

CONOCIMIENTO TECNOLÓGICO DIDÁCTICO DEL CONTENIDO: Estudio de Caso en la Enseñanza del Derecho en la Universidad Autónoma Juan Misael Saracho¹

TECHNOLOGICAL PEDAGOGICAL CONTENT KNOWLEDGE: Case Study on the Teaching Process of Law Career at the Autonomous Juan Misael Saracho University

Gamboa Alba Shirley

¹Trabajo realizado para obtener el Título de Doctora en la Universidad Santiago de Compostela.

Dirección para correspondencia: Shirley Gamboa, Av. Alto de la Alianza N° 357, Barrio San Jerónimo,
Tarija, Bolivia.

Correo electrónico: sgamboa1964@gmial.com

RESUMEN

El presente artículo es parte de la tesis doctoral "El conocimiento tecnológico didáctico del contenido del profesorado de la Universidad Juan Misael Saracho", fundamentada en los estudios del Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC) de Shulman (1987) y el Conocimiento Tecnológico-Didáctico del Contenido (TPCK) de Koehler y Mishra (2006) quienes profundizan en la importancia del conocimiento de la tecnología en su incorporación en la enseñanza. Metodológicamente, corresponde a un estudio de casos múltiple en el que participaron tres docentes que fueron seleccionados por hacer uso de manera regular de las tecnologías digitales en la enseñanza, como uno de los requisitos indispensables, entre otros. La observación no participante y entrevistas en profundidad fueron las técnicas utilizadas con preponderancia, cuyos datos fueron analizados en base a dimensiones teóricas y las que surgieron de las observaciones. En este artículo, se presenta el caso de la profesora de Derecho. Los resultados evidencian que la experiencia juega un papel fundamental en la concepción que asume de las TIC, las que utiliza como apoyo a la enseñanza; para lo cual se vale también de estrategias como son: la pregunta, analogía, recapitulación, entre otras. Se

evidencian algunos componentes del TPCK. Por lo que no existe coherencia y relación consistente entre el discurso y la acción llevada en la práctica.

Palabras clave: Enseñanza, Educación Superior, Conocimiento del Contenido Didáctico, Derecho.

ABSTRACT

This paper is part of the doctoral thesis entitled "The technological pedagogical content knowledge of the Juan Misael Saracho University teaching staff", based on studies of Shulman (1987), who proposed the pedagogical content knowledge (PCK) and Koehler and Mishra (2006) who suggested the Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK). These two last authors talk about the importance of integrating knowledge of technology into the pedagogy. Methodologically it corresponds to a multiple case study, for this reason three educators were selected because of they use regularly digital technologies into their classes, which is one of the essential prerequisites, among others. Non-participant observation and interviews were the techniques used with emphasis, and their data were analyzed based on theoretical dimensions which were product from the observations. In this article, it is presented the case of a law professor.

The results show that experience plays a key role into the ICTs conception, which are used to support the teaching process; and besides then, it is also applied strategies such as: the question, analogy, wrap, among others. According to the results, some components of TPCK are evident. So there is no coherence and consistent relationship between the speech and the practice.

Keywords: Teaching, Higher Education, Pedagogical Content knowledge, Law.

INTRODUCCION

Los estudios relacionados con el Conocimiento Profesional del profesorado y más propiamente con el conocimiento cuando los docentes incorporan las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en la enseñanza, son relativamente nuevos y de reciente incursión en el ámbito universitario. El interés por continuar en esta línea de investigación, surge del análisis de la realidad emergente, frente a los cambios que viene ocurriendo, debido la acelerada expansión e incorporación de las tecnologías en la enseñanza; incorporación que no está siendo capaz de transformar la enseñanza y por el contrario se han continuado con patrones tradicionales en los que las TIC se convierten en herramientas que refuerzan estas actuaciones. Cuban (1993), Sancho y Alonso (2012) nos advierten que la simple presencia de tecnologías en las instituciones educativas no garantiza su utilización ni innovación en la enseñanza, ni mejora de manera mecánica o milagrosa la formación que allí se realiza (Montero, 2009).

En ese entendido, el profesorado juega un papel preponderante, si se tiene en cuenta que estos tienen la responsabilidad de integrar en su práctica estrategias innovadoras (González, 2008) y utilizar recursos tecnológicos disponibles, para lo cual deben poseer ciertos conocimientos, habilidades y actitudes que le permitan el ejercicio de una práctica educativa transformadora. La UNESCO (2004) también resalta que para aprovechar de manera efectiva el poder de las TIC en la educación, es necesario cumplir con ciertas

condiciones esenciales, entre los que rescata, que “los docentes deben poseer las habilidades y conocimientos necesarios para ayudar a los alumnos a alcanzar altos niveles académicos mediante el uso de los nuevos recursos y herramientas digitales”. Esto implica extender la preocupación más allá de la integración de la tecnología en el aula, al uso de ésta para transformar la enseñanza.

En ese marco, es que se vienen llevando a cabo investigaciones, con el propósito de indagar sobre los conocimientos del profesorado cuando incorporan las TIC en la enseñanza y reconocer el papel que desempeñan en los procesos de enseñanza, más aun si se toma en cuenta que la Universidad Autónoma Juan Misael Saracho (UAJMS) ha llevado a cabo una importante inversión en equipamiento tecnológico con el propósito de mejorar la enseñanza. Para ello, la tesis doctoral titulada: Conocimiento tecnológico didáctico del contenido del profesorado de la Universidad Juan Misael Saracho UAJMS, se enmarca en esa línea de investigación, TPCK (Technological Pedagogical Content Knowledge) de Mishra y Koehler (2006), quienes amplían el concepto de Shulman (1986,1987), sobre el Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC) dada la importancia y el papel que ocupan las tecnologías en el mundo contemporáneo, tema aún poco explorado a nivel de la educación superior y que se lleva a cabo por primera vez en la universidad boliviana.

El propósito de esta investigación es identificar, describir y comprender el conocimiento que el profesorado de la Universidad Autónoma Juan Misael Saracho –UAJMS, pone en acción cuando utilizan las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la enseñanza.

En este trabajo, se presentan los resultados más relevantes de uno de los casos de estudio de la investigación, que contribuyen a comprender, desde sus creencias, concepciones, experiencias, formación profesional y personal, los conocimientos que el docente pone en juego cuando incorpora TIC en la enseñanza.

MARCO TEORICO

En los estudios acerca del conocimiento, Shulman (1987) destaca la importancia del Conocimiento Didáctico del Contenido, como una categoría fundamental a la hora de analizar el conocimiento base que se requiere para enseñar. Plantea el CDC como "(...) la especial amalgama de contenido y pedagogía, exclusiva de los profesores y conformadora de su quehacer profesional" (Shulman, 1987). Para este autor, el CDC del profesor, es el aspecto de su conocimiento profesional relacionado con la comprensión de la materia desde la perspectiva de la enseñanza de la materia. Es el conocimiento de las formas de representar y reformular el contenido para hacerlo más comprensible a sus alumnos y es por tanto, el que fundamenta las acciones del profesor.

