

**CREENCIAS CURRICULARES QUE SUBYACEN EN LOS
PROCESOS DE TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA QUE
DESARROLLAN LOS DOCENTES EN SEGUNDO CICLO, EN
LAS ESCUELAS MUNICIPALES DE TEMUCO, CHILE¹**

***Curriculum Beliefs Underlying the Processes of Didactic
Transposition that Teachers Develop in the Second Cycle at
Municipal Schools in Temuco, Chile***

Juan Beltrán²

Abstract

This article focuses on the following problem: What are the beliefs that form part of the teacher's thought in the process of didactic transposition in the second cycle of Arturo Prat and Armando Dufey Schools? With this purpose, a descriptive qualitative design was presented based on the theory, constant comparative method.

The collection techniques of information were: ethnographic observation and semi-structured interview. Five categories were raised from the axial codification and the results of the study show there is a belief that didactics is only associated with the methodological aspect. In relation to methodology of teaching, it should be mentioned that teachers believe they teach with a constructive guidance; however, teaching is centered on the teacher. Similarly, a lack of knowledge and inadequate management of a great variety of didactic strategies triggered by the beliefs is evidenced.

Key words: Curriculum beliefs - didactics - didactic transposition - didactic strategies.

¹ La investigación se desarrolló en escuelas municipales Arturo Prat y Armando Dufey de la Araucanía, donde se abordan las creencias curriculares que forman parte de los docentes en el segundo ciclo.

² Mg. en Ciencias de la Educación con Mención Curriculum y Evaluación. Colegio Santa Teresa, Temuco, Chile. E-mail: beltranovic@hotmail.com.

Resumen

Este artículo aborda el siguiente problema; ¿Cuáles son las creencias que forman parte del pensamiento del profesor en el proceso de transposición didáctica, en el segundo ciclo de las escuelas Arturo Prat y Armando Dufey? Para ello se planteó un diseño cualitativo descriptivo, en base a la teoría fundamentada, método comparativo constante. Las técnicas de recolección de información fueron: observación etnográfica y entrevista semiestructurada. Se levantaron cinco categorías desde la codificación axial, y los resultados del estudio develan que existe la creencia de que la didáctica sólo se asocia con el aspecto metodológico. En relación con la metodología de enseñanza, cabe mencionar, que los docentes, creen enseñar con una orientación constructivista, sin embargo la enseñanza está centrada en el docente. Igualmente se evidencia desconocimiento y manejo inadecuado de una gran variedad estrategias didácticas, gatillados por las creencias.

Artículo Recibido: 27 de febrero de 2013

Artículo Aceptado: 30 de abril de 2013

Palabras clave: Creencias curriculares - didáctica - transposición didáctica - estrategias didácticas.

Introducción

La investigación “Knowledge Growth in Teaching” realizada en 1985 por Lee Shulman como parte de su discurso presidencial de la AERA (American Educational Research Association), donde planteó la necesidad de indagar en el paradigma perdido de la investigación educativa: el desarrollo del conocimiento del docente en la enseñanza, lo establece como el “paradigma perdido en la investigación sobre la enseñanza” (Shulman, 2005), por la falta de desarrollo investigativo que se concentra en dilucidar las formas de comprensión cognitiva del contenido de la enseñanza por parte de los profesores y profesoras. Este paradigma resultó ser “*el pensamiento del profesor sobre el contenido del tema objeto de estudio y su interacción con la didáctica*” (Acevedo, 2009: 22).

El profesor, entendiendo a éste como aquel que construye un conocimiento acerca de la disciplina, busca los sentidos sedimentados, formas y medios para enseñar aquel contenido que pretende construir con sus alumnos; asimismo, posee diversos conocimientos que están presentes en todo momento en su quehacer profesional y media entre el conocimiento disciplinario y su enseñanza, mediación conocida también como transposición didáctica (Chevallard, 1991). Al respecto, Chevallard (1985) define la transposición didáctica como: el trabajo que transforma el objeto de saber en un objeto a enseñar para que derive en un objeto de enseñanza.

En esta lógica, surge un concepto similar al de transposición didáctica, el conocimiento didáctico del contenido (CDC) propuesto por Shulman (1987), que incluye las conexiones entre los conocimientos de la materia y los conocimientos didácticos del profesor. Esta interacción permite la “transformación del contenido para su enseñanza”. En este sentido, Acevedo (2009) señala que el conocimiento didáctico del contenido facilita la comprensión de cómo un profesor que “conoce una materia” se convierte poco a poco en “maestro de la materia” mediante la utilización de una serie de recursos y estrategias didácticas. Es decir, como señala Marcelo (2001) el CDC es una combinación adecuada entre el conocimiento de la materia a enseñar y el conocimiento pedagógico y didáctico relativo a cómo enseñarla.

