

doi:10.15446/rcp.v24n2.44453

Teoría del Cambio Subjetivo: Aportes desde un Estudio Cualitativo con Profesores

PABLO J. CASTRO

Universidad de La Serena, Coquimbo, Chile

MARIANE KRAUSE

Pontificia Universidad Católica de Chile e Instituto
Milenio para la Investigación en Depresión y Personalidad, Santiago, Chile*

SUSANA FRISANCHO

Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú



Excepto que se establezca de otra forma, el contenido de esta revista cuenta con una licencia Creative Commons "reconocimiento, no comercial y sin obras derivadas" Colombia 2.5, que puede consultarse en: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/co>

Cómo citar este artículo: Castro, P. J., Krause, M., & Frisancho, S. (2015). Teoría del cambio subjetivo: aportes desde un estudio cualitativo con profesores. *Revista Colombiana de Psicología*, 24(2), 363-379. doi: 10.15446/rcp.v24n2.44453.

La correspondencia relacionada con este artículo debe dirigirse a Pablo J. Castro, e-mail: pablocastro@userena.cl. Departamento de Psicología, Universidad de La Serena, Matta 147, Coquimbo, Chile.

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA
RECIBIDO: 16 DE JULIO DEL 2014 - ACEPTADO: 14 DE JUNIO DEL 2015

* Este trabajo está vinculado al Proyecto IS130005 del Instituto Milenio para la Investigación en Depresión y Personalidad, Santiago, Chile.

Resumen

Se reportan los hallazgos de una investigación que reconstruye la teoría subjetiva de un grupo de docentes participantes de un diplomado de educación en valores acerca de su propio proceso de cambio. A una muestra de 12 profesores chilenos se le realizaron 35 entrevistas y se analizaron algunos documentos personales. La información se procesó mediante análisis cualitativo descriptivo y relacional, y fue codificada utilizando el programa ATLAS.ti. Los resultados indicaron que los participantes distinguen factores externos y propios como causas de sus cambios, diferencian entre vida personal y trabajo con incipientes explicaciones al integrar ambas dimensiones, y reconocen la importancia del cambio personal en el cambio profesional.

Palabras clave: cambio, teorías subjetivas, formación docente, valores, trabajo docente.

The Theory of Subjective Change: Contributions from a Qualitative Study with Teachers

Abstract

Findings are reported from a study that reconstructs the subjective theory of a group of teachers participating in an educational certification program regarding the values about their own processes of change. A sample of 12 Chilean teachers completed 35 interviews, and some personal documents were analyzed. The information was processed through descriptive and relational qualitative analysis, and it was coded using ATLAS.ti software. The results indicate that participants identify external factors and personal factors as the causes of their changes, differentiating between personal life and work, with emerging explanations that involve both settings. Furthermore, they recognize the importance of personal change in professional change.

Keywords: change, subjective theories, teacher training, values, teaching.

Teoria da Mudança Subjetiva: Contribuições de um Estudo Qualitativo com Professores

Resumo

Relatam-se as descobertas de uma pesquisa que reconstrói a teoria subjetiva de um grupo de docentes participantes de um curso de educação em valores sobre seu próprio processo de mudança. Com uma amostra de 12 professores chilenos foram realizadas 35 entrevistas e analisaram-se alguns documentos pessoais. A informação processou-se mediante análise qualitativa descritiva e relacional, e foi codificada utilizando o programa ATLAS.ti. Os resultados indicaram que os participantes distinguem fatores externos e próprios como causas de suas mudanças, diferenciam entre vida pessoal e trabalho com incipientes explicações ao integrar ambas as dimensões, e reconhecem a importância da mudança pessoal na mudança profissional.

Palavras-chaves: mudança, teorías subjetivas, formação docente, valores, trabalho docente.

LA INVESTIGACIÓN de las representaciones individuales, en particular de los procesos de construcción de significados cotidianos, se ha abordado en psicología desde variadas aproximaciones. No obstante esta diversidad de enfoques, el estudio de los cambios de dichas representaciones, es decir, de los factores que explican el cambio subjetivo, es un área con menor desarrollo (Castro & Cárcamo, 2012).

Uno de los enfoques en el estudio de las representaciones personales ha privilegiado las construcciones que permiten a las personas explicar, interpretar y ponderar sus relaciones con los otros y con la realidad tal como la perciben (Jancic, 2011), llamándolas *teorías subjetivas* (e.g., Catalán, 2010; Flick, 2011; Groeben & Scheele, 2001), implícitas (e.g., Martín, Pozo, Pérez Echeverría, Mateos, & Martín, 2011; Yeager, Miu, Powers, & Dweck, 2013), ingenuas o legas (e.g., Vosniadou, 2007). Esta perspectiva, que tiene sus raíces históricas en los trabajos de George Kelly, plantea que las personas construyen modelos interpretativos del entorno que cumplen funciones similares a las teorías científicas, pues les permiten explicar y predecir los acontecimientos (Kelly, 1966). Nuestra preferencia por el adjetivo “subjetivas” reconoce la importancia de estudiar los significados idiosincrásicos de las personas como elementos básicos de su modo de construir la realidad y actuar en ella, es decir, desde el entendimiento de que las personas construyen la realidad a través de sus propias interpretaciones. La noción de subjetividad asume que los sentidos y significados propios que las personas otorgan a su representación del mundo tienen una organización individual que dialoga con lo social, tanto en su origen y formación, como en su uso (Catalán, 2010). En términos operacionales, se ha optado por el término “teorías subjetivas”, porque parece una denominación más inclusiva que permite estudiar tanto las teorías personales explícitas o declaradas por las personas como las implícitas

o tácitas (Polanyi, 1967). Aunque se ha avanzado en explicar la formación y funcionamiento de las teorías subjetivas, el estudio de su cambio constituye un problema de investigación aun por desarrollar (Castro & Cárcamo, 2012).

El problema de investigación que orienta este estudio gira en torno a la transformación de las teorías subjetivas en el marco de una situación de aprendizaje. Se apunta a contribuir al desarrollo teórico acerca del cambio subjetivo desde la investigación del cambio de teorías subjetivas, analizando un proceso de transformación de representaciones. Así, la pregunta central ha sido: ¿cuáles son las visiones –y, eventualmente, las teorías subjetivas– de un grupo de profesores acerca de su propio (y posible) proceso de cambio por efecto de una capacitación?

La importancia del estudio de los procesos cognitivos y de los significados que los profesores atribuyen al proceso de enseñanza-aprendizaje ha sido reconocida desde hace más de tres décadas en la investigación educacional, desde diferentes enfoques (Martín et al., 2011). El supuesto que funda esta tradición radica en el hecho de que es trascendental conocer las creencias de los docentes y su relación con sus prácticas para comprender y mejorar el quehacer pedagógico y la enseñanza en general. Sin embargo, debido a la amplitud y pluralismo epistemológico, metodológico y disciplinar de este campo de estudio (Cambra Giné, 2003), el avance de este paradigma desde la sola descripción de los significados particulares de los profesores (e.g., Marková, 2013) hacia modelos que den cuenta de la estructura, dinámica, organización del pensamiento profesional de los docentes (Feldman, 2002) y de su cambio, ha sido lento e insuficiente.