La explicación del proceso de elaboración y utilización del CDC (Shulman 1986) se encuentra en la propuesta del Modelo de Razonamiento y Acción, en el cual se da cuenta que el profesorado, con mayor o menor grado de conciencia, transforma el contenido en algo que sea enseñable y además comprensible para los alumnos. Esto implica que una vez que se ha determinado el contenido a ser enseñado, los docentes lo transforman realizando una selección de los materiales que van a utilizar y enseñarlos a través de ejemplos, analogías, explicaciones, entre otras, con el propósito de adaptar el contenido al grupo de estudiantes, teniendo en cuenta sus preconcepciones, edad, intereses, etc. Para Grossman (2005), "esta habilidad para transformar el conocimiento de la materia requiere algo más que el conocimiento de la sustancia y la sintaxis de la propia disciplina; requiere conocimiento de los aprendices y del aprendizaje, del currículum y del contexto, de los fines y de los objetivos, de la acción didáctica" (Grossman, Wilson, Shulman, 2005), por lo que la operación de transformación del contenido, no solo es una comprensión exclusivamente técnica ni reflexiva (Medina y Jarauta, 2013). En otras palabras, este conocimiento es construido mediante una síntesis idiosincrásica entre el conocimiento de la materia, el conocimiento pedagógico general y el conocimiento de los estudiantes, lo que a su vez es afectado por la trayectoria profesional y

personal del docente o como dice Gess-Newsome (1999) por la biografía personal del profesor. Tiene que ver con la forma como los profesores piensan que hay que ayudar a los alumnos a comprender un determinado contenido (Marcelo, 2007).

Por su parte, Shulman (1993) desarrolló tres particularidades y concepciones importantes (interrelacionadas) que deben ser consideradas en el estudio del CDC en programas de investigación:

- a) El CDC es una forma de comprender o conocer lo que los profesores poseen (o deberían poseer) que distingue su pensamiento y razonamiento de las meras características de un experto en la materia en cuestión.
- b) El CDC es una parte del conocimiento base para la enseñanza, un cuerpo de conocimientos, habilidades y –para algunos una disposición que distingue a la enseñanza como una profesión y que incluye aspectos como técnicas racionales y capacidades de juicio, improvisación e intuición, lo que Schön (1998) denominó como "reflexión en la acción" y "reflexión sobre la acción".
- c) El CDC es un proceso de razonamiento pedagógico y acción a través del cual los profesores crean sus conocimientos cuando se enfrentan a problemas de enseñanza en contextos particulares, expresando sus planes y corrigiendo espontáneamente incluso improvisando ante los inevitables momentos impredecibles que surgen de la enseñanza, con lo cual estos profesores desarrollan nuevos conocimientos, intuiciones y disposiciones (Shulman, 1987)

La aportación de Shulman, establece la existencia de relaciones complejas entre el contenido y el conocimiento del profesorado, al entenderse que el CDC es el conocimiento que se necesita para poder transformar los contenidos disciplinares, con el fin de hacerlos más comprensibles a los estudiantes y facilitar así su aprendizaje, lo que a su vez implica un conocimiento sobre el estudiante y sus características, metodología de enseñanza y principio de gestión del aula; programas; didáctica específica del contenido a enseñar; el contexto; los objetivos y valores de la educación.

Bajo ese marco y teniendo en cuenta la importancia que hoy en día tienen las tecnologías digitales en el ámbito de las relaciones en general y de la enseñanza en particular, Mishra y Koehler (2006), amplían el concepto de Shulman, y recientemente han introducido un nuevo concepto en el estudio sobre el conocimiento del profesorado al enseñar con TIC, lo que se ha denominado el TPCK (Technological Pedagogical Content Knowledge). El TPCK, se origina en la compleja interacción entre tres componentes: contenido, pedagogía y tecnología (Mishra y Koehler, 2006) destacándose el uso y la comprensión de la tecnología como factor importante, manifestando que la simple introducción de tecnología al proceso educativo no es suficiente, se hace necesaria la comprensión de éstas y la discusión crítica sobre su utilización. En tal razón, no será suficiente que los profesores incorporen tecnología en la enseñanza sino saber y entender las relaciones complejas que se establecen en esa interacción.

El TPCK, es la integración de los desarrollos de los conocimientos de la materia con el desarrollo de la tecnología y de conocimientos de enseñanza y aprendizaje (Niess, 2005). Lo que quiere decir que además de analizar cada uno de los componentes por separado, también se deben considerar en parejas: “conocimiento pedagógico del contenido (PCK), conocimiento tecnológico del contenido (TCK), conocimiento didáctico de la tecnología (TPK), y los tres en su conjunto como Conocimiento Tecnológico-Didáctico del Contenido (TPCK)” Mishra y Koehler (2006). El TPCK es considerado como una forma emergente de conocimiento que va más allá de los tres conocimientos básicos, es una comprensión que surge desde la interacción de los tres componentes y considerado como base de una buena práctica educativa con TIC, lo que exige una comprensión de la representación de conceptos cuando se utiliza determinadas tecnologías; de las técnicas pedagógicas que usan las tecnologías de forma constructiva para enseñar un contenido curricular; del conocimiento sobre lo que hace un concepto fácil o difícil de aprender y cómo las tecnologías pueden ayudar a compensar o en su caso reparar algunas de las dificultades de aprendizaje y las teorías

epistemológicas del profesor, así como los conocimientos sobre cómo las tecnologías pueden ser utilizadas para construir nuevos conocimientos a partir del conocimiento preexistente y desarrollar nuevas epistemologías o mejorar las antiguas.

Ese componente tecnológico agregado por Koehler y Mishra se constituye en un aporte fundamental a los estudios del conocimiento del profesorado, cuando el avance de la tecnología y con ella su inclusión en el ámbito educativo, obliga a repensar y modificar las acciones del profesorado en relación a la enseñanza. Angeli y Valanides (2009) plantean: “en la actualidad el asunto relevante no es si los profesores deben integrar la tecnología en sus prácticas docentes ya existentes, sino cómo usar la tecnología para transformar su enseñanza con tecnología y crear nuevas oportunidades para el aprendizaje”; expresan que la introducción de Internet, particularmente la aparición del e-learning en la educación secundaria y universitaria, es un ejemplo de la llegada de una tecnología que fuerza al profesorado a reflexionar sobre asuntos básicos de la educación, tanto en el ámbito disciplinar como en el exclusivamente pedagógico.

Ello implica que los docentes deben tener conocimientos no sólo del uso de tecnologías, sino tal como plantea Koehler y Mishra (2006) un Conocimiento Tecnológico Didáctico del Contenido, que no es otra cosa que la integración del conocimiento de la tecnología con conocimiento de la pedagogía y conocimiento curricular en su triple dimensión. Esto porque la tecnología ofrece la oportunidad para que se consolide, no solamente una nueva visión del contenido, sino también nuevas visiones acerca de las relaciones pedagógicas y del papel de los diversos agentes en el proceso de la construcción del conocimiento, más aún si se considera que la actividad docente se desarrolla en un contexto complejo y a la vez dinámico que obliga a integrar conocimientos que tienen que ver con el contenido curricular que enseñan, la naturaleza de procesos cognitivos y volitivos del estudiante y el uso de la tecnología para el aprendizaje (Valverde, Garrido y Fernández, 2010).