En este contexto, desde el paradigma del pensamiento del profesor sobre la enseñanza del contenido de la asignatura, hay que tener en cuenta que toda actividad educativa tiene como respaldo una serie de creencias y teorías implícitas que forman parte del pensamiento del profesor y orientan sus ideas sobre el conocimiento y la construcción de su enseñanza y su aprendizaje (Abell, 2007; Cochran-Smith y Lytle, 1990; Porlán y Rivero, 1998). Al respecto, Marcelo afirma que el profesor no es un técnico que aplica instrucciones, sino un constructivista que procesa información, toma decisiones, genera rutinas y conocimiento práctico, y posee creencias que influyen en su actividad profesional (Cit. en Mellado, 1996).

Cabe mencionar que las creencias son parte importante de los conocimientos que poseen los profesores y son precisamente éstas, las que mayor influencia tienen en las decisiones que se toman en el aula y, por lo tanto, sobre la práctica (Contreras, 2009). En este sentido, Beijaard y De Vries (1997) señalan que las creencias de los

profesores y su conocimiento pedagógico sobre la enseñanza están conectados. De esta forma, las creencias serán, por un lado, elementos fundamentales que estructuran el conocimiento profesional de los profesores y, por otro, elementos que condicionan la práctica.

Entonces, las creencias que los profesores tienen acerca de su accionar, son decisivas a la hora de organizar las actividades que se llevarán a cabo en el aula. Gimeno (2008) sostiene que, al momento de resolver cuestiones prácticas, los docentes recurren a saberes que tienen relación con creencias provenientes del contexto en el que se realizan dichas prácticas, donde también inciden sus ideologías, representaciones y configuraciones. Del mismo modo, las creencias constituyen verdades personales derivadas de la experiencia o de la fantasía, con un fuerte componente afectivo y evaluativo, se manifiestan en las declaraciones verbales, escritas o en las acciones y, por lo tanto, condicionan los procesos de decisión (Pajares, 1992; Shavelson y Stern, 1983).

El interés por investigar el fenómeno de creencias desde el proceso de transposición didáctica, se relaciona con la alta cuota de subjetividad y complejidad que dicho fenómeno reviste. El conocimiento de los profesores y sus creencias hasta tal punto son importantes que influyen, no solamente en sus planificaciones y sus conductas durante la interacción del aula, sino que también lo hacen sobre las percepciones que estos profesores tienen de los acontecimientos de la clase y de su habilidad para aprender de la experiencia (Cit. en De Vicente, 1990). De esta forma, el conjunto de creencias aproxima a las concepciones de los profesores y, para que esta aproximación sea más consistente, se debe considerar los conocimientos que el profesor posee.

En razón de estas evidencias empíricas y discusión teórica surge el siguiente problema de investigación: ¿Cuáles son las creencias que forman parte del pensamiento del profesor en el proceso de transposición didáctica, en el segundo ciclo de las escuelas municipales Arturo Prat y Armando Dufey de Temuco, Chile?

Objetivo general

Develar descriptivamente las creencias que forman parte del pensamiento del profesor en el proceso de transposición didáctica, en el segundo ciclo de las escuelas municipales Arturo Prat y Armando Dufey de Temuco, Chile.

Metodología

Para este estudio se ha considerado el método cualitativo situado en el paradigma hermenéutico y su nivel descriptivo, donde los significados intersubjetivos están situados y construidos en el marco de la vida social, eligiendo la descripción densa y los conceptos comprensivos del lenguaje simbólico (Geertz 1983; Ruiz, 1999 y Flick, 2004).

Se usó el estudio de casos enfocado en el diseño de “casos múltiples” (García, Gil y Rodríguez, 1999: 96). El caso está representado por 18 profesores de segundo ciclo de Pedagogía General Básica de los colegios Arturo Prat D-470 y Armando Dufey de la comuna de Temuco, que imparten clases en el segundo ciclo. El muestreo es aleatorio no probabilístico; la selección de la muestra “...se ajusta a criterios relacionados con las características de la investigación” (Bisquerra, 2004: 145). Se utilizó un muestreo de sujeto-tipo el cual tiene como objetivo “*permitir profundidad, riqueza y calidad de la información, no considerando la cantidad, ni la estandarización*” (Baptista et al., 2006: 566). Los instrumentos de recogida de datos fueron observaciones etnográficas y entrevistas semiestructuradas.