Teorías Subjetivas y Cambio Subjetivo

George Kelly (1966) fue uno de los primeros en hacer referencia a la organización de significados por parte de las personas como

teorías construidas individualmente. Weber, Dewey y George Herbert Mead formularon antes proposiciones similares, pero con el interés de comprender el pensamiento científico y no el cotidiano. Como programa de investigación actual, el estudio de las teorías subjetivas es iniciado por Groeben y Scheele en Alemania en los años 80.

Las teorías subjetivas son representaciones o supuestos individuales de las personas acerca de ellas mismas y de su contexto, que les permiten interpretar, explicar, justificar y juzgar sus experiencias y relaciones con los otros (Castro & Cárcamo, 2012; Yeager et al., 2013). Al tener un carácter parcialmente implícito, es necesario hacer una distinción teórica entre niveles representacionales (y por ende de análisis; Pozo & Scheuer, 2000). Las teorías subjetivas profundas, caracterizadas por una mayor generalidad, profundidad y estabilidad, determinarían los contenidos de las *acciones* o *verbalizaciones* (niveles representacionales más accesibles a la conciencia y a la evaluación, en comparación con las teorías subjetivas) y a su vez, estarían intervenidas por supuestos personales de naturaleza epistemológica, metodológica y ontológica (Pozo, 2001).

Complementando lo anterior, la comprensión de la dimensión implícito-explícito presente en las teorías subjetivas, supone la posibilidad de tres formas en que estas se presentan en la narración o se infieren a partir de ella: (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, 2010), pero posibles de redescubrir o explicitar (Pozo, 2008) por el propio sujeto o por el investigador, y (c) teorías subjetivas profundas, solo inferibles desde el acceso a las teorías subjetivas implícitas. Estas formarían parte de la dimensión tácita del conocimiento (Castro & Cárcamo, 2012; Polanyi, 1967).

Desde el concepto de teorías subjetivas el *cambio subjetivo* puede ser explicado como transformación de representaciones personales de naturaleza semántica que implican modificaciones en los modos de interpretación de las personas sobre determinados aspectos de su entorno y de su vida. Son transformaciones que implican un aumento de la complejidad y profundidad de los “patrones subjetivos de interpretación y explicación” (Krause et al., 2006, p. 308; Krause et al., 2007; Krause, 2011). En este sentido, el cambio subjetivo puede entenderse además como un proceso de logro de capacidad de las personas para ejercer control o influir intencionalmente el curso de “los acontecimientos que afectan a la forma en cómo ellas viven sus vidas” (Bandura, 2001, p. 13, traducido por los autores). Esta capacidad de influencia personal es condición determinante para el cambio (Bandura, 2008), el que es esperable en procesos de aprendizaje complejo tales como la psicoterapia, que se espera culmine en un mantenimiento posterior de las teorías subjetivas transformadas que sea independiente del psicoterapeuta (Krause, 2011; Krause et al., 2007). Esto también sería deseable en un proceso de formación profesional como el que abordamos en esta investigación.

El proceso de cambio de las teorías subjetivas ha sido descrito por la Teoría del Cambio Subjetivo (Krause, 2011), distinguiéndose: (a) factores de influencia (i.e., ¿por qué cambian?), (b) contenidos (i.e., ¿qué cambia de ellas?), (c) mecanismos (i.e., ¿cómo cambian?), y (d) indicadores de cambio (i.e., ¿cómo se puede dar cuenta de su cambio?; Krause et al., 2006, 2007; Krause, Valdés, Echávarri, & Vilches, 2011).

Se ha observado también que el cambio es un proceso secuencial con momentos y episodios relevantes (Dagnino, Krause, Pérez, Valdés, & Tomicic, 2012; Fernández et al., 2012; Krause et al., 2006, 2007; Reyes et al., 2008; Valdés, Krause, & Álamo, 2011), donde la transformación de las explicaciones e interpretaciones de

las personas se expresa con planteamientos de diferente extensión y generalidad.

Existen diversos estudios que demuestran que es posible el cambio de las teorías subjetivas y en general de las creencias en los profesores ya sea como resultado de un programa de formación de maestros (Busch, 2010; Rajabi, Reza Kiany, & Maftoon, 2012), como consecuencia de un programa o una intervención educativa en la escuela de la que los maestros fueron parte (Bahr, Monroe, & Shaha, 2013; Donovan, Borda, Hanley, & Landel, 2015; Jones, Miron, & Kelaher-Young, 2012; Pilitsis & Duncan, 2012) o como resultado de procesos explícitos de toma de conciencia y de reflexión (Bortoluzzi & Catalán, 2014; Cuadra, Jorquera, & Pérez, 2015; Makoelle, 2014). También se sabe que los profesores son capaces de tomar conciencia de sus propios procesos, por ejemplo, de su identidad profesional (Paganini & Ribeiro, 2009).

El objetivo del presente artículo es presentar y discutir los resultados de uno de los objetivos específicos, de una investigación más amplia (Castro, 2012), consistente en reconstruir las teorías subjetivas de los docentes en perfeccionamiento acerca de su propio proceso de cambio, desde su visión subjetiva.

Método

Diseño

El diseño fue de tipo longitudinal. El muestreo intencional se realizó con profesores que participaban de un proceso de formación en un diplomado y que, por esta razón, contaban con una condición privilegiada para los propósitos del estudio. El diseño se justifica por el interés en un fenómeno que se supuso en proceso de transformación durante la investigación, en relación con el cual, precisamente, interesaban los cambios que pudieran producirse. Así, el acercamiento al mismo grupo de profesores mediante

entrevistas en tres fases, con intervalos de 5 a 9 meses, permitió realizar un seguimiento en el tiempo de sus procesos de cambio.

Participantes

Se entrevistaron y analizaron documentos personales de 12 profesores de establecimientos educacionales municipales y particulares subvencionados de las regiones de Atacama y Metropolitana (Chile), participantes de un diplomado de educación en valores de un año y medio de duración (Valoras, Universidad Católica [UC], 2008). Para efectos de la selección de los profesores se privilegió el criterio de heterogeneidad, a fin de aumentar la posibilidad de contrastar las teorías subjetivas de los docentes y la transferibilidad o generalización de los hallazgos (Flick, 2011). Así, los participantes se seleccionaron de acuerdo con cuatro categorías. La primera, los años de experiencia: hasta 15 años de experiencia, en etapas de su carrera profesional que van desde fases de inserción hasta de consolidación (42% de la muestra); y más de 15 años de experiencia, en periodos de estabilización o de adquisición de competencia profesional (58%). En segundo lugar, el nivel en que desempeñan su función: educación básica (67%) o educación media (33%). La tercera categoría, fue el tipo de administración del establecimiento en el que trabajan: escuelas o liceos de administración municipal (33%) o colegios de administración particular subvencionada (66%). Finalmente, se consideró la región y comuna a que pertenecía su establecimiento: docentes de la Región de Atacama, ciudades de Diego de Almagro y El Salvador (42%), y docentes de la Región Metropolitana, comunas de Conchalí, Lo Barnechea y Puente Alto (58%). No hubo criterios de exclusión. A continuación se presenta una tabla muestral (Tabla 1) con una caracterización de los participantes.