Por lo expuesto, el uso de las tecnologías por parte del profesorado no solo puede concebirse como una moda a la que hay que seguir en la docencia utilizando herramientas sin saber siquiera para qué sirven, sino que deben ser escogidas con juicios críticos para que realmente ayuden a mejorar la calidad del proceso educativo. Así lo entiende Meter (2004), los docentes tienen que familiarizarse con las tecnologías, aprender qué recursos existen, dónde buscarlos, y aprender cómo integrarlos en sus clases. Las herramientas por sí solas no garantizan nada, es el docente quien la carga de significados y la direcciona para mejorar los procesos que se dan en el aula.

METODOLOGIA

La investigación se enmarca en el paradigma interpretativo porque significó estudiar el tema desde la mirada de los propios actores, tratando de comprender el marco de referencia de quienes actúan. Consecuentes con el objetivo de la investigación, se optó por el estudio de casos múltiple (Stake, 1998) para lo cual la observación en el aula y las entrevistas se constituyeron en las estrategias de recogida de información más relevantes.

Posteriormente, se procedió a establecer las características de los sujetos que formarían parte de la investigación, estableciendo como parámetro, aquellos que aporten información relevante, por lo que se tomó en cuenta el procedimiento de selección, llamado por Goetz y Le Compte (1998) "selección basada en criterios" y por Patton (1980) "muestreo intencionado". Por lo que, y atendiendo a las características propias del contexto en que se llevó a cabo la investigación se establecieron entre los criterios los siguientes: evaluación de desempeño docente positiva; antigüedad mínima de 8 años de trayectoria docente; formación posgradual en el área de Ciencias de Educación Superior; haber sido miembro (alguna vez) del Consejo de Planeamiento y Seguimiento Curricular y cultura de utilizar alguna herramienta TIC en su práctica de enseñanza de manera regular.

En base a los criterios mencionados, se procedió a realizar la primera búsqueda de los sujetos con el apoyo del personal del Departamento de Información y Comunicación DTIC y en las

Facultades respectivas. De la lista proporcionada, fueron seleccionados tres profesores: una profesora de Derecho, un profesor de Economía y una profesora de Administración de Empresas, atendiendo a dos criterios: uno en función a la disponibilidad de tiempo de los sujetos y dos, en función a la formación base de la investigadora, tomando en cuenta el aporte que significaría a la investigación. Para el presente artículo, solo se dan a conocer los resultados obtenidos de la profesora de Derecho.

Las estrategias de recogida y análisis de la información.

En función a los objetivos de la investigación y por la naturaleza del fenómeno estudiado, la entrevista en profundidad, la observación y las conversaciones informales, fueron las estrategias utilizadas con mayor preponderancia. La entrevista en profundidad se llevó a cabo en dos momentos: la primera de carácter biográfico, que nos permitió recoger momentos importantes de la vida personal y aspectos relacionados con el desarrollo profesional; de igual forma se pudo indagar sobre la fuentes de su conocimiento, sus concepciones y aptitudes acerca de algunas dimensiones relevantes en relación a su práctica profesional y la segunda con el propósito de indagar acerca de la actividad propia que lleva en la práctica de enseñanza, profundizando en los significados de las acciones desarrolladas en el contexto del aula. De esta forma se pudo llegar a la comprensión de la realidad acerca de llevar a cabo ciertas forma de enseñanza, dando visibilidad a los docentes como profesionales, reconocer su capacidad de reflexión y papel como intelectuales que eligen sus propias trayectorias no solo a partir de sus experiencias docentes sino de su conocimiento y su saber pedagógico (Goodson, 2004).

En las observaciones en clase, se registraron los aspectos que nos llevaron a la comprensión del objeto de estudio: el conocimiento que pone en juego en la enseñanza; como estrategia nos ha posibilitado el conocer y percibir, en el ambiente natural del aula, los rasgos descriptivos de su saber pedagógico que permitió viabilizar el desocultamiento de mucho de lo que sucede desde el punto de vista pedagógico y didáctico brindando información relevante para los objetivos de la investigación.

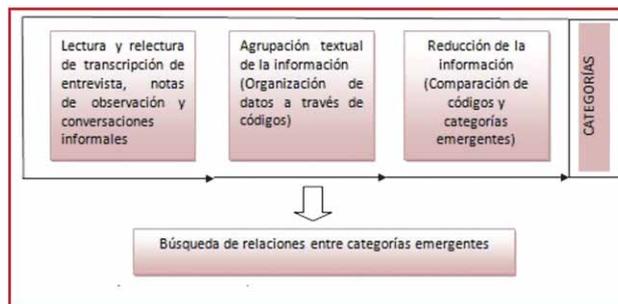
Las conversaciones informales, conocidas también como entrevistas conversacionales (Vallés, 2007) se llevaron a cabo en varios momentos, antes y después de la sesión de clase con el propósito de esclarecer alguna información recabada acerca de las observaciones o en su caso profundizar en otras.

Las observaciones se llevaron a cabo durante ocho meses (febrero-agosto 2014). La materia observada: Derecho Civil II: Derechos Reales que corresponde al segundo año de la carrera de Derecho.

El análisis de los datos ha constituido un proceso de análisis inductivo (Yin, 1994) e interpretativo que implica el estudio del significado de las palabras y de las acciones de las personas (Albert, 2006). Se profundiza en los detalles de los datos para descubrir categorías, interrelaciones y dimensiones. Para ello se siguieron los siguientes pasos:

De esta manera, se ha podido definir las propiedades básicas de las categorías quedando representadas de la siguiente manera:

Figura 1. Fases del análisis de la información



Fuente: Elaboración propia en base a sugerencias de: Easterby-Smith et al., 1991; Strauss & Gorbín, 1990; Glaser & Strauss, 1967; Marshall & Rossman, 1995