En las observaciones etnográficas, el etnógrafo debe permanecer donde la acción tiene lugar y de tal forma que su presencia modifique lo menos posible tal acción. En segundo lugar, el etnógrafo debe pasar el tiempo suficiente en el escenario, que permita ver lo que sucede en repetidas ocasiones y, en tercer lugar, el papel del observador es recoger todo tipo de información a través de notas de campos o utilizando los recursos tecnológicos disponibles en la actualidad tales como: grabaciones en audio, video, películas y fotografías (Cit. en Gil, García y Rodríguez, 1999: 45). A su vez, la entrevista contribuye a la manifestación espontánea de significados y jerarquías de valores del entrevistado (Ruiz, 1999).

En esta investigación se realizó una codificación abierta, proceso en que el investigador aborda el texto, con el fin de develar conceptos, ideas y sentidos. A partir de este proceso de codificación abierta, se levantaron categorías conceptuales que se relacionan por medio de preposiciones y son enumeradas consecutivamente. Desde esta manera, se apela a la *teoría fundamentada* o Grounded Theory (Strauss y Corbin, 2002), para abordar el proceso de análisis mediante la construcción de categorías conceptuales y el método comparativo constante, como procedimiento para interpretar textos consistentes en “*cuidar de comparar los códigos una y otra vez con los códigos de las clasificaciones obtenidas*” (Glaser 1969, citado por Flick, 2004: 248).

Análisis de resultados

La información obtenida en el trabajo de campo, fue grabada en un sistema de audio MP3 y transcrita a documento Word; a medida que se realizaron las entrevistas y las observaciones. Se ejecutó el análisis con el programa Atlas ti 5.1, que permite un manejo ordenado de la información, facilitando la codificación abierta y la posterior selección y organización de los códigos que se ordenan en agrupaciones relacionales que permiten levantar categorías.

Los datos que emergen de las entrevistas y de las observaciones, fueron reducidos en el proceso de codificación abierta, a partir del cual se levantaron las categorías desde procedimiento inductivo (Cit. en Ruiz, 1999).

Las categorías son numeradas consecutivamente siguiendo el orden de la recogida de datos. Se hace una descripción de las categorías buscando los referentes del marco teórico y los temas que emergieron de los propios sujetos con el método comparativo constante (MCC) como procedimiento para interpretar textos consistentes. Se realizó triangulación entre la entrevista semiestructurada, las observaciones etnográficas y el marco teórico, en la cual se relacionaron y organizaron los códigos de cada categoría para encontrar los nudos y luego desarrollar un texto coherente que permitiera la posterior descripción de las mismas, con citas del marco teórico, e información aportada por los profesores de las asignaturas. Posteriormente, fueron extraídos los hallazgos en forma individual para

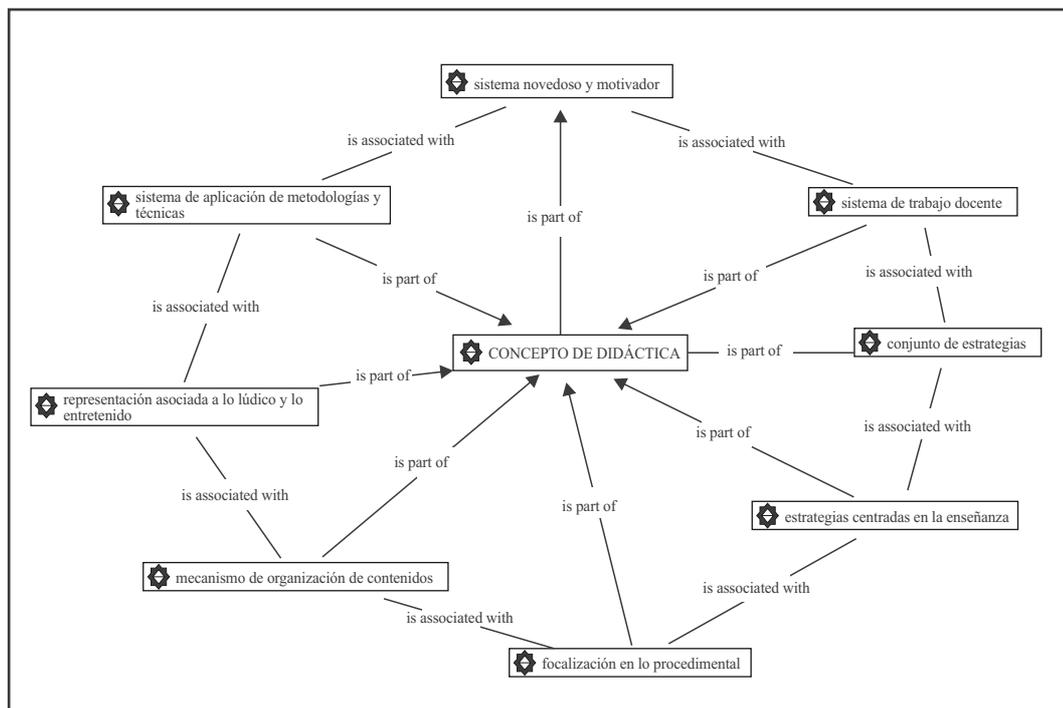
cada categoría, para luego realizar la discusión e interpretación de resultados y, finalmente, la conclusión.