Tabla 1

Caracterización de los participantes. Sexo, años de experiencia, tipo de administración del establecimiento en el que se desempeñan, nivel en el que se desempeñan y región del país

Participante	Sexo	Años de experiencia	Tipo de administración del establecimiento	Nivel en el que se desempeñan	Región del país
I	F	Más de 15	Municipal	Educación Media	De Atacama
II	F	Más de 15	Particular Subvencionada	Educación Básica	De Atacama
III	F	Más de 15	Particular Subvencionada	Educación Media	De Atacama
IV	F	Más de 15	Particular Subvencionada	Educación Básica	De Atacama
V	M	Más de 15	Particular Subvencionada	Educación Básica	De Atacama
VI	F	Hasta 15	Particular Subvencionada	Educación Básica	Metropolitana
VII	F	Hasta 15	Particular Subvencionada	Educación Básica	Metropolitana
VIII	F	Más de 15	Municipal	Educación Básica	Metropolitana
IX	F	Más de 15	Municipal	Educación Básica	Metropolitana
X	M	Hasta 15	Particular Subvencionada	Educación Media	Metropolitana
XI	F	Hasta 15	Municipal	Educación Básica	Metropolitana
XII	M	Hasta 15	Particular Subvencionada	Educación Media	Metropolitana

Procedimiento

Se solicitó a la dirección de los diferentes establecimientos educacionales el acceso a los docentes. Inicialmente se leyó a cada profesor una consigna con los objetivos de la entrevista y del estudio, se obtuvo el consentimiento informado y autorización para grabar las entrevistas en audio, y se estableció un compromiso de confidencialidad. Las entrevistas fueron realizadas en los lugares de trabajo de cada profesor, y luego transcritas textualmente. Se realizaron entrevistas episódicas y se analizaron documentos elaborados por los profesores.

Instrumentos

Entrevistas episódicas. Se decidió usar este tipo de entrevista que conecta narraciones con argumentaciones del entrevistado,

partiendo del supuesto de que las experiencias de las personas se almacenan y recuerdan como conocimiento narrativo-episódico y no sólo semántico (Flick, 2011). Este tipo de entrevista integra elementos narrativo-episódicos (Flick, Garms-Homolová, & Röhsch, 2012; Walter et al., 2010) que permiten el acceso a relatos que pueden contener teorías subjetivas pero no accesibles a las personas como teorías propiamente tales (Flick, 2009), las que sí pueden ser reconstruidas posteriormente por el investigador. Se realizaron 35 entrevistas basadas en un guion (Tabla 2), 3 a cada profesor (excepto el participante XII, quien se negó a participar en la última entrevista), con un intervalo de tiempo de un semestre escolar entre cada entrevista. Las entrevistas duraron 60 minutos en promedio.

Tabla 2
Guion de entrevista para docentes

Tópico	Ejemplo
Experiencia práctica en educación en valores y percepción de cambio al respecto, en relación con el diplomado.	<p>¿Había trabajado el tema de los valores con alumnos, colegas o padres, antes del diplomado? Si es que lo trabajó: reláteme por favor, una experiencia que recuerde bien.</p> <p>¿Cómo trabaja actualmente el tema de los valores? Si señala diferencias: cuénteme una situación en donde ahora haya trabajado de otra manera. O imagine una situación en donde usted podría trabajar el tema y reláteme qué haría y cómo lo haría.</p>
Perspectiva respecto a los posibles obstaculizadores y o facilitadores personales en el proceso de aprendizaje e implementación de los contenidos y estrategias enseñados por el diplomado.	<p>Si le pido que se mire a sí mismo desde que inició el diplomado, ¿ha notado algún cambio en usted? ¿En qué? ¿A qué lo atribuye? ¿Qué cree que facilita ese cambio? ¿Qué lo obstaculiza? (Si percibe cambio).</p> <p>¿Puede relatarme una situación en que se produjo un cambio en usted?</p> <p>Este cambio, ¿fue en la forma de pensar el tema de los valores en la escuela, en su compromiso o motivación por el área, o en sus prácticas?</p>
Percepción de cambio respecto de sus creencias de autoeficacia en el dominio de la educación en valores.	<p>¿Cómo evaluaría usted su capacidad para educar en valores?</p> <p>¿El diplomado ha influido en esta percepción de eficacia? Antes del diplomado, ¿usted se sentía más capaz o menos capaz para lograr resultados con las acciones que emprende en esta área?</p>
Cambio en las creencias acerca de la educación en valores a partir de la experiencia del diplomado.	<p>Si yo le hubiera realizado esta entrevista antes de que se incorporara al diplomado, ¿me habría dicho algo distinto? ¿En qué sentido diría usted que es distinto esto que me dice ahora? (O) ¿Por qué es igual?</p> <p>¿Usted diría que el diplomado le ha hecho cuestionarse o quizás entrar un poco en conflicto con alguna idea suya, respecto a este tema...? Si esto le ha ocurrido: cuénteme por favor cómo ha sido ese proceso.</p>

Documentos Personales. Cada entrevista estuvo precedida de una revisión de documentos personales de los profesores, como estrategia de *triangulación de datos* para acceder, mediante distintas perspectivas, a diferentes aspectos del objeto de estudio (Flick, 2009, 2011). Estos documentos (actividades, guías, cuestionarios) contenían reflexiones de los docentes, y fueron elaborados por quienes conducían su perfeccionamiento, en distintos momentos del diplomado. Se seleccionaron para el análisis documentos y secciones que, en particular, recogían creencias de los participantes y análisis de su proceso de cambio. Los documentos analizados fueron:

1. Cuestionario a profesores (Halcartegaray, 2006; partes I y II), aplicado al inicio y al término del diplomado para conocer las opiniones y emociones respecto de su quehacer como formadores. El tipo de datos en la primera sección del cuestionario corresponde a la descripción 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 se asemeja a una entrevista episódica.

2. “Guías de Lectura Número 2 y 3”, realizadas por los profesores como parte de la evaluación formativa del diplomado. Consisten en la presentación escrita de textos para provocar la reflexión de los profesores. Se analizaron sus respuestas a actividades específicas 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”).

Análisis de los Datos

Se llevó a cabo un análisis de contenido cualitativo mediante categorías generadas durante el propio análisis (categorización a posteriori). Se usó para ello el paradigma de codificación propuesto por la teoría fundamentada (Corbin & Strauss, 2008) y el procedimiento de codificación temática sugerido por Flick (2011). Se optó por complementar el sistema de codificación de la teoría fundamentada (abierto, axial y selectivo) con técnicas de codificación temática, como la incorporación de la elaboración de una estructura temática como primer resultado de las codificaciones; y, para el análisis intracaso, la generación de descripciones breves de caso. La codificación temática se ha sugerido como complemento a la codificación propia de la teoría fundamentada, en estudios con múltiples casos (Flick, 2011).