Tabla 1. Propiedades básicas de las categorías

DEFINICION	
Formación inicial	Alusiones que hace el docente a la formación inicial recibida y su efecto en la enseñanza
Formación pedagógica	Alusiones que hace el docente a la formación pedagógica que ha recibido y su efecto en la enseñanza para la docencia
Formación en TIC	Alusiones que hace el docente a la capacitación recibida en el uso de TIC y su efecto en la enseñanza
Acceso docencia	Modo de acceso a la docencia universitaria
Aprendizaje expertos	Comentarios que hace el profesorado acerca de la influencia que ejercieron otros profesores experimentados en su proceso de aprendizaje y desarrollo profesional docente
Aprendizaje grupos de trabajo académico	Comentarios que hace el profesorado acerca de la participación en grupos de trabajo académico y su influencia en la enseñanza
Concepción de la enseñanza	Comentarios que hace el docente acerca de la naturaleza y finalidad de la enseñanza universitaria
Concepción profesor universitario	Creencias acerca del profesor universitario: imagen, funciones, rol
Concepción del alumnado	Creencias que el docente posee acerca del estudiantado de la carrera respectiva
Concepción de la asignatura	Percepción y creencias del docente acerca de la materia que imparte
Concepción de las TIC	Alusiones que hace el docente respecto al uso de las TIC en la enseñanza
Conocimiento contenido	Comentarios que hace el profesor acerca de la influencia del dominio disciplinar en la práctica de la enseñanza
Conocimiento Curricular	Alusiones que hace el docente respecto a los objetivos generales, valores y metas de la enseñanza a la hora de impartir la docencia
Conocimiento Tecnología	Evidencias que revelan el uso de las TIC y comentario que hace el docente respecto al uso e importancia de las TIC en la enseñanza
Conocimiento del contexto	Comentarios que realiza el profesorado acerca del contexto institucional y su influencia en la enseñanza
Estrategias Utilizadas en la Enseñanza	
Anticipación de contenidos	Explicitación de los contenidos que se trabajarán con posterioridad en la sesión de clase, en próximas sesiones o en otros temas o asignaturas
Pregunta	Uso diverso de la pregunta como estrategia de enseñanza en el aula
Ejemplos	Utilización de ejemplos como estrategia de enseñanza en el aula
Integración de contenidos y disciplinar	Momentos en que el profesorado establece la relación entre el contenido de la asignatura y otra asignaturas afines
Interpretación didáctica	Momento en el que el profesorado explicita y muestra en el aula el modelo cognitivo utilizado para comprender un contenido concreto
Rigurosidad terminológica	Evidencias de la rigurosidad en el lenguaje que utiliza el docente y explicitación de su importancia de la utilización del lenguaje jurídico
Transferencia	Estrategia que el docente utiliza para relacionar el contenido con aspectos y cuestiones de actualidad y con la futura práctica profesional del alumnado
Rescapitulación de contenidos	Momentos en los que el docente hace una síntesis de los contenidos y actividades trabajados con anterioridad en la materia mostrando la conexión con los que se están presentando

Fuente: Proyecto Conjunto de la Universidad Santiago de Compostela y Sevilla

Ejes temáticos emergentes:

Una vez establecidas las categorías, se agrupó y estructuró en diferentes ejes temáticos emergentes, intentando encontrar los elementos comunes, las similitudes estructurales y teóricas existentes entre ellas, resultando lo siguiente:

- Biografía personal y profesional
- Fuentes del conocimiento profesional
- Concepciones y creencias docentes
- Manifestación del conocimiento en la práctica docente

De estos cuatro ejes emergentes y por razones de espacio se tratará de presentar lo más relevante, haciendo énfasis en el eje que corresponde a la manifestación del conocimiento, en el que se entrecruzan con el resto de los ejes.

La validez y confiabilidad se estableció a través de la triangulación de datos: las entrevistas en profundidad junto con las conversaciones informales permitieron acercarnos con mayor detalle a los significados de los protagonistas. La observación no participante de las sesiones de clases, nos acerca a situaciones vivenciales y experiencias concretas insertas en un contexto natural. El análisis de documentos nos revela los significados desde el propio discurso escrito. Entre todas estas estrategias se conforman una amalgama equilibrada que permiten acceder a la riqueza que proporciona la información cualitativa. La nomenclatura utilizada:

E = Entrevista; O = Observación; CI = Conversación Informal; la numeración corresponde al número de entrevista y el número de página que corresponde en el documento de transcripción. Ej. E1:5 = Entrevista 1, página 5

RESULTADOS

El caso de la Carrera de Derecho

A partir de lo manifestado en el marco teórico de referencia, se menciona de manera muy breve la trayectoria profesional y personal de Margarita a

través de su biografía, aspectos que nos ayudan a comprender los conocimientos que manifiesta en su práctica de enseñanza.

Profesora titular de la carrera de Derecho, ingresa a la docencia, mediante convocatoria a concurso de méritos. Su incursión a la cátedra universitaria la inicia con un bagaje de conocimientos adquiridos mediante el ejercicio libre de la abogacía por más de 10 años, como así también con formación pedagógica previa, mediante el programa de maestría en Ciencias de la Educación Superior y cursos de introducción de las TIC en la enseñanza: "(...) yo creo que ha sido una gran ventaja para mí, en relación a la mayoría de los docentes antiguos, el haberme iniciado como docente con formación previa en el área pedagógica porque ahí aprendí bien como preparar una clase, organizarla y en realidad tomar en cuenta muchos aspectos que si bien los sabía de forma empírica por las conversaciones con mi esposo, ahí ya las pude valorar de manera más formal o más científica podría decirse (...)" (E1:6)

Su concepción de la enseñanza, como base para comprender los conocimientos manifestados en la práctica de aula.

"Para mí, enseñar es transmitir los conocimientos, pero transmitir de una forma realmente de que ellos comprendan..." (E1:5)

"(...) está centrada en el estudiante (...)" (E2:6)

"(...) es una enseñanza cargada de alto contenido cognitivo y afectivo porque al mismo tiempo que voy avanzando los contenidos trato de inculcarles valores, ética profesional (...) planteando estrategias que propicien la "zona de desarrollo próximo" (...) es una enseñanza muy comprometida con la persona (...) y requiere de manera constante una retroalimentación de nuestra práctica en el aula (...) considero que tiene algo de novedad en relación a cómo enseñan nuestros colegas por el mismo hecho que incorporo de manera continua herramientas tecnológicas no solo para el uso en el aula sino para que los estudiantes accedan (...)" (E2P:7) (todas las negrillas son nuestras).

En la concepción asumida por Margarita, se advierte que uno de los objetivos de la enseñanza es la comprensión, siendo éste un aspecto esencial del concepto de Shulman (2005) quien considera que entre uno de los objetivos de la enseñanza es que los alumnos aprendan a comprender.

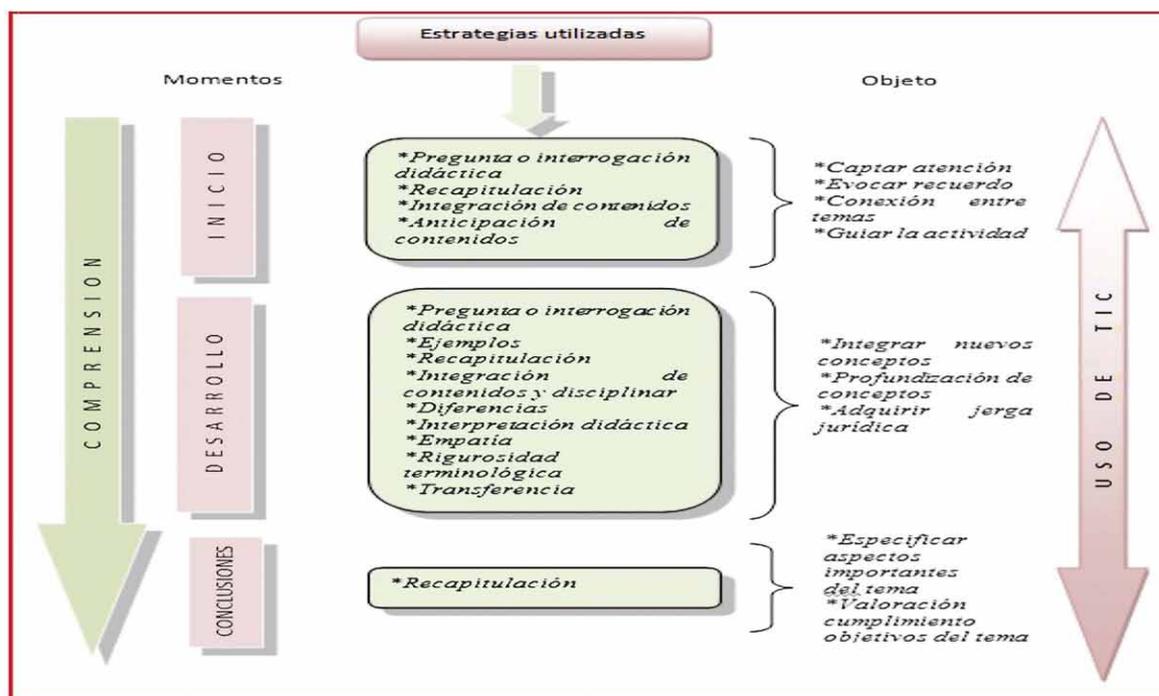
Otro elemento destacado en la concepción de la enseñanza de Margarita, es lo que Vigosky (1979) denomina la zona de desarrollo próximo, concepto que supone buscar el equilibrio entre lo que el alumno es capaz de aprender por sí mismo y lo que es capaz de aprender con la ayuda de los demás y que es mediante las relaciones interpersonales que el alumno aprende elementos cognitivos y afectivos. Este desarrollo posibilita la construcción de herramientas internas para aprender (procesos cognitivos, capacidades, habilidades) y también la elaboración de herramientas externas (tecnologías) utilizables en la vida cotidiana.