Discusión e interpretación de los resultados

A partir de los códigos levantados surgieron cinco categorías: 1) Concepción de didáctica, 2) Método de enseñanza, 3) Estrategias didácticas, 4) Estrategias didácticas para desarrollar el pensamiento, y 5) Recursos didácticos.

Categoría 1. Concepción de didáctica

Figura N° 1
Categoría N° 1. Concepción de Didáctica



Esta categoría devela el significado que los docentes otorgan al concepto de didáctica y su asociación, así como también sus creencias respecto de ésta.

En relación con esta categoría, se encontraron incoherencias por parte de los profesores, al creer que la didáctica es un conjunto de estrategias enfocadas a enseñar unas actividades, y que este concepto sólo se asocia con “cómo enseñar”, es decir, con el aspecto metodológico. Esto se refleja en la siguiente textualidad: *“para mi la didáctica son las estrategias, técnicas y metodologías que utilizo para desarrollar el aprendizaje en los alumnos/as durante el desarrollo de la clase”* (El: P2).

Por otra parte, en algunos profesores existe la creencia de que la didáctica es únicamente algo lúdico, motivador y necesario para entregar los contenidos. Esto se visualiza en el siguiente relato: *“como yo trabajo con mis actividades, que sea algo novedoso, algo atractivo para los estudiantes, que sea motivador, y que sea algo entretenido para los estudiantes”* (El: P13).

En el discurso docente no aparece el concepto de conocimiento didáctico como un todo, sino fragmentado en los términos “contenido” o “didáctica”. Entonces, el razonamiento de la acción didáctica se restringe a los actos técnicos que vehiculizan la transmisión de información de manera más fluida (Shulman, 1987).

Categoría 2. Método de enseñanza

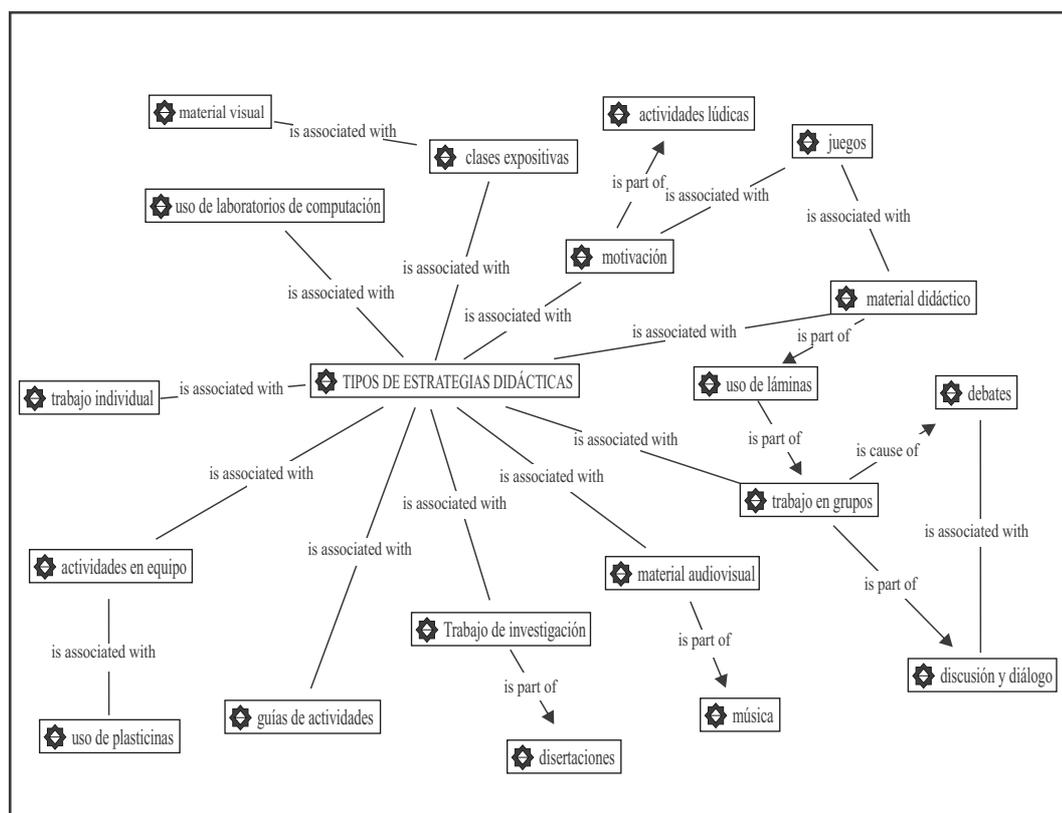
En esta categoría, se evidencia las creencias que se encuentran presentes en la forma de enseñar. Respecto de esto, los docentes declaran lo siguiente: *“...uno debe explotar un poco el tema del juego, de las expresiones corporales, y de transmitir los sentimientos...”* (El: 15). *“...yo utilizo bastante el power point en mis clases para enseñar los contenidos”*.

