

ASOCIACIÓN ENTRE TRABAJO COLABORATIVO, APRENDIZAJE POR OBSERVACIÓN Y MODELADO EN EL MEJORAMIENTO DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS: DESDE LA PERSPECTIVA DEL PROFESORADO

ASSOCIATION BETWEEN COLLABORATIVE WORK, LEARNING BY OBSERVATION AND MODELING IN THE IMPROVEMENT OF PEDAGOGICAL PRACTICES

Pablo Melo Moreno¹ | Universidad Del Desarrollo | pmelom@udd.cl

Mónica Mendoza Barra² | Universidad Del Desarrollo | mmendoza@udd.cl

Cristhian Pérez Villalobos³ | Universidad Del Desarrollo | cperezv@udd.cl

Enviado: 25 mayo 2020

Aceptado: 29 junio 2020

RESUMEN

El objetivo de la presente investigación fue a analizar la percepción docente sobre elementos socioculturales asociados al mejoramiento de sus prácticas pedagógicas en la Región Metropolitana. Surgió del actual vacío teórico respecto a la existencia de un modelo explicativo sobre el rol que ocupa el aprendizaje por observación, modelado y trabajo colaborativo en el mejoramiento de prácticas pedagógicas. La investigación es cualitativa, y se realiza con el enfoque teórico-metodológico de la Teoría Fundamentada, mediante la realización de seis entrevistas a docentes. Los resultados se presentan a nivel descriptivo y relacional axial, destacando en este último, la elaboración de un modelo explicativo inicial de cómo se produce la modificación de las prácticas pedagógicas a partir del aprendizaje colaborativo.

Palabras Claves: Prácticas pedagógicas, Trabajo colaborativo, Aprendizaje profesional, Aprendizaje por observación, Modelado.

ABSTRACT

This research aims to analyze the teaching perception on sociocultural elements associated with the improvement of their pedagogical practices in the Metropolitan Region. It emerged from the current theoretical gap regarding the existence of an explanatory model on the role that learning by observation, modeling and collaborative work occupies in the improvement of pedagogical practices. The research is qualitative, and is carried out with the theoretical-methodological approach of Grounded Theory, by conducting six interviews with teachers. The results are presented at a descriptive and axial relational level, highlighting in the latter, the development of an initial explanatory model of how the modification of pedagogical practices from collaborative learning occurs.

Keywords: Pedagogical practices, Collaborative work, Professional learning, Observational learning, Modeling.

¹ Psicólogo (Universidad Del Desarrollo), Magíster en Psicología Educacional. <https://orcid.org/0000-0002-6478-9368>

² Psicóloga (Universidad de Concepción), Magíster en Gestión Educacional.

³ Psicólogo (Universidad de Concepción), Doctor en Educación.

INTRODUCCIÓN

En la literatura existe una vasta cantidad de estudios acerca de las prácticas efectivas de enseñanza en la escuela. Es decir, existe evidencia empírica y propuestas teóricas que explican cómo es un profesor efectivo en el aula (Ministerio de Educación, 2003; Slavin, 1996; Rahman, Jumani, Akhter, Chisthi y Ajmal, 2011; Arancibia, Herrera y Strasser, 2013). Sin embargo, no existen suficientes estudios que identifiquen ni expliquen el proceso mediante el cual los profesores en ejercicio desarrollan y mantienen competencias pedagógicas apropiadas, pues solamente se atribuye este cambio a la adquisición de experiencia (Woolfolk, 1999).

Ahora bien, existen estudios a nivel nacional e internacional que exploran los factores contextuales que permiten la mejora educativa de los docentes, las cuales se refieren principalmente al liderazgo directivo, clima organizacional de trabajo (Bellei, et al., 2015) y generación de comunidades de aprendizaje (Aparicio y Sepúlveda, 2018; Escudero, 2009) es decir, existen estudios empíricos que evidencian las condiciones institucionales que propician el mejoramiento escolar a nivel de escuela y de prácticas pedagógicas.

Así, a nivel nacional se ha relevado el análisis y aplicación del modelo de comunidades de aprendizaje, el cual se refiere al desarrollo de culturas escolares caracterizadas por el trabajo colaborativo entre pares (Aparicio y Sepúlveda, 2018; Cantarero, 2017). Sin embargo, el modelo de comunidades docentes de aprendizaje se nutre de conocimientos derivados del aprendizaje sociocultural, lo cual se ha considerado como un elemento central en el proceso de mejoramiento o formación experiencial de los docentes durante su carrera en investigaciones internacionales (Escudero, 2009; Talvio et al., 2013).

Si bien el desarrollo profesional docente puede producirse de manera individual y autónoma, se encuentra determinada por un espacio intersubjetivo y social, por lo que el aprendizaje colaborativo se ha desarrollado como una de las estrategias fundamentales en el desarrollo profesional docente (Vaillant, 2016). Sin embargo, existe escasa información a nivel nacional sobre como orientar acciones para promover el aprendizaje social de los docentes en la escuela (Aparicio y Sepúlveda, 2018).

Por ello, es relevante comprender cuales son los elementos socioculturales asociados al aprendizaje del profesorado durante el desarrollo de su carrera docente desde su perspectiva. Es así como principal interrogante de investigación ¿Cómo es la percepción de los docentes sobre los elementos socioculturales asociados al mejoramiento de las prácticas pedagógicas?

