <Http://Www.Scielo.Ci/SciELO.Php?Script=Sci_Arttext&Pid=S0718-07052005000200009&Lng=Es&Nrm=Iso> Issn 0718-0705.

Levy, S.R.; West, T. & Ramirez, L. (2005). “Lay theories and intergroup relations: A social-developmental perspective”. *European review of social psychology*, 16, 189-220.

Limón, M. (2002, noviembre). Creencias epistemológicas, cambio conceptual y reformas educativas. Conferencia presentada en las *Terceras jornadas internacionales de psicología educacional*, Arica, Chile.

Linnenbrink, E. & Pintrich, P (2001, Agosto). The role of motivation and intentionality in conceptual change processes, *Biennial meeting of European Association for Research on Learning and Instruction*. Fribourg, Switzerland.

Máiquez, M.L.; Rodrigo, M.J.; Capote, C. & Vermaes, I. (2000). *Aprender en la vida cotidiana. Un programa experiencial para padres*. Madrid: Visor.

Malley-Morrison, K. (2002). *Implicit theories of family aggression*. Symposium presentado en Annual Meeting of the Eastern Psychological Association, Boston. Recuperado el 9 de Marzo, 2008 desde http://people.bu.edu/kmalley/implicit_theories.htm.

Mason, L. (2003). Personal epistemologies and intentional conceptual change, in G.M. Sinatra & P.R. Pintrich (Eds.), *Intentional conceptual change* (pp. 199-236), Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Mella, O. (1998). *Algunas orientaciones teórico-metodológicas en la investigación cualitativa*. Cap. 11. Santiago: CIDE.

Mena, I.; Vizcarra, R. & Catalán, J. (2001). *Estudio de impacto de una estrategia para el desarrollo de la creatividad en tres unidades educativas de enseñanza media*. Informe final. Proyecto FONDECYT N° 1980610, Santiago, Pontificia Universidad Católica de Chile y Universidad de La Serena., 2001.

Mey, G. (2000, June). "Qualitative research and the analysis of processes. Considerations towards a 'qualitative developmental psychology'" [35 paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal]*, 1(2). Available at: <http://qualitative-research.net/fqs/fqs-e/2-00inhalt-e.htm> [Date of access: Marzo 18, 2008].

Muhr, T. (2003-2008). ATLAS.ti Visual qualitative data analysis (Version 5) [*Software de cómputo*]. Berlin: Scientific Software Development.

Piaget, J. (1983). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Ariel.

Piaget, J. (1978). *La equilibración de las estructuras cognitivas*. Madrid: Siglo XXI.

Plaks, J.E., Levy, S.R., Dweck, C. S., & Stroessner, S.J. (2004). In the eye of the beholder: Lay theories and the perception of group entitativity, variability, and essence. In V. Yzerbyt, C.M. Judd, & O. Corneille (Eds.), *The psychology of group perception* (pp. 127-146). New York: Psychology Press.

Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*. New York: Doubleday.

Pozo, J.I. (1996/2008). *Aprendices y maestros*. Segunda edición. Madrid: Alianza Psicología.

Pozo, J.I. (2007). Ni cambio ni conceptual: la reconstrucción del conocimiento científico como un cambio representacional. En J. I. Pozo y F. Flores (Eds.), *Cambio conceptual y representacional en la enseñanza de la ciencia*, Antonio Machado Libros, Madrid: OREALC-UNESCO/Universidad de Alcalá.

Pozo, J.I. & Scheuer, N. (2000). Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas. En J.I. Pozo y C. Monereo (Eds.), *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Aula XXI Santillana.

Prieto, L. (2007). Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente. [Prólogo de A. Bandura y F. Pajares]. España: Narcea Ediciones.

Rodrigo, M.J. (1997). Del escenario sociocultural al constructivismo episódico: un viaje al conocimiento escolar de la mano de las teorías implícitas. En M.J. Rodrigo y J. Arnay (Eds.), *La construcción del conocimiento escolar*: (pp. 177-191). Barcelona: Paidós.

Rodrigo, M.J. & Arnay, J. (1997). “Debate enseñar y aprender en la escuela. Ecos de un debate constructivista”. *Infancia y Aprendizaje*, 79, 47-88.

Rodrigo, M.J. & Correa, N. (2000). Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo. En J. I. Pozo y C. Monereo (Eds.), *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Aula XXI Santillana.

Rodrigo, M.J.; Rodríguez, A. & Marrero, J. (Eds.) (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Aprendizaje Visor.

Scheuer, N.; de la Cruz, M.; Pozo, J.I. & Pérez M. (1999, octubre). *Las concepciones de aprendices y docentes sobre el aprendizaje* [versión electrónica]. Ponencia presentada en el Congreso La Investigación Educativa su Especificidad y Problemática en el Marco de las Políticas Educativas, Cipolletti, Argentina.

Schön, D.A. (1992). *La formación de los profesionales reflexivos*. Paidós: Barcelona.

Sinatra, M.G., & Pintrich R.P. (2003). The role of intentions in conceptual change learning. In G.M. Sinatra & P.R. Pintrich (Eds.), *Intentional conceptual change* (pp. 1-18). Mahwah: Erlbaum.

Speer, N.; Strickland, S. & Johnson, Y. (2005, Oct). “Teaching Assistants’ Knowledge and Beliefs Related to Student Learning of Calculus” *Paper presented at the annual meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, Hosted by Virginia Tech University Hotel Roanoke & Conference Center, Roanoke, VA* Online <APPLICATION/PDF> Retrieved 2008-08-04 from http://www.allacademic.com/meta/p24787_index.html

Stark, R.; Gruber, H.; Renkl, A. Mandl, H. (1998). Instructional effects in complex learning: do objective and subjective learning outcomes converge? *Learning and instruction*, 8, 2, 117-129.

Strauss, A. L. & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory* (2a ed.). Londres: Sage.

Tesch, R. (1990). *Qualitative research: analysis types and software tools*. New York: The Falmer.

Valdés, N.; Krause, M.; Vilches, O.; Dagnino, P.; Echavarrí, O.; Ben-dov, P.; Arístegui, R. y De la parra, G. (2005). "Proceso de cambio psicoterapéutico: análisis de episodios relevantes en una terapia grupal con pacientes adictos". *Revista Psykhe*. [online]. nov., vol.14, no.2 [citado 03 abril 2008], p.3-18. Disponible en la world wide web: <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0718-22282005000200001&lng=es&nrm=iso> issn 0718-2228.

Valles, M. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.

Vosniadou, S. (2007). Conceptual change and education. *Human Development*, 50, 47-54.

Weber, M. (1864/1973). *Ensayos sobre metodología sociológica*. Buenos Aires: Amorrortu.

Weitzman, E.A. (2000). Software and qualitative research. En N. Denzin y Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2a ed.). London: Sage, pp. 803-820.

Werth, L.; Markel, P. & Förster, J. (2006). "The role of subjective theories for leadership evaluation". *European journal of work and organizational psychology*, 15 (1), 102-127.

Zamudio, J.I. (2003). "El conocimiento profesional del profesor de ciencias sociales". *Revista de teoría y didáctica de las ciencias sociales. Mérida, Venezuela*, 8, 87-104.

Fecha de recepción: 7/11/11

Fecha de aceptación: 15/01/12