De lo anterior, cabe mencionar que, los docentes creen enseñar con una orientación constructivista, sin embargo no se visualiza el uso de la reflexión, el diálogo, el feedback, mapas conceptuales, resolución de problemas, lecturas de casos y discusión, como estrategias didácticas relevantes en la generación de

aprendizajes desde un enfoque constructivista. Además, cuando se trata de aquello que los profesores creen hacer desde el discurso, en la práctica disminuye notoriamente, puesto que, se observa que la mayoría de los profesores utilizan las clases expositivas. Del mismo modo, ocurre con el uso excesivo de las proyecciones y del texto escolar. En este sentido la metodología de enseñanza, está centrada en el docente, promoviendo actitudes poco reflexivas tanto en ellos, como en los estudiantes. Esto denota la creencia de que el docente es conocedor de todo el conocimiento y el estudiante debe ser un ente pasivo.

Categoría 3. Estrategias didácticas.

Figura N° 3
Categoría N° 3. Tipos de Estrategias Didácticas



Se presentan los tipos de estrategias didácticas que los profesores utilizan en sus prácticas pedagógicas, creencias curriculares que los docentes poseen. Finalmente, se explicitan las frecuencias de los códigos de la categoría tipos de estrategias didácticas.

Referente a esta categoría, los tipos de estrategias que los docentes declaran implementar en sus prácticas pedagógicas son las siguientes: clases expositivas, motivación, juego, trabajo en grupo, grupos de investigación, trabajo individual, talleres, indagación de conocimientos previos, evaluación permanente, feedback pedagógico, interacción profesor-alumno, los objetivos de la clase, trabajo en pareja, clases participativas, narración de historias, reflexión, resolución de problemas, afiche, dramatizaciones, resumen, resolución de preguntas, mapa conceptual, enseñanza recíproca, lectura y debates.

En este sentido, cabe decir que frente a la investigación didáctica interesada en correlacionar las actuaciones del profesor y los resultados de los alumnos, ésta indica que una de las estrategias más empleadas para lograr una comprensión holística de las materias son los métodos y lecturas de casos y discusión de los mismos, escribir sobre los propios casos, intercambiarlos y comentar, narrar y tipologizar (Marcelo, 1992). Esta estrategia no aparece explícitamente en el relato de los participantes como puede verse en el siguiente texto: “...*todos los días pienso en algo diferente, a los niños hay que motivarlos mucho, para enfocarlos a un tema, porque el lugar donde se encuentra la escuela se produce mucho ruido de vehículos*” (E1: P3). “*Yo utilizo la estrategia de debates, donde tienen que elaborar discusión y diálogos*” (E1: 011).

Al mismo tiempo, se encontró en determinados profesores la creencia de que: los materiales y recursos, el material audiovisual, la guía didáctica, el uso de laboratorios de computación, plasticina, son estrategias didácticas. Lo anterior se representa en el siguiente relato: “*Dependiendo del nivel, uso material audiovisual; es una estrategia factible en matemáticas porque es muy fácil para enseñar cualquier actividad, por ejemplo, buscar los múltiplos de los números con láminas*” (E1: 14).

En algunos profesores se visualiza incoherencia respecto de las estrategias didácticas. Ésto, gatillado por sus creencias, en tanto que material didáctico, láminas y el trabajo individual no pertenecen al grupo de estrategias didácticas. Lo anterior se refleja en la siguiente cita: “*de vez en cuando los hago trabajar en forma individual. La forma en como yo ordeno la sala y de la conducta de los alumnos, de eso va a depender de lo que yo esté tratando*” (El: 08); “*trabajo mucho con material didáctico, láminas para hacer la clases más didácticas...*” (El: 16).