Análisis de documentos. El análisis de los cuestionarios consistió en reconstruir teorías subjetivas implícitas en las respuestas de los profesores, por separado para la parte I y II del instrumento, 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. Esta reconstrucción consistió en utilizar el procedimiento de codificación abierta de la teoría

fundamentada, fragmentando el texto escrito por los docentes en citas textuales, generando a partir de ellas códigos conceptuales y categorías (compartidos con la codificación de las entrevistas), algunos de esos códigos tomaron la forma de teorías subjetivas reconstruidas, usando la estructura “si-entonces”. Para las guías la lógica del análisis fue la misma, comparándose en este caso 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 a través de la técnica de *codificación abierta* (Corbin & Strauss, 2008) con apoyo del *software* ATLAS.ti. Se procedió a analizar las 35 entrevistas luego de terminadas cada una de las tres fases. Los códigos asignados a citas textuales seleccionadas, correspondieron a reconstrucción de teorías subjetivas individuales de cada uno de los docentes e identificación de temas abordados por ellos.

Elaboración de estructura temática. Los códigos elaborados en la codificación abierta fueron agrupados en categorías cuando se identificaba pertenecían a fenómenos similares, elaborándose así una estructura temática (Flick, 2011) representativa de todos los casos.

Construcción del modelo teórico (explicativo). Después de la realización de las descripciones de los 12 casos y con el objetivo de analizar e interpretar las explicaciones de los profesores, se elaboró, mediante análisis intercaso, un modelo explicativo basado en la estructura temática para la teoría subjetiva sobre el propio cambio. El modelo elaborado es en su totalidad emergente desde los significados de los entrevistados. En este análisis se discutieron versiones preliminares de este modelo (Figura 1) con una investigadora cualitativa no vinculada con esta investigación, con experiencia en el estudio de procesos de cambio subjetivo en

psicoterapia. La retroalimentación recibida por ella se consideró una forma de triangulación de investigadores (Flick, 2011).

Resultados

Teoría Subjetiva de su Propio Cambio

Se agruparon los contenidos de los docentes en categorías creadas a partir del análisis de los datos, es decir, categorías que emergieron en el análisis de los significados de los docentes. Las siete categorías utilizadas para reconstruir de la teoría subjetiva de los docentes acerca de su proceso de cambio fueron las siguientes:

1. **Contenidos:** elementos que los profesores identifican como transformaciones en su quehacer profesional o en su vida personal. Hacen referencia a las creencias de los entrevistados sobre su propio cambio y responden a la pregunta: ¿qué es lo que cambia?
2. **Causas:** atribución del cambio, es decir, las fuentes que los profesores identifican como promotoras o propiciadoras de las transformaciones que reconocen en ellos.
3. **Consecuencias:** acciones y resultados que según los docentes se derivan de sus cambios.

4. **Proceso:** explicaciones de los docentes respecto a cómo se ha producido o se produce el cambio en ellos.
5. **Obstaculizadores:** elementos que dificultan tanto lo que ha cambiado en ellos, los contenidos, como el proceso.
6. **Facilitadores:** elementos mediadores, no imprescindibles, de los contenidos del cambio.
7. **Confirmación del cambio:** fuentes de evidencia que dan cuenta de las transformaciones. Se divide en dos subcategorías: percepción propia y por el entorno (percepción de otros). Son elementos que responden a la pregunta: ¿cómo constatan sus cambios?

A continuación se describe la teoría subjetiva de los profesores acerca de su propio cambio, en función de las categorías mencionadas. La Figura 1 muestra la representación gráfica del modelo conceptual elaborado. La descripción de esta teoría se apoya en citas textuales de las entrevistas a los participantes, se indica en cada una de ellas a quién pertenece con la letra *P* de participante, seguida de números que pueden ir del I al XII; junto a ello se indica si la cita fue tomada en la primera, segunda o tercera entrevista realizada a cada docente (*e1*, *e2*, *e3*).

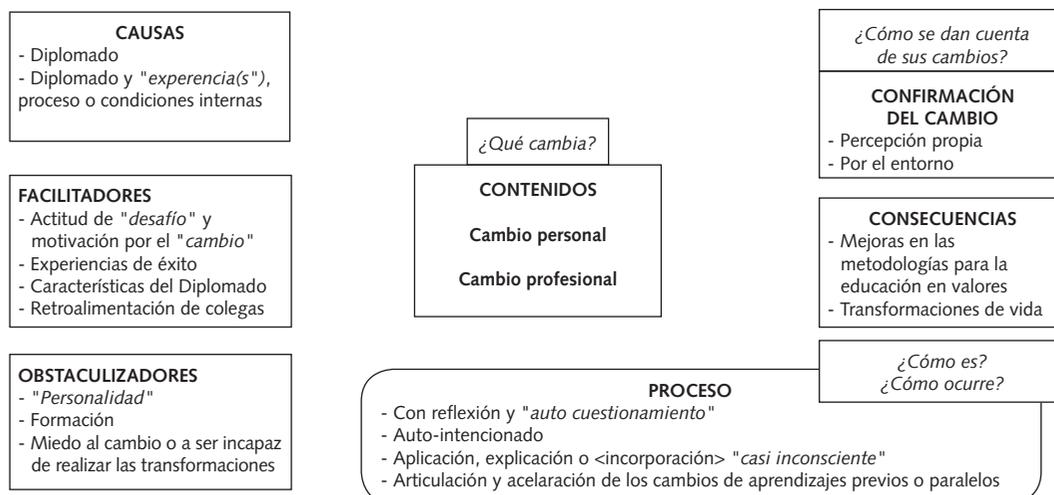


Figura 1. Teoría subjetiva de los docentes en perfeccionamiento acerca de su propio proceso de cambio.

Contenidos. Los profesores diferencian claramente dos tipos de transformaciones, el cambio profesional y el cambio personal, aunque está presente en ellos el constructo subjetivo de que para que haya cambios en sus prácticas profesionales, se requiere necesariamente de cambios en sus creencias personales.

Así, una dimensión de los contenidos de cambio es el *crecimiento personal*, como denominan algunos profesores a las transformaciones en su mundo privado. Para algunos docentes esto fue una ganancia en sus relaciones familiares al percibir cambios relativos a su capacidad empática, a ser menos conflictivos, menos tensos y menos autoritarios con sus hijos. Otros profesores aluden a un cambio *grande*, una verdadera reestructuración de su *visión* respecto a su persona y a aspectos de su vida en general.

El cambio profesional, por su parte, se compone de cuatro manifestaciones: eficacia instruccional, mejor manejo y control de la interacción profesor-alumno, revaloración de las relaciones interpersonales con colegas como contexto de la educación en valores (EV), y nuevas creencias generales sobre la EV. Los contenidos del cambio agrupados bajo el concepto de *eficacia instruccional* hacen referencia a la percepción de un aumento en la autoeficacia docente para la formación en valores, expresada en su percepción subjetiva de tener más habilidades para desempeñarse adecuadamente en el área. Esta ganancia es conceptualizada por los profesores como un aumento en la *seguridad* para educar en valores o como una expectativa de aumento de su capacidad a futuro. Los docentes señalan además diversas habilidades que se habrían adquirido o mejorado durante su participación en el diplomado, tales como: un mejor manejo de los *conflictos*, la capacidad de auto evaluación o de darse *cuenta* de sus *errores* y un aumento de la capacidad de realizar una *reflexión* sobre sus prácticas pedagógicas más fundamentada.