Margarita, también incorpora en su concepción de la enseñanza, el elemento de la práctica, aspecto que fue abordado por Shulman (1986) y Schön (1992), quienes plantean que la enseñanza está basada en el conocimiento de la práctica educativa. De ahí que, enseñar en la universidad

implica, entre otras cosas, considerar las intencionalidades del plan de estudios, las condiciones de las aulas de clase, los procesos cognitivos de los alumnos, los recursos de enseñanza, y el saber disciplinar con sus secuencias, vinculaciones con la práctica y las distintas formas de afrontarlo.

Bajo esa concepción y tomando en cuenta que uno de los objetivos de la enseñanza es la comprensión en los estudiantes, las acciones emprendidas en el aula, representan una forma de mostrar su conocimiento, revelar sus concepciones y creencias, a través de diversas estrategias utilizadas, en los diversos "momentos" que planifica su clase (Figura 2). Dichas estrategias, refieren a las categorías establecidas por diversos autores para establecer la "comprensión" y que fueron extraídas de las observaciones en clase. Sin embargo, se evidenció que en general la actividad que Margarita desarrolla en el aula, gira en torno a su trabajo.

Figura 2. Estrategias utilizadas para lograr la comprensión de la clase



Primer momento: La recapitulación

La recapitulación es una estrategia que lleva a cabo al inicio de cada tema y con ella realiza la integración de contenidos y disciplinar, adelanto de contenidos y para evocar el recuerdo, con el propósito de ubicar en el contexto al estudiante y lograr así la motivación.

Momentos de la recapitulación en que realiza la integración de contenidos y disciplinar:

“ ...ahora nos toca ver el tema 3, recuerden que en el tema 1 ya hemos realizado una introducción a lo que son los derechos reales, el tema 2 sobre las cosas y los bienes, entonces ahora vamos a incorporar nuevos conceptos pero siempre retomando los conceptos abordados en anteriores temas” (O1:1)

“ ...muchos conceptos que vamos a utilizar en este tema ya ustedes los manejan porque los vieron en Introducción al Derecho...”(O3:3)

“ (...) estos conceptos ustedes los van a utilizar en Sucesiones, por eso es importante que vayamos aprendiendo y comprendiendo bien, para que no vayan quedando lagunas (...) (O1:1)

En la recapitulación, Margarita, por un lado, hace ver la importancia que tiene el dar continuidad y secuencia a los contenidos y conceptos que se van abordando en cada uno de los temas de la materia, como así también en otras materias que están en íntima relación con la jerga jurídica y que han sido aprendidas de manera previa, por lo que también a partir de ello, alude implícitamente evocando el recuerdo.

En este primer momento, también mediante la recapitulación lleva a cabo el adelanto de contenidos:

“ Este es el esquema del tema...de todo lo que vamos a avanzar en este tema, fíjense (...) están los derechos reales, los derechos personales y lógicamente vamos a ver las teorías de algunos clásicos, veremos las características y vamos a lograr diferenciar los derechos reales y los derechos personales.” (O1:1)

Segundo momento

Se observó la utilización de la pregunta en algunos casos como estrategia para iniciar el avance del contenido y enlazar directamente con el desarrollo de la temática y en otros, tratando de indagar sobre los conocimientos previos y en raras ocasiones intentar provocar conflicto cognitivo. Los tipos de preguntas que fueron identificadas en la sesión de clase en este segundo momento: retóricas, las que requieren de respuesta corta y aquellas (que se asemejan) con fines constructivos.

En el siguiente cuadro se muestran algunos ejemplos de estos tipos de preguntas:

a) Preguntas Retóricas

P.: Qué es lo que tiene que hacer el tercero?

P.: Solamente respetar mi derecho, mantenerse al margen.

P.: Por qué?

P.: Porque yo soy el sujeto titular de derecho y todos los demás son sujetos pasivos.

P.: Pero, entonces, por qué la flecha en doble sentido?

P.: Podemos decir que como la flecha es doble, también el tercero puede tener entonces alguna acción sobre el titular del derecho.

b) Preguntas que requieren respuestas cortas

P.: (...) en sentido jurídico, por qué está normado?” (O3:1y2).

Est.: Por el código civil

P.: “¿entonces, por qué decimos que es un poder jurídico?”

Est.: Porque el poder está otorgado en la ley

P.: ¿Qué tipo de poder será? Qué puede contener ese poder?.

Est.: Derecho de propiedad

C) Preguntas con fines constructivos

P.: Entonces, qué será la propiedad? (O3:2)

Est.: el derecho que adquiero sobre una cosa

P.: pero, cómo adquiero ese derecho

Est.: cuando lo compro, me hago propietario

P.: y usted, entonces qué podrá hacer con ese bien que adquiere.

Est.: como es de mi propiedad puedo disponer de él como quiera, es decir, regalarlo, venderlo...

P.: Ah! Entonces, en términos jurídicos, decimos que la propiedad es un poder jurídico que me permite usar, gozar y disponer de una cosa.

Es importante tomar en cuenta, que la interrogación es considerada como uno de los recursos de aprendizaje más útiles en la enseñanza, y cuando un profesor plantea una pregunta sobre un hecho, sobre un conjunto de ideas o sobre un tópico concreto, durante el desarrollo de una sesión de clase, nos encontramos ante un caso de interrogación didáctica (Medina, Jarauta, Imbernón 2010).