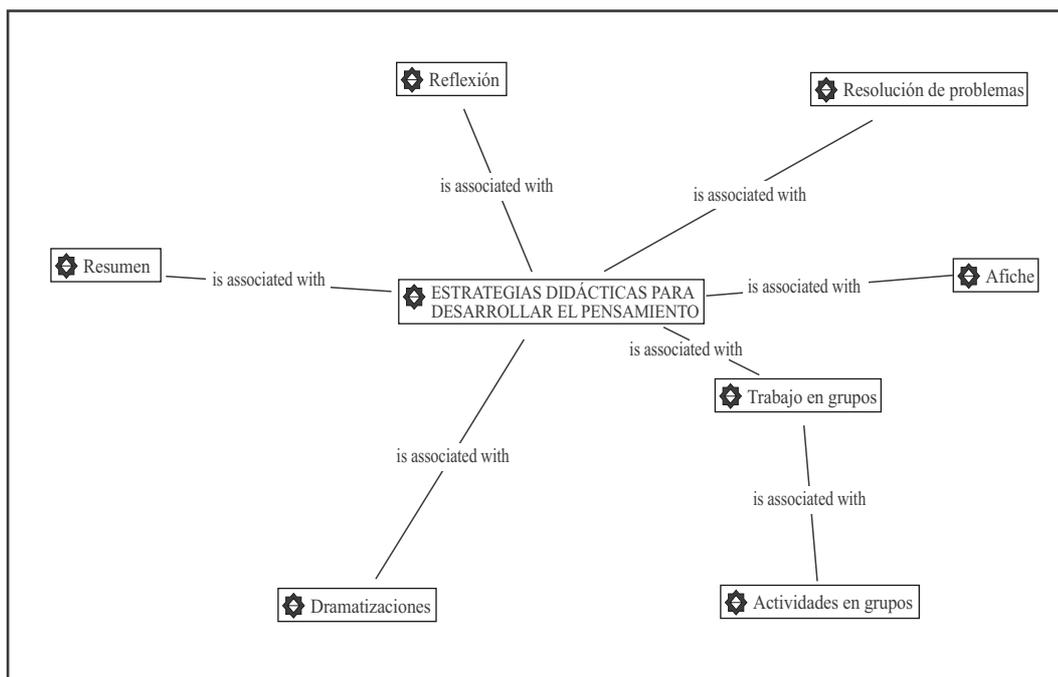
Determinados profesores manifiestan la creencia de que el trabajar en forma individual depende del orden y la conducta de los alumnos de la sala y del contenido que estén trabajando. Asimismo, existe la creencia de que al trabajar con láminas, se emplea una estrategia didáctica. En este sentido, se presenta desconocimiento respecto de los tipos de estrategias didácticas, así como también de su uso.

Tabla N° 1
Porcentajes de Frecuencia de los Códigos de la Categoría
Estrategias Didácticas

Códigos	Porcentaje (%)
Clases expositivas	5.8
Motivación	13.4
Juego	11.6
Trabajo en grupo	10.3
Grupos de investigación	8.2
Trabajo individual	8.0
Talleres	7.1
Actividades de indagación	7.1
Feedback pedagógico	6.2
Narración de historias	6.0
Resolución de problemas	6.0
Resúmenes	5.1
Mapas conceptuales	4.1
Debates	3.1
Lectura de documentos	3.8
Total	100

Categoría 4. Estrategias didácticas para desarrollar el pensamiento

Figura N° 4
Categoría N° 4. Estrategias Didácticas para Desarrollar el Pensamiento



En la Figura N° 4 se presentan estrategias didácticas para desarrollar el pensamiento, al mismo tiempo, permite vislumbrar la coherencia e incoherencia entre las estrategias didácticas para desarrollar el pensamiento y las creencias curriculares. Los profesores plantean que, entre las estrategias didácticas para desarrollar el pensamiento se encuentran las siguientes: reflexión, resolución de problemas, afiches, trabajos en grupos, dramatizaciones y resumen.

De lo anterior, se visualiza la creencia por parte de determinados profesores, de que el “afiche” es una estrategia motivadora y que permite a los alumnos estar serenos en sus asientos. Del mismo modo “el resumen” es una estrategia para hacer una clase pasiva y sin conflictos. El siguiente relato expresa los códigos explicitados:

“Utilizo la estrategia de crear afiches porque es lo que más les gusta a ellos; estar sentados escuchando a la profesora, de repente ellos se aburren y empiezan a mirar para otro lado y empiezan a molestar al compañero, porque se distraen, porque el tiempo de concentración escuchando y escuchando también se van cansando” (E1: P8).