En cuanto al manejo y control de la interacción profesor-alumno, los docentes narran haber adquirido mayor flexibilidad, empatía y tolerancia, en especial con aquellos que desde su punto de vista requieren atención especial. Algunos docentes plantean, además, haber desarrollado nuevas y mejores formas de interacción con los alumnos. Por ejemplo, mencionan el uso de la persuasión por sobre la *sanción* autoritaria y el establecimiento de relaciones de mayor confianza con sus estudiantes.

Aunque la mayoría de las veces relacionan el aumento de sus habilidades interpersonales con la mejoría en la interacción con sus alumnos, los docentes revaloran también las relaciones interpersonales con sus colegas. Esta revaloración de la comunicación con sus compañeros de trabajo, vinculada por ellos a la generación de un contexto de colaboración y de trabajo *en equipo* se expresa en algunos en una efectiva mejoría en este ámbito y en otros en expectativas, motivación y conciencia de la necesidad de hacerlo.

Por último, algunos docentes entrevistados refieren como contenido de su cambio profesional la adquisición de nuevas creencias sobre la educación en valores. Esta re-conceptualización incluye la convicción de que la educación en valores sería un objetivo más importante que la enseñanza de contenidos instrumentales, plantea una nueva concepción del rol de profesor (menos circunscrito a la enseñanza de contenidos y con una función social) y atribuye mayor importancia a la *participación* de toda la comunidad educativa en la formación en valores.

Causas. Existen dos fuentes a las que los docentes atribuyen los contenidos de sus transformaciones. Algunos indican su experiencia en el diplomado como origen exclusivo de sus cambios. Otros proponen una combinación o interacción entre su aprendizaje en el contexto del diplomado y condiciones internas propias (*experiencias*, motivación y edad) como *gatillo*

de sus transformaciones. Una profesora lo expresa así:

Porque hay algo o alguien que te hace perfeccionar y mirar de otra manera, tener una mirada distinta (...), bueno aparte de cuando yo empecé con Valora, que yo le agradezco un montón, pero también el que me gatilló todo eso fue como mi nieto mayor: ¿hasta dónde vamos con estos niñitos? ¿Pa' dónde? Entonces no podemos mirar pa'tras, sin decir sabe que acá hay que ponerle un coto a esto y empezar a trabajar en la parte valórica y más, más que en la parte valórica, de enseñarle al niño ya sabes que la honestidad es un valor, no, sino que en la práctica diaria (...) y yo creo que también le ha pasado mucho a los otros colegas, los que tuvimos la suerte de entrar a este programa... (PII, e3).

Proceso. Desde la perspectiva de los participantes del estudio, el cambio ocurre en los procesos de reflexión, *auto-cuestionamiento* o aumento de conceptualización respecto a la formación en valores. Además, se aprecia un componente actitudinal en su explicación del proceso de cambio, una decisión de modificar sus perspectivas para luego modificar sus prácticas, es decir, un proceso auto-intencionado. Esto último es descrito por la Participante VII:

Yo creo que yo ahora estoy en el proceso de tratar, de cambiar, me entendí, de tratar de mentalizarme desde otro punto de vista para que eso suceda, entonces yo creo que estoy como en el proceso de digerir, de digerir eso, mentalizarlo... (PVIII, e1).

Adicionalmente, algunos profesores advierten un proceso de transformación a partir de sus prácticas, que les parece *casi inconsciente* o no intencionado. Un último aspecto considerado por un grupo de entrevistados como explicación de su cambio es la ocurrencia de un efecto de aceleración o precipitación, causado por la participación en el diplomado, de aprendizajes adquiridos fuera de este. Al respecto un docente narra lo siguiente:

PV: ...Yo a ellos les exigía montones, les gritaba [a sus alumnos]. Ahora no, más pausado.

ENTREVISTADOR: *Ese cambio, usted diría, ¿se empezó a generar con el transcurso de los años o [en] estos últimos años?*

PV: Yo creo que no más de tres años atrás. Ahí yo ya empecé, ahora con el Valora mucho más, me ha dado mucha más tranquilidad, o se ha afianzado más esa seguridad de tratar al niño, de escucharlo, tratar de interpretar lo que le pasa. Antes no, antes no me importaba. (PV, e1).

Obstaculizadores. Como obstaculizadores, los docentes refieren características de su *personalidad*, la formación recibida y el miedo al cambio o a no ser capaz de transformar sus prácticas pedagógicas. Cabe destacar que todos estos obstaculizadores se presentan en una dimensión individual, como propias del sujeto. Por ejemplo, para la participante VII algunas características de *personalidad*, producto de su formación, son vistas como dificultades iniciales para el cambio. Ella afirma:

Cambios yo diría que todavía no, es que cuesta modificar eh, cosas que tú... como de tu personalidad o que uno ya igual, soy una persona que podría decirse que ya está formada. (PVII, e1).

El miedo al cambio, o a la incapacidad para cambiar y conducir adecuadamente un proceso de formación en valores, es otro obstaculizador para algunos docentes y les genera inseguridad. Por ejemplo, una profesora relató:

Me dio miedo, me dio temor de no poder eh, lograr eh, lograr, cómo te digo, eh, traspasar todos los conocimientos que yo adquiriera a mis colegas, yo pensé también que no iba a ser capaz de traspasarlo al aula con mis alumnos (...) miedo, imagínate, decía, a mi edad enfrentarme a esto para qué quiero cambio, si total ya me quedan tan pocos años... (PVIII, e1).

El miedo de esta docente, en particular, habría sido superado por su actitud de *desafío* y motivación, elementos que describiremos a continuación como facilitadores.

Facilitadores. Afrontar el diplomado como un *desafío* y estar motivados por el cambio son, a juicio de algunos docentes, facilitadores importantes relacionados con el mejor manejo de la interacción con sus alumnos, el aumento de habilidades y el cambio personal en general. Dos fuentes de *retroalimentación* son facilitadores para los profesores entrevistados: sus experiencias reales de éxito durante el transcurso del diplomado, y el reconocimiento de sus cambios por sus colegas. Según los docentes, ambos facilitadores influyen sobre la ganancia en autoeficacia. La Participante II dijo:

Si tú le preguntas ahora a cualquier colega el año pasado ese curso era 'buu el curso desordenado, buuu el curso con niños problema' y ahora no, todos, yo, por ejemplo, ahora que estuve en Santiago: 'Los niños, oye tu curso que está rico pa' trabajar, oye tu curso y tu curso'. Entonces todas esas cosas que yo he recibido ha sido como una retroalimentación pa' seguir trabajando con ellos, o sea, si pude algo, puedo mucho más todavía y si puedo con mi curso yo puedo con todo el colegio... (PII, e3).

Finalmente, los docentes consideran que ciertas características del diplomado, en particular la combinación de una estrategia teórico-práctica con experiencias vivenciales, fue otro facilitador de su cambio profesional y personal.