Sin embargo, estos autores nos alertan que el modo que utiliza el profesor al plantear la pregunta, determina de igual manera el nivel de participación o trabajo cognitivo que implique en el estudiante. Las preguntas de tipo constructivo que exigen un mayor nivel de reflexión al estudiante y a partir de ellas se entabla un diálogo reflexivo. Las preguntas que requieren respuesta corta, también tienen su cometido pues exigen a los estudiantes respuestas referidas a aspectos puntuales del contenido. (Medina, Jarauta, Imbernón. 2010) también nos dicen que este tipo de preguntas conducen al estudiante a una situación de alerta en la que deben activar procesos básicamente memorístico, y que también pueden ayudar a la construcción de conocimientos junto al profesor; convirtiéndose en un buen mecanismo para recuperar a aquellos

estudiantes que perdieron el hilo de la sesión, comprobar los conocimientos que tienen respecto a un tema y los que necesitan adquirir para comprender los nuevos contenidos.

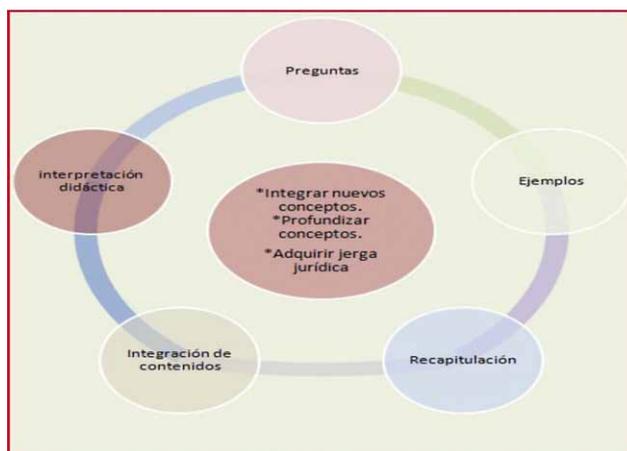
La interpretación didáctica fue utilizada en muy pocas ocasiones. Ejemplo suscitado:

“Entonces este esquema les va a servir a ustedes para jugar con todas las figuras que tienen que ver con obligaciones que es la próxima materia que sigue a derechos reales, porque todo se va a basar en deudor, acreedor y la prestación. Qué tipo de prestación, etc. **Es una manera muy gráfica para poder visualizar los aspectos más importantes... esta forma, siempre me ha funcionado...**” (O1:7)

En esta ocasión, la docente hizo referencia a la forma en que debería llevarse a cabo el estudio para lograr la comprensión de un determinado contenido, haciendo alusión a que se obtuvo buenos resultados. Es decir, aquí está presente su experiencia. En uno de las entrevistas realizadas nos dijo:

“(...) siempre me gustó estudiar mediante esquemas, sinópticos, mapas conceptuales, me ayudó mucho para fijar los contenidos y así les explicaba a mis compañeros cuando estudiábamos (...) (E1:3)

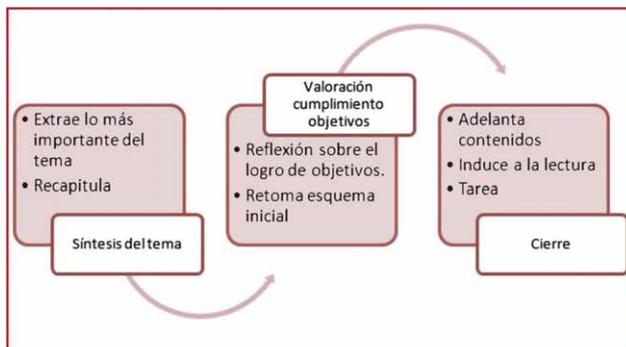
Figura 3. Estrategias utilizadas en el segundo momento



Tercer momento

Son dos las acciones de salida que se evidencian en este tercer momento: síntesis del tema y valoración del logro de los objetivos que se plantearon al inicio de la sesión. Para ello, la recapitulación, es la estrategia que utiliza la profesora de Derecho, por la cual realiza una síntesis del tema resaltando los aspectos más importantes que fueron abordados. Posteriormente realiza la valoración de los objetivos, para lo cual utiliza en general la pregunta retórica. Finaliza con un breve adelanto de los contenidos induciendo a la lectura.

Figura 4. Acciones desarrolladas en el tercer momento



El conocimiento didáctico del contenido en los tres momentos

En los tres momentos que Margarita ha planificado su clase, se denota el trabajo que ha implicado llevar a cabo la transformación del contenido de la materia para hacerla más “comprensible” en los estudiantes, para lo cual ha utilizado las siguientes categorías:

- Recapitulación: Momentos en los que la docente hace una síntesis de los contenidos y actividades trabajados con anterioridad en la materia mostrando la conexión con lo que se están presentando.
- Preguntas o interrogación didáctica: Uso diversos de la pregunta como estrategia de enseñanza en el aula: retóricas, las que requieren respuesta corta, constructivas, estas últimas conllevan al diálogo reflexivo.
- Ejemplos: En las que requiere la participación del estudiante y aquellos que presenta cercanos a la realidad.

- Rigurosidad terminológica: Utilización del lenguaje técnico y explicitación de su importancia de su uso en el aula
- Interpretación didáctica: Momentos en que la docente explicita y muestra en el aula el modelo cognitivo utilizado para comprender un contenido concreto.
- Integración de contenidos y disciplinar: Momentos en que la profesora establece la relación entre el contenido de la asignatura y otras disciplinas afines.

La utilización de la pregunta es la estrategia más utilizada por la docente en sus tres formas: retórica, la que requiere respuesta corta y las con fines constructivos (aunque en esta última, se observó la participación de un número reducido de estudiantes, quienes suelen repetirse en las intervenciones en las diferentes sesiones, a los que la docente denomina, “los estudiantes más participativos”).

Sin embargo, en general, los tres momentos de la clase son dirigidos y llevados a cabo por la profesora, por lo que la actuación gira en torno a su trabajo.

El papel de la tecnología en la enseñanza que desarrolla. Su concepción y manifestación del conocimiento

La actitud y percepción positiva respecto a las TIC está directamente influenciada por la historia personal y profesional, debido a que desde su inserción al mercado laboral ha estado ligada al uso de herramientas tecnológicas (computador), habiendo realizado diversos cursos de capacitación en su manejo y posteriormente, ya en el ámbito académico, realizó cursos relacionados de uso de TIC en la docencia, por lo que también su actitud positiva se relaciona a su concepción pedagógica previa (Etmer, 2005), más aún si asumimos que el profesor debe incorporar en su práctica educativa estrategias innovadoras, tomando en cuenta las TIC como elementos integrales del contexto educativo (González, 2008), puesto que considera herramientas útiles y necesarias para mejorar la enseñanza porque permite la comunicación con los estudiantes, el acceso a mayores fuentes de información y la actualización de conocimientos.

“(…) he realizado todos los cursos que se ofertan respecto al uso de TIC y ahora con el entorno Windows que...ni siquiera hay la necesidad de ir a pasar clases no?...nada más es un aprendizaje intuitivo y a mí me encanta (...) (E1:3).