“En el último periodo tú ya llegas cansada y haces una clase un poco más lenta y es una clase muy positiva, chicos vamos a copiar tal cosa y hagamos un resumen y todo lo demás, una clase un poco más calmada, pero es por lo mismo, porque cuando tú les das mucho, los chicos se revolucionan” (E1: P4).

Queda de manifiesto, desde el discurso de algunos profesores, que tienen un manejo inadecuado respecto del dominio del conocimiento didáctico del contenido (CDC), de modo que se presentan incoherencias entre las estrategias para desarrollar el pensamiento; esto es gatillado porque los profesores tratan sus creencias como conocimientos.

Categoría N° 5. Recursos didácticos

Se refiere a los recursos didácticos que los profesores utilizan en sus clases y permite vislumbrar las creencias que poseen los profesores sobre éstos.

Ciertos profesores expresan que son recursos didácticos los siguientes: esquemas conceptuales, mapas conceptuales, talleres de discusión y afiches. Esto se refleja en los textos que siguen: *“bueno, en mis clases yo utilizo mapas conceptuales, esquemas conceptuales, para trabajar de mejor manera (E1: P13); “yo utilizo mucho, como recurso didáctico, los talleres de discusión, sobre todo en los cursos grandes como séptimo, es más dinámico, donde ellos son capaces de discutir, de argumentar y de defender” (E1: P11).*

En atención a lo anterior, en menor grado se encontraron creencias de los profesores, en tanto que los esquemas conceptuales, los mapas conceptuales, los talleres de discusión y los afiches pertenecen al grupo de las estrategias didácticas y no al grupo de recursos didácticos.

Conclusiones

En atención a la discusión e interpretación de resultados, es posible develar que se evidenciaron creencias, que los profesores tienen respecto de los componentes inmersos en los procesos de transposición didáctica. Asimismo, se presentaron incoherencias respecto de estos procesos. En tanto, estos aspectos obstaculizan los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Lo declarado por los docentes, denota un desconocimiento del concepto general de la didáctica, donde existe la creencia de que la didáctica sólo se asocia con el “cómo enseñar”, es decir, con el aspecto metodológico. Al respecto, ocurre una clase de yuxtaposición o confusión de los conceptos utilizados para su aplicación. Es así como se entrecruzan los conceptos: método, estrategia, técnica, motivación. Desde esta lógica, no aparece el concepto de conocimiento didáctico como un todo, sino que fragmentan el constructo. Entonces el razonamiento de la acción didáctica se restringe a los actos técnicos que vehiculizan transmisión de información de manera más fluida (Shulman, 1987).

En relación con la metodología de enseñanza, cabe mencionar, que los docentes creen enseñar con una orientación constructivista, sin embargo la enseñanza está centrada en el docente, la cual promueve actitudes poco reflexivas, tanto en el estudiante como en los estudiantes. Del mismo modo, se devela el uso de estrategias didácticas que se fundamentan en principios tradicionalistas. Esto denota la creencia de que el docente es conector de todo el conocimiento y el estudiante debe ser un ente pasivo. En contraposición a lo antepuesto, De Miguel-Díaz (2005) señala que, la enseñanza debe estar centrada en el alumno y en las capacidades de éste.

Respecto del conocimiento de los tipos estrategias didácticas y de su función, se presenta un alto grado de creencias. Esto se corrobora al confundir los recursos didácticos con las estrategias didácticas y viceversa, así como también, en el desconocimiento de una gran variedad estrategias didácticas presente en la literatura, como también su función, evidenciándose debilidades en el manejo del conocimiento didáctico del contenido (CDC). Respecto de esto, Bolívar (2005)

plantea que *“los profesores deben desarrollar un conocimiento específico: cómo enseñar su materia específica, por lo que se requiere un CDC, propio del buen hacer docente”*.

Otro aspecto importante que se devela en este estudio, son las incoherencias, puesto que, aquello que los profesores creen que se debe hacer desde el discurso, en la práctica disminuye notoriamente.

Lo anterior es preocupante - que algunos profesores no poseen un conocimiento específico de cómo enseñar una materia, es decir, un CDC propio del buen hacer docente - si se piensa que los profesores son los actores principales del proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos.

Las creencias que poseen los profesores respecto del conocimiento de la materia y la acción didáctica son importantes, hasta el punto de que influyen no solamente en sus planificaciones y sus conductas durante la interacción del aula, sino también en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto corresponde a que, frecuentemente, los profesores tratan sus creencias como conocimiento, entonces las creencias afectan poderosamente el proceso de transposición didáctica.