Consecuencias. Como una consecuencia directa del aumento de habilidades instruccionales logrado por la participación en el diplomado, algunos docentes expresan haber desarrollado mejores metodologías para la educación en valores. Por otra parte, y como consecuencia de cambios en el ámbito personal, dos entrevistados señalan importantes modificaciones de vida,

tales como dejar su actual trabajo y trasladarse de ciudad.

Confirmación del cambio. Los entrevistados describen dos referentes para la constatación de su propio cambio: la *percepción propia* y la que les provee su *entorno*. La principal vía por la que confirman –desde su *propia percepción*– los contenidos de su cambio es a través de los logros de sus alumnos, referidos principalmente a la convivencia escolar, aunque también hay docentes que señalan cambios en los resultados de aprendizaje o en el rendimiento escolar. La profesora IV narra logros en transversalidad y en el aprendizaje general asociándolos a cambios propios en el manejo y control de la interacción profesor-alumno:

Fíjate que yo veo que he logrado más ahora con los niños que lo que lograba antes, he logrado (...) que aprendan más rápido, que vengan contentos a la escuela (...), encuentro que los niños me quieren más, que soy capaz de llegar a ellos más, más fácilmente, que me tienen confianza... Antes (...) y te lo voy a decir sinceramente, a mí los niños me tenían más miedo, me tenían miedo, me tenían un respeto [mucho] pero con miedo... Ahora no, y con mi curso que tengo ahora, somos amigos con los cabros... (PIV, e1).

Igualmente, la aplicación de lo que consideran que han *aprendido* en el diplomado se convierte en una forma de reconocer sus cambios. Por ejemplo, algunos entrevistados relatan cómo, al poner en práctica alguna sugerencia metodológica, perciben que han aumentado sus habilidades. Respecto a la confirmación de sus cambios por parte del *entorno*, la familia es una fuente de ratificación, así como lo son sus ex alumnos, sus superiores o sus colegas.

Discusión

El presente trabajo tuvo como objetivo reconstruir las teorías subjetivas de un grupo de docentes en perfeccionamiento acerca de su

propio proceso de cambio. Por lo anterior, en los resultados presentados prima la teoría subjetiva declarada o explícita de los propios docentes sobre la reconstrucción de los investigadores.

Como se ha visto, los contenidos del cambio se organizan al interior de la teoría subjetiva de los profesores en cambios personales y profesionales, diferenciación que es propiciada por dos fuentes de influencia: (a) una concepción de separación entre la vida personal y el trabajo que acompaña frecuentemente a las profesiones de servicio, donde los profesionales son prontamente socializados respecto de lo conveniente de “dejar fuera” del trabajo sus emociones o problemas personales, y (b) la naturaleza temática y metodológica del diplomado (la dimensión valórica en sí misma y la forma experiencial y propiciadora de auto-observación del diplomado).

Para el caso del cambio personal, hay docentes que sustentan haber tenido un proceso que podría llamarse de “reestructuración radical” (Carey, 2009) o, según la conceptualización de Abric (2001), de transformación directa y completa del núcleo central de su representación acerca de sí mismos. Respecto al cambio profesional, los docentes ven sus contenidos como incrementos y mejoras, la mayoría de las veces relacionados a posibilidades de acción en la formación transversal de valores (eficacia instruccional, interacción profesor-alumno y relaciones interpersonales). Estos cambios, que podrían ser interpretados como periféricos –usando la nomenclatura de la teoría del núcleo central de las representaciones sociales (Abric, 2001)– deben evaluarse entendiendo la profesión docente como una actividad esencialmente práctica. Es decir, ¿qué otro fin podría importar más que la modificación de las prácticas en el terreno de la enseñanza? Estos cambios no son transformaciones menores o insuficientes, como se pensaría desde una perspectiva que puede ser vista como limitada, que considere que se dan cambios en la práctica solo si cambian las concepciones. Esta

visión ha sido ampliamente cuestionada desde los modelos contemporáneos del cambio conceptual y la investigación en cambio terapéutico, comprendiéndose que el cambio en las formas de interpretación subjetiva es lento y gradual (Vosniadou, 2007).

La permanencia de los cambios es fundamental en todo proceso de aprendizaje o desarrollo personal. Si bien los estudios muestran que el cambio se consolida en la medida que se traduce en práctica, puede pensarse que no basta con la propia percepción de cambio en las prácticas para calificar de exitoso un proceso de formación profesional. Más bien, la posibilidad de la permanencia del cambio estaría en la transformación de las prácticas en interacción con una reflexión sobre ellas que permita el paso del conocimiento práctico a la teoría subjetiva (Pozo et al., 2010). De este modo, no contar con nuevas teorías subjetivas, producto de la ausencia de reflexión sobre la práctica, no permite otorgarle sentido (elemento esencial para la permanencia del cambio en las prácticas) a las acciones (Krause, 2011).

Es interesante mencionar que muchos profesores dan cuenta de una reafirmación de creencias propias, desarrolladas anteriormente gracias a experiencias externas al diplomado, y que muestran una relación recíproca entre *crecimiento personal* y desarrollo profesional, lo que apoya el interés de los investigadores que estudian la interacción entre las historias de vida de los profesores y sus prácticas (e.g., López de Maturana, 2010). Atribuir a condiciones propias el origen de parte de los cambios podría constituirse en un factor de permanencia del cambio; la asociación causal que establecen los docentes entre los cambios observados en ellos y, por ejemplo, sus antecedentes biográficos o su motivación, podría ser un indicador de apropiación del cambio o de alcance de autonomía respecto a la fuente de sus transformaciones (Krause, 2011). Esto apoyaría al Modelo Cognitivo-Afectivo de Cambio Conceptual, que indica que la

implicación de aspectos del *self* (*self-implication*) de los docentes y la motivación ante las demandas de cambio de las actuales reformas educativas, serían variables decisivas para un proceso de cambio que finalice en un “cambio conceptual verdadero” (no “superficial”; Ebert & Crippen, 2010). Este resultado es coincidente con los hallazgos del ámbito psicoterapéutico, que indican que la implicación personal, también denominada “autorreferencia” resulta esencial para el cambio en las teorías subjetivas de los involucrados (Aristegui et al., 2008).

En síntesis, y siguiendo los aportes de las teorías del cambio de representaciones sociales (Abric, 2001; Van Lange, Kruglanski, & Higgins, 2012), la tendencia de los profesores a revalorar su práctica pasada, sus creencias y sus conocimientos previos, puede ser entendida como una defensa del *núcleo central* de su identidad profesional y personal, que permite que ante las –según Hargreaves (2003)– excesivas demandas de cambio que reciben, no se “desarmen” por completo sus certezas, ni tampoco pierda su sistema de creencias la flexibilidad que se requiere para integrar lo nuevo.