“Son herramientas útiles y necesarias que deben ser parte integral del proceso de enseñanza aprendizaje, que estas herramientas deberían constituirse en obligatorias y no opcionales como lo es en el presente, logrando de esta manera un equilibrio en todas las materias y en todos los estudiantes (...) la posibilidad de comunicación e interacción (...) hace que no solo el aula sea el espacio donde se aprende o se enseña (...) (E2:10)

“(…) con todas estas tecnologías uno puede dar mejor su clase, yo noto que los chicos están más despiertos, están mucho más activos, aparte que lo visual también sirve para retener, yo les hago jugar con las imágenes, les hago interpretar los conceptos(...) (E1:10)

Percibe que las TIC, son herramientas que potencian el conocimiento en la medida que el docente tenga un conocimiento sobre su uso para poder aprovechar las ventajas que ofrecen.

“Yo considero de que todos los docentes que utilizamos esos medios lógicamente que estamos potenciando el conocimiento no? nos estamos valiendo de lo virtual de las ventajas que nos ofrece la tecnología, estamos logrando en el marco de nuestra posibilidad sacarle el mejor provecho (...) E1:10)

De igual manera, es consciente que el papel de estudiante es fundamental cuando se incorpora tecnologías:

“El estudiante universitario de hoy es un estudiante que está al día o que puede estar al día con todo lo que es el avance de la ciencia y tecnología. Existen estudiantes que fácilmente (por el acceso a internet) se colocan en un plano de igualdad con el docente y esto no tendría que ser ningún óbice para el docente, tomando en cuenta que hoy en día el docente es el facilitador; podríamos decir, que tenemos un aliado en las nuevas tecnologías y no hay que temerle al conocimiento de los

estudiantes” (E2:14)

“Los estudiantes considero que están en su generalidad con más conocimientos de la tecnología que los propios docentes, ellos son portadores de celulares que los docentes en su mayoría no los tienen. La exigencia de actualizarse y comunicarse para los estudiantes es mucho mayor que la de los docentes y se puede vislumbrar en las aulas, en las consultas que realizan desde sus celulares, existen otros que ya portan sus portátiles y como quiera en nuestro campus universitario existe WiFi en todos los rincones, ellos navegan sin tiempo limitado, por lo tanto, son ventajas que no se tenían en el pasado que a los docentes nos tocó vivir, colocándolos a ellos en ventaja competitiva en este aspecto, por lo tanto, requiere que los docentes nos pongamos las pilas para estar acordes al desarrollo.” (E2:16)

Utiliza la plataforma de enseñanza Tariquíá, que pone a disposición la universidad y aunque enfatiza en su importancia, solo está cumpliendo la función de repositorio de materiales que utiliza y que pone a disposición de los estudiantes. El problema de acceso, de un grupo todavía muy importante y condiciones del propio contexto son algunas de las limitantes que considera importantes a la hora de utilizar el sistema Tariquíá.

“(…) un poquito complicado para utilizarlo porque los chicos no están digamos, tan involucrados en la enseñanza virtual, o en cumplir con los horarios que uno les impone, porque ese tema tiene que ser con horario, yo puedo poner un cuestionario e indicar de tal hora a tal hora y ellos siempre que han tenido un inconveniente, que por favor vuelva a abrir, entonces aparte de ello, sabemos que no todos los chicos tienen acceso irrestricto, hay muchos chicos que sí tienen (...) pero también hay otros que por las situación económica una hora de internet que les representa unos tres bolivianos para chicos que no tienen una economía sólida, les afecta , hay estudiantes que están siendo costeados por sus padres que son de provincia, entonces he comprendido de que también imponerles que asistan a veces al internet es también un sacrificio para ellos.” (E1:9)

En relación a las presentaciones en PPT, utiliza de manera constante como apoyo a la enseñanza. Las diapositivas son bien estructuradas, presentan esquemas, imágenes en movimiento, etc., aspectos que suponen un trabajo previo de selección de ideas principales para lograr la síntesis adecuada. Así lo expresa en una de las entrevistas realizadas:

“(…) para elaborar nosotros nuestras presentaciones tenemos que sin duda tener amplio conocimiento del tema y vemos además una forma adecuada de hacer los resúmenes la interpretación de las imágenes, eso quierase o no lleva mucho tiempo de dedicación, porque no se trata solamente de copiar y pegar (...) (E1:11)

En lo manifestado por Margarita, podemos interpretar que si bien no lo dice con estas palabras, pero considera que el docente debe poseer conocimiento tecnológico didáctico del contenido, que como plantea Koehler y Mishra (2006), no es otra cosa que la integración del conocimiento de la tecnología con el conocimiento pedagógico y el conocimiento de la materia en su triple dimensión, pues como dijera Angeli & Valanides (2009) no se trata simplemente de que los profesores integren la tecnología en sus prácticas, sino cómo usar la tecnología para transformar su enseñanza y así lo entiende la profesora de Derecho, cuando manifiesta que “no se trata solamente de copiar y pegar”

En ese contexto y siguiendo el modelo teórico TPCK (Technological Pedagogical Content Knowledge) de Mishra P. & Koehler (2006), a partir de las observaciones realizadas, se han manifestado los siguientes tipos de conocimiento:

El conocimiento tecnológico (TK) y el conocimiento tecnológico del Contenido (TCK)

El TK, relacionado con el dominio técnico de las tecnologías existentes que en este caso se reduce al conocimiento genérico del datashow. El TCK, sobre la manera en que la tecnología y el contenido están relacionados. En este caso y por las características de la materia, son básicas para la enseñanza del Derecho, como el uso de internet

y programas también básicos como el Microsoft powerpoint, además que cuenta con su propia página web creada en Jimdo.com, que aunque este semestre no la estuvo usando por problemas de orden interno, se evidencia los conocimientos por la capacitación constante que Margarita ha recibido en los diferentes cursos asistidos sobre el uso de TIC en la enseñanza y la utilización de la plataforma virtual de la universidad que de manera constante está orientando en su utilización a los estudiantes, demostrándose el conocimiento sobre su uso y aplicación.

El conocimiento didáctico (PK) y el conocimiento didáctico del contenido (PCK)

El PK considerado como un conocimiento profundo sobre los procesos y prácticas o métodos de enseñanza aprendizaje, junto con el PCK, que se ocupa de aspectos que tienen que ver con la transformación de la materia para la enseñanza; se manifiesta en los cursos de formación que asistió tanto en el programa de maestría en Ciencias de Educación Superior, como en los cursos de capacitación sobre pedagogía de la virtualidad en los que se incorpora la elaboración de materiales para la enseñanza virtual. Los conocimientos adquiridos son plasmados en su programa docente, en el que también establece la incorporación de TIC en la enseñanza.