En este sentido, es imperioso centrar las investigaciones en el campo del pensamiento del profesor, ya que éste porta ideas, creencias, juicios y concepciones en su accionar, que son decisivas a la hora de organizar las actividades que se llevarán a cabo en el aula.

Este estudio proyecta contribuir a la reflexión en relación a la profesionalización del docente respecto del conocimiento del contenido (CC), así como también, del conocimiento didáctico del contenido (CDC) propio del buen hacer docente. En esta lógica, se debe profundizar en este tipo de estudios que podría llegar a develar caminos hacia la formación docente con mayor contextualidad y comprensión disciplinar y, por tanto pedagógica, de modo de mejorar sus prácticas pedagógicas.

REFERENCIAS

- ABELL, S. (2007). *Research on Science Teacher Knowledge*. En S. K. Abell y N. G. Lederman (Eds.), *Handbook of Research on Science Education* (pp. 1105-1149). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. Extraído desde [Http://rodin.uca.es:8081/xmlui/bitstream/handle/10498/10017/Acevedo_2009a.pdf?sequence=1](http://rodin.uca.es:8081/xmlui/bitstream/handle/10498/10017/Acevedo_2009a.pdf?sequence=1)
- ACEVEDO, J. (2009). Conocimiento Didáctico del Contenido para la Enseñanza de la Naturaleza de la Ciencia (I): El Marco Teórico. *Revista Eureka sobre Enseñanza Divulgación de las Ciencias*, Vol. VI, N° 1: 21-46.
- BAPTISTA, P., FERNÁNDEZ, C. Y HERNÁNDEZ, R. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill/Interamericana, S. A.
- BISQUERRA, R. (2004). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla S. A.
- BEIJAARD, D. Y DE VRIES, Y. (1997). Building Expertise: a Process Prospective on the Development or Change of Teachers' Beliefs. *European Journal of Teacher Education*, Vol. XX, N°3: 243-255.
- BOLÍVAR, A. (2005). Conocimiento Didáctico del Contenido y Didácticas Específicas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, Vol. IX, N° 2:1-39.
- CONTRERAS, S. (2009). Creencias Curriculares y Creencias de Actuación Curricular de los Profesores de Ciencias Chilenos. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias Vol. VIII, N°2: 525-526*.
- COCHRAN-SMITH, M. & FRIES, K. (2005). *The AERA Panel on Research and Teacher Education: Context and Goals*. En M. Cochran-Smith & K. Zeichner (Eds.), *Studying Teacher Education. The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education* (pp. 37-68). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- CHEVALLARD, Y. (1985). *Le Transposition Didactique. Du Savoir Savant au Savoir Enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage. Traducción castellana (1991), *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- CHEVALLARD, Y. (1991). *La Transposición Didáctica. Del Saber Sabio al Saber*

Enseñado. Buenos Aires: Aique.

- DE MIGUEL-DÍAZ, M. (2005). Cambio de Paradigma Metodológico en la Educación Superior. Exigencias que Conlleva. *Cuadernos de Integración Europea*, Vol. II:16-27.
- DE VICENTE, P. (1990). Creencias de Profesores en Ejercicio Relacionadas con el Currículum, *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesores*, Vol. IX, N° 2: 115-127.
- FLICK, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- GARCÍA, E., GIL, F. Y RODRÍGUEZ, G. (1999), *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Imagraf.
- MARCELO, C. (2001). El Aprendizaje de los Formadores en Tiempos de Cambio. La Aportación de las Redes y el Caso de la Red Andaluza de Profesionales de la Formación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, Vol. V, N° 1, 1-17.
- MELLADO, V. (1996). Concepciones y Prácticas de Aula de Profesores de Ciencias, en Formación Inicial de Primaria y Secundaria. *Revista de Enseñanza de las Ciencias*, Vol. XIV, N° 3: 289-302.
- PAJARES, F. (1992), Teachers Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, Vol. 62, N° 3: 307-332.
- PORLÁN, R. Y RIVERO, A. (1998). *El Conocimiento de los Profesores. Una Propuesta Formativa en el Área de Ciencias*. Sevilla, España: Díada.
- RUIZ, J. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- SHAVELSON, R. Y STERN, P. (1983). *Investigaciones sobre el Pensamiento Pedagógico del Profesor, sus Juicios, Decisiones y Conducta*. En J. Gimeno y A. Pérez: *La Enseñanza: su Teoría y su Práctica*. Madrid, España: Akal.
- SHULMAN, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22. Traducción castellana (2005): Conocimiento y Enseñanza: Fundamento de la Nueva Reforma. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, Vol. IX, N°2: 1-30.
- STRAUSS, A. Y CORBIN, J. (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y Procedimientos para Desarrollar la Teoría Fundamentada*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.