Así, se pudo apreciar un esfuerzo en las teorías subjetivas de los docentes, sobre todo iniciales, por cumplir con su función de mantener un equilibrio entre la novedad y el conocimiento previo, conservando e integrando la experiencia. Esta tendencia de los profesores ha sido descrita también en otras investigaciones que recogen la perspectiva de los docentes ante innovaciones en el área de la formación transversal (Gubbins, Benavente, Cameratti, & Reinoso, 2004; Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación [PIIE], 2003) y en investigaciones del cambio en el proceso psicoterapéutico (Salvatore, Gelo, Gennaro, & Manzo, 2010). A pesar de esta “protección” de la experiencia y conocimiento profesional y su posible consecuencia de resistencia al cambio, puede seguirse creyendo en la conveniencia de esta conservación en la medida que, acompañada de un proceso de

aprendizaje capaz de superar esta resistencia, permite revalorar los conocimientos profesionales adquiridos, evitando así el conocido efecto de desconocimiento del pasado que generan a veces los programas de formación de profesores en servicio. Las fuentes más frecuentes de percepción de cambios en la *eficacia instruccional* de los profesores fueron sus experiencias de dominio, y la persuasión de sus colegas. Para un hallazgo similar respecto al positivo efecto en profesores de la persuasión de sus pares en su percepción de competencia, véase también Park (2012).

Finalmente, respecto a las nuevas creencias generales sobre la educación en valores, algunos docentes plantean que parte de su cambio consistió en el convencimiento de que la educación transversal es “más importante” que la enseñanza de contenidos instrumentales. Este efecto, seguramente no deseado por quienes impartieron esta formación en servicio, posiblemente se deba a una construcción subjetiva cimentada tanto en las experiencias y reflexiones asociadas al diplomado que cursaban, como en una representación social existente en los grupos de profesores de escuelas de alta vulnerabilidad social (véase por ejemplo, Maregatti, 2006). Paradójicamente, este contenido del cambio, que suele ser visto por los investigadores como parte de las resistencias de los profesores ante la necesidad de mejora de los resultados de aprendizaje de sus alumnos, es conceptualizado por los docentes estudiados como una transformación positiva de sus creencias producto de esta formación.

Limitaciones del Estudio y Posibilidades Futuras

En contraste con las ventajas de la técnica de entrevista episódica, que ofrece diversos tipos de datos y constituye en sí misma un tipo de triangulación (Flick, 1997), una limitación de esta forma de entrevista es que su flexibilidad dificulta la realización de un análisis de la estructura de las teorías subjetivas, en términos, por ejemplo, de su jerarquía al interior del sistema

de significados de las personas. Una alternativa distinta a la utilizada en esta investigación es el uso de técnicas más estructuradas de elicitación y reconstrucción de teorías subjetivas o implícitas, por ejemplo, la “técnica de generación de una estructura” (*structure-formation-technique*) propuesta por Scheele y Groeben (1984, citados en Groeben & Scheele, 2001), el uso de la Técnica de Rejilla de Kelly (Havigerová, 2012) o bien, la construcción de cuestionarios analizados estadísticamente.

A pesar de estas limitaciones, una de las proyecciones de esta investigación es la posibilidad de continuar con estudios acerca del conocimiento profesional docente que superen la denominada tendencia a la reducción descriptiva (Feldman, 2002) y profundicen en el análisis de los mecanismos de cambio de los profesores. Los resultados de este trabajo pueden ser de utilidad para el diseño de programas de formación de profesores y para la identificación de los factores clave de influencia en aquellos procesos de cambio en general, en donde se advierta como importante la dimensión subjetiva de estos.

Referencias

- Abric, J. C. (2001). *Pratiques sociales et représentations* (3ª ed.). Paris: PUF.
- Aristegui, R., Gaete, J., Muñoz, G., Salazar, J., Krause, M., Vilches, O., ...Ramírez, I. (2008). Diálogos y autorreferencia: procesos de cambio en psicoterapia desde la perspectiva de los actos de habla. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41, 277-289. doi: 10.14349/rlp.v41i2.447
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- 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.
- Bahr, D., Monroe, E. E. & Shaha, S. H. (2013). Examining preservice teacher belief changes in the context of coordinated mathematics methods coursework and classroom experiences. *School Science and Mathematics*, 113(3), 144-155. doi: 10.1111/ssm.12010
- Bortoluzzi, M. & Catalán, J. (2014). Teorías subjetivas de profesores en reuniones de trabajo: un estudio descriptivo-interpretativo. *Psicología Escolar e Educativa*, 18(1), 151-159. doi: 10.1590/S1413-85572014000100016
- Busch, D. (2010). Pre-service teacher beliefs about language learning: The second language acquisition course as an agent for change. *Language Teaching Research*, 14(3), 318-337. doi:10.1177/1362168810365239
- Cambra Giné, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris: Didier.
- Castro, P. (2012). *Cambio de teorías subjetivas de profesores respecto a la enseñanza y el aprendizaje de valores*. Saarbrücken: EAE Publishing.
- Castro, P. & Cárcamo, R. (2012). Cambio de teorías subjetivas de profesores respecto a la educación en valores. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 16(1), 17-42.
- Catalán, J. (2010). Un estudio de TS demostrativo del papel protagónico de los participantes. En J. Catalán (Ed.), *Teorías subjetivas: aspectos teóricos y prácticos*. La Serena: Editorial Universidad de La Serena.
- Carey, S. (2009). *The origins of concept*. New York: Oxford.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques* (3ª ed.). California: Sage.
- Cuadra, D., Jorquera, R. & Pérez, M. A. (2015). Las teorías subjetivas del profesor acerca de su salud laboral: implicancias en la promoción de la salud preventiva en el trabajo docente. *Ciencia & Trabajo*, 17(52) 1-6.
- Dagnino, P., Krause, M., Pérez, J. C., Valdés, N. & Tomacic, A. (2012). The evolution of communicative intentions during change episodes and throughout the therapeutic process. *Research in Psychotherapy: Psychopathology, Process and Outcome*, 15, 75-86. doi: 10.7411/RP.2012.008
- Donovan, D., Borda, E., Hanley, D. & Landel, C. (2015). Participation in a multi-institutional curriculum development project changed science faculty knowledge and beliefs about teaching science.