El conocimiento didáctico de la tecnología (TPK)

Es una comprensión acerca de cómo cambia la enseñanza y el aprendizaje cuando se utilizan determinadas tecnologías. Una misión importante del TPK es el desarrollo de la flexibilidad creativa con las herramientas disponible para reformular sus propósitos técnicos a finalidades educativas específicas. En el caso específico, el TPK está ausente y no es posible observar si se manifiesta en la manera de emplear las presentaciones digitales y en la importancia que le concede, puesto que solo utiliza como herramienta mediadora para explicar los contenidos de la materia y hacerla a su criterio, más dinámica y comprensible, aspecto que no es posible verificar. Finalmente Margarita señala:

“(…) la enseñanza virtual requiere de muchas herramientas que uno tiene que saber manejarlas, interpretarlas y es complicado, no solo por lo nuevo que va apareciendo cada vez, sino por el tiempo que se requiere para poder utilizarlas de la mejor manera posible (...) y hacer de los contenidos más comprensibles (...) (E1:11)

CONCLUSIONES

A continuación se presentan las principales conclusiones del presente trabajo:

Los conocimientos que Margarita pone en juego cuando incorpora tecnologías en la enseñanza no son concordantes con la concepción de enseñanza y de las TIC. Sin embargo, la formación pedagógica previa a la docencia, hace que cuente con un referente teórico conceptual muy importante sobre la enseñanza, las TIC.

La experiencia asumida, como herencia cultural, juega un papel muy importante en la reproducción de esquemas mentales en la práctica, incluso por encima de la formación pedagógica recibida.

La utilización de tecnologías se reduce casi de manera exclusiva al powerpoint, como apoyo a la enseñanza.

BIBLIOGRAFÍA

Albert Gómez, M. J. (2006). *La Investigación Educativa*. Madrid: McGraw-Hill.

Angeli, C., y Valanides, N. (2009). Epistemological and methodological issues for the conceptualization, development, and assessment of ICT-TPCK: Advances in technological pedagogical content knowledge (TPCK). *Computers & Education*, 52(1), 154-168

Cuban, L. (1993). *How Teachers Taught: Constancy and Change in American Classrooms, 1890-1990*. Nueva York: Teachers College Press.

Ertmer, PA (2005). *Maestros Creencias Pedagógicas: la Última Frontera en Nuestra Búsqueda de la Integración de la Tecnología?. Tecnología Educativa de Investigación y*

Desarrollo, 53 (4), 25-39

Easterby-Smith, M., Thorpe, R., y Lowe, A. (1991), *Management Research. An Introduction*, Sage: London

Gess-Newsome, J. (1999). PCK: An Introduction and Orientation. In J. Gess-Newsome and N. Lederman (Eds.) *Examining PCK: The construct and its implications for science education* (pp. 3-20). Boston: Kluwer.

Gewerc, A.; Pernas, E.; Varela, J. (2013). Conocimiento Tecnológico-Didáctico del Contenido en la Enseñanza de Ingeniería Informática: Un Estudio de Caso Colaborativo con la Perspectiva del Docente y los Investigadores. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*. Vol. 11, Número especial dedicado a Engineering Education, pp. 349-374. Recuperado el 28 de noviembre de 2013 en <http://red-u.net>

Goodson, I. (Ed.) (2004). *Historias de Vida del Profesorado*. Barcelona. Octaedro-Eub

Gonzales, J., C. (2008). TIC y la Transformación de la Práctica Educativa en el Contexto de las Sociedades del Conocimiento. [Artículo en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 5, N. ° 2. UOC. [Fecha de consulta: 18/11/2013].

Gooetz, J. y Lecompte, M. (1998). *Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa*. Madrid: Morata.

Grossman P., Wilson S., Shulman L. (2005) *Profesores de sustancia: El conocimiento de la material para la enseñanza*. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9,2 (2005)

Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (1994): *Competing Paradigms in Qualitative Research*. en N. K. Denzin & Y. Lincoln (eds.): *Handbook of qualitative research*, Thousand Oaks, CA: Sage, " PP-105-117

Koehler, M. J., Mishra, P. y Yahya, K. (2007). *Tracing the Development of Teacher Knowledge in a Design Seminar: Integrating content, pedagogy, and technology*. *Computers & Education*, 49, 740-762.

- Marshall, C. y Rossman, G.B. (1995). *Designing Qualitative Research*. Sage Publications, London.
- Mishra, P. y Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content knowledge: A new Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108 (6), 1017- 1054.
- Marcelo, C. (2007). Incorporación de las TICs en la Formación Inicial Docente. *Revista Enlace, Un Espacio de Reflexión Digital*, 2. Recuperado el 6 de diciembre marzo de 2013, de <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article753>
- Medina, J.L., Jarauta B., Imbernon F. (2010). *La Enseñanza Reflexiva en la Educación Superior. Cuadernos de docencia universitaria N°17*. Editorial OCTAEDRO. Barcelona, 2010
- Medina J.L, Jarauta B. (Coords). (2013). *Enseñanza y Aprendizaje en la Educación Superior*. Editorial SINTESIS, S.A. Madrid, 2013
- Meter, D. (2004). *Desarrollo Social y Educativo con las Nuevas Tecnologías*. En Martínez, F. & Prendes, M. (coord.), (2004) *Nuevas tecnologías y Educación*. Ed. Pearson.
- Niess, M., L. (2005). *Preparing Teachers to Teach Science and Mathematics with Technology: Developing a Technology Pedagogical Content knowledge*. *Teaching and Teacher Education*, 21, 509 -523
- Patton, M., Q. (1980). *Qualitative Evaluation Methods*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Sancho, J.M., y Alonso, C. (Coord.). (2012). *La Fugacidad de las Políticas, la Inercia de las Prácticas La Educación y las Tecnologías de la Información y la Comunicación*. Barcelona: Ocaedro.
- Schön, D., A. (1992). *La Formación de Profesionales Reflexivos. Hacia un Nuevo Diseño de la Enseñanza y el Aprendizaje en las Profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Schön, D.A. (1998). *El Profesional Reflexivo: Cómo Piensan los Profesionales Cuando Actúan*. Barcelona.
- Paidós. (2008). *La Formación de Profesionales Reflexivos: Hacia un Nuevo Diseño de la Enseñanza y el Aprendizaje en las Profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Shulman, L., S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. - (1987). *Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform*. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-2. Trad. cast. En: Shulman, L.S. (2005). *Conocimiento y Enseñanza: fundamentos de una nueva reforma*. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9,2 [<http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev92ART1.pdf>].
- Shulman, L., S. (1987). *Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform*. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22
- Stake, R., E. (2007). *Investigación con Estudio de Casos*. Ediciones Morata.S.L. Madrid
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa: Técnicas y Procedimientos para Desarrollar la Teoría Fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- UNESCO (2004). *Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Formación Docente*. Informe UNESCO. París: Unesco.
- Stake, R.E. (1998) *Investigar con Estudios de caso*. Madrid: Morata.
- Valverde Berrocoso, J., Garrido Arroyo, M^a C. y Fernández Sánchez, R. (2010). *Enseñar y Aprender con Tecnologías: Un Modelo Teórico Para Las Buenas Prácticas Educativas Con TIC*". En De Pablos Pons, J. (Coord.) *Buenas prácticas de enseñanza con TIC* [monográfico en línea]. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Vol. 11, n^o 1. Universidad de Salamanca, pp. 203-229. [Fecha de consulta: 20/08/2013]. http://revistatesi.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/5840/5866 ISSN: 1138-9737
- Vallés, M. (1997). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión Metodológica y Práctica Profesional*. Madrid. Síntesis.
- Vigotsky, L. (1979). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Grijalbo, Barcelona.
- Yin, R. (1994). *Case Study Research. Design and Methods*, Newbury Park: Sage, pp. 13-83.