- Journal of Science Teacher Education*, 26(2), 193-216. doi: 10.1007/s10972-014-9414-z
- Ebert, E. & Crippen, K. (2010). Applying a cognitive-affective model of conceptual change to professional development. *Journal of Science Teacher Education*, 21, 371-388. doi: 10.1007/s10972-009-9183-2
- Feldman, D. (2002). Nuevas imágenes para la práctica educativa y el currículum: los estudios sobre 'el pensamiento del profesor'. *Revista Alternativas. Año VII*, 29, 85-96.
- Fernández, O., Herrera, P., Krause, M., Pérez J. C., Valdés, N., Vilches, O. & Tomicic, A. (2012). Episodios de cambio y estancamiento en psicoterapia: características de la comunicación verbal entre pacientes y terapeutas. *Terapia Psicológica*, 30(2), 5-22. doi: 10.4067/S0718-48082012000200001
- Flick, U. (1997). *The episodic interview. Small scale narratives as approach to relevant experiences*. Recuperado de <http://www.lse.ac.uk/collections/methodologyInstitute/pdf/QualPapers/Flick-episodic.pdf>
- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research*. London: Sage
- Flick, U. (2011). *Introducing research methodology: A beginner's guide to doing a research project*. London: Sage.
- Flick, U., Garms-Homolová, V. & Röhsch, G. (2012). "And mostly they have a need for sleeping pills": Physicians' views on treatment of sleep disorders with drugs in nursing homes. *Journal of Aging Studies*, 26, 484-494. doi:10.1016/j.jaging.2012.07.001
- Groeben, N. & Scheele, B. (2001). Dialogue-hermeneutic method and the "research program". *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal]*, 2(1). Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/fqs/fqseng.htm>
- Gubbins, V., Benavente, A., Cameratti, C. & Reinoso, A. (2004, Noviembre). *Prácticas educativas en transversalidad ¿qué nos dicen los docentes?* Ponencia presentada en las IV Jornadas Internacionales de Psicología Educativa, Universidad de La Serena, Chile.
- Halcarteray, M. A. (2006). *Construcción de problemas de convivencia escolar por parte de profesores de enseñanza básica y media*. (Tesis doctoral). Universidad de Chile. Recuperado de <http://tesis.uchile.cl/handle/2250/106016>
- Hargreaves, A. (2003). *Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador*. Buenos Aires: Amorrurtu.
- Havigerová, J. M. (2012). Who is normal? Alias Teacher's personal constructs of normality. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 69, 435-441. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.11.431
- Jancic, R. (2011, September). *Teachers' capability related subjective theories*. Poster presentation at the Human Development and Capability Association Conference (HDCA), Hague, Netherlands.
- Jones, J. N., Miron, G. & Kelaher-Young, A. J. (2012). The Kalamazoo promise and perceived changes in teacher beliefs, expectations, and behaviors. *The Journal of Educational Research*, 105, 36-51.
- Kelly, G. A. (1966). *Teoría de la personalidad. La psicología de las construcciones personales*. Buenos Aires: Troquel.
- Krause, M. (2011). *Psicoterapia y cambio. Una mirada desde la subjetividad*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Krause, M., Valdés, N., Echávarri, O. & Vilches, O. (2011). Generic change indicators. Chile, Patent: ISBN 978-956-332-980-3. Recuperado de: http://www.researchgate.net/publication/215556565_Generic_Change_Indicators
- Krause, M., De la Parra, G., Arístegui, R., Dagnino, P., Tomicic, A., Valdés, N., ... Ramírez, I. (2007). The evolution of therapeutic change studied through generic change indicators. *Psychotherapy Research*, 17, 673-689. doi: 10.1080/10503300601158814
- Krause, M., De la Parra, G., Arístegui, R., Tomicic, A., Dagnino, P., Echávarri, O., ... Altimir, C. (2006). Indicadores de cambio genéricos en la investigación psicoterapéutica. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38, 299-325.
- López de Maturana, S. (2010). Las complejidades emergentes en las historias de vida de los "buenos profesores". *Polis*, 25, 1-11. doi: 10.4000/polis.465
- Makoelle, T. M. (2014). Changing teacher beliefs and attitudes towards inclusion in South Africa: Lessons from collaborative action research. *Journal of Social Science*, 38(2), 125-134.

- Maregatti, C. (2006). *El significado atribuido a la educación ética de acuerdo a los criterios de transversalidad en un contexto de formación técnico profesional* (Tesis de maestría). Universidad de Chile, Chile.
- Marková, P. (2013). Analysis of teachers' subjective theories about biophilic orientation of education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93, 820-824. doi:10.1016/j.sbspro.2013.09.286
- Martín, E., Pozo, J. I., Pérez Echeverría, M. P., Mateos, M. & Martín, A. (2011). ¿Cómo se representan los profesores el aprendizaje y la enseñanza? De las concepciones a los perfiles docentes. En C. Monereo & J. I. Pozo (Eds.), *La identidad en psicología de la educación: necesidad, utilidad y límites* (pp. 169-187). Madrid: Narcea.
- Paganini da Silva, E. & Ribeiro de Sá Leite Chakur, C. (2009). A tomada de consciência da cise de identidade profissional em professores do ensino fundamental. *Schème-Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*, 2, 221-241.
- Park, J. T. (2012). *Teacher change in Bangladesh: A study of teachers adapting and implementing active learning into their practice*. (Tesis Doctoral). Recuperada de <http://hdl.handle.net/1807/34833>.
- Pilitsis, V. & Duncan, R. (2012). Changes in belief orientations of preservice teachers and their relation to inquiry activities. *Journal of Science Teacher Education*, 23(8), 909-936. doi: 10.1007/s10972-012-9303-2
- Polanyi, M. (1967). *The tacit dimension*. New York: Doubleday.
- Pozo, J. I. (2008). *Aprendices y maestros. La psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid: Alianza Psicología.
- Pozo, J. I. (2001). *Humana mente. El mundo, la conciencia y la carne*. Madrid: Morata.
- Pozo, J. I., Martín, E., Pérez-Echeverría, M. P., Scheuer, N., Mateos, M. & de la Cruz, M. (2010). Ni contigo ni sin ti... Las relaciones entre cognición y acción en la práctica educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 33(6), 179-184. doi: 10.1174/021037010791114580
- 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* (pp. 87-108). Madrid: Aula XXI Santillana.
- Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación. (2003). *Reforma educativa y objetivos fundamentales transversales. Los dilemas de la innovación*. Santiago: Autor Serie Estudios.
- Rajabi, P., Reza Kiany, G. & Maftoon, P. (2012). ESP in-service teacher training programs: Do they change Iranian teachers' beliefs, classroom practices and students' achievements? *Ibérica*, 24, 261-282.
- Reyes, L., Aristegui, R., Krause, M., Strasser, K., de la Parra, G., Tomicic, A., ... Ben-Dov, P. (2008). Language and therapeutic change: A speech acts analysis. *Psychotherapy Research*, 18, 355-362. doi: 10.1080/10503300701576360.
- Salvatore, S., Gelo, O., Gennaro, A. & Manzo, S. (2010). Looking at the psychotherapy process as an intersubjective dynamic of meaning-making. A case study with discourse flow analysis. *Journal of Constructivist Psychology*, 23, 195-230. doi: 10.1080/10720531003765981
- Valdés, N., Krause, M. & Álamo, N. (2011). ¿Qué dicen y cómo lo dicen?: análisis de la comunicación verbal de pacientes y terapeutas en episodios de cambio. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 20, 15-28.
- Van Lange, P. A. M., Kruglanski, A. W. & Higgins, E. T. (Eds.) (2012). *Handbook of theories of social psychology*. Thousand Oaks: Sage.
- Vosniadou, S. (2007). Conceptual change and education. *Human Development*, 50, 47-54. doi: 10.1159/000097684
- Walter, U., Flick, U., Neuber, A., Fischer, C., Rugzan, H. & Schwartz, F. (2010). Putting prevention into practice: Qualitative study of factors that inhibit and promote preventive care by general practitioners, with a focus on elderly patients. *Family Practice*, 11(68). doi: 10.1186/1471-2296-11-68.
- Yeager, D. S., Miu, A. S., Powers, J. & Dweck, C. S. (2013). Implicit theories of personality and attributions of hostile intent: A meta-analysis, an experiment, and a longitudinal intervention. *Child Development*, 84(5), 1651-1667. doi: 10.1111/cdev.12062