En este apartado se revisarán elementos teóricos y empíricos que explican los mecanismos mediante los cuales la colaboración profesional en la escuela facilita el aprendizaje de prácticas en los docentes. Estudios realizados en diversos países muestran que las prácticas pedagógicas mejoran en la medida que los docentes tienen la posibilidad de observar prácticas pedagógicas de sus compañeros, compartir experiencias, recibir retroalimentación

y tener acompañamiento de un par. Es decir, cobra relevancia la creación de comunidades de aprendizaje (Bridwell-Mitchell, 2015; Desimone y Garet, 2015; Kyriakides et al., 2010; Slegers et al., 2014; Supovitz et al., 2009).

Así, destaca el mejoramiento de los docentes mediante la observación o la experiencia de las prácticas pedagógicas de sus pares (Bridwell-Mitchell, 2015; Supovitz et al., 2009). Esto puede ser explicado mediante las teorías de aprendizaje social. Esta teoría propone que las personas pueden aprender de los comportamientos o conocimientos de otras por medio de la observación de conductas y sus consecuencias (Bandura, 1987; Deeming y Johnson, 2009).

Los elementos del aprendizaje social u observacional son: el modelo, el estímulo modelador, el observador y la respuesta imitativa. El modelo es el sujeto que emite una conducta que luego es imitada por el observador. El estímulo modelador es la conducta que realiza el modelo. El observador es quien observa e imita la conducta. Así, la respuesta imitativa es la ejecución de la conducta del modelo por el observador (Bandura, 1987).

En el cambio de las prácticas pedagógicas, esto sucede cuando los docentes observan a sus pares y modifican su conducta a partir de esto. Así, el modelo es el profesor observado, el observador es el docente que aprende, el estímulo modelador es la práctica pedagógica observada y la respuesta imitativa es la modificación de la práctica pedagógica en el docente observador (Bandura, 1987; Bridwell-Mitchell, 2015). Dentro de esta teoría, destaca la relevancia del nivel de valoración positiva que el observador tenga del modelo, la motivación por ejecutar la respuesta imitativa y el grado de autoeficacia del observador (Bandura, 1987; Deeming y Johnson, 2009).

En el contexto de cambio de las prácticas pedagógicas, es importante que el docente observador, valore las capacidades del docente de quien observará conductas y que lo perciba como un par competente. También es importante que se sienta capaz de realizar estas conductas, es decir, que posea una alta autoeficacia respecto al comportamiento deseado (Bandura, 1987; Deeming y Johnson, 2009; Kaniuka, 2012).

Bajo este modelo es posible explicar cómo se produce el aprendizaje social de docentes mediante acciones concretas, tales como: observar prácticas pedagógicas de sus compañeros, compartir experiencias, recibir retroalimentación y tener acompañamiento de un par.

MÉTODO

Con el objetivo de analizar la percepción docente sobre los elementos socioculturales asociados al mejoramiento de sus prácticas pedagógicas, se propuso una investigación cualitativa con un diseño que se sirve de elementos de la Teoría Fundamentada como aproximación teórico-metodológica, pues permite construir un modelo conceptual

inductivo para comprender el fenómeno desde la perspectiva de los sujetos involucrados (Strauss y Corbin, 2002).

Los casos estudiados fueron seis profesores de la Región Metropolitana de Chile. Se escogieron mediante muestreo teórico, para esto se identificaron diferentes perfiles docentes caracterizados por asignatura enseñadas, cargos académicos en la escuela, género y años de desempeño docente.

Los criterios de inclusión corresponden a: ser evaluado como un profesor acreditado en el tramo A respecto a la Asignación de Excelencia Pedagógica o bien, se seleccionaron docentes que fueran validados por sus pares como profesores con altos logros de aprendizaje en sus estudiantes.

Para la producción de datos se realizaron entrevistas semiestructuradas. El producto de ello fue codificado en función de las orientaciones del diseño sistemático de Teoría Fundamentada. En la codificación abierta o descriptiva, se fragmentaron los datos, se etiquetaron y conceptualizaron fenómenos (Strauss y Corbin, 2002), lo cual es presentado en los resultados descriptivos a partir de las categorías elaboradas

En un segundo momento, se llevó a cabo la codificación axial o análisis relacional, proceso en la que se reorganizan los datos fragmentados del análisis descriptivo. Se establecen relaciones entre subcategorías y categorías en torno a ejes de análisis (Strauss y Corbin, 2002). Esto se presenta en los resultados relacionales.

RESULTADOS

Análisis descriptivo

Las categorías presentadas conglomeran fenómenos grupales que se asocian al mejoramiento de las prácticas pedagógicas, identificándose tres subcategorías que desglosan el fenómeno, a saber: el acompañamiento realizado entre pares, la existencia de un par que es referente e impulsor del cambio a nivel institucional, la persistencia de un grupo de profesores que intenciona el cambio y que motiva a sus pares a lo mismo, finalmente la reflexión pedagógica como práctica grupal.

1. Acompañamiento entre pares

Consiste en acciones generadas entre profesores de una institución y que tienen por finalidad asistir o apoyar el desempeño de sus pares. Se destaca como parte de este acompañamiento la realización de mentorías formales e informales en las cuales los colegas, dan consejos, construyen conjuntamente actividades, comparten experiencias y permiten que el docente que es acompañado canalice emociones en momentos de frustración.

Como efecto de esto, los docentes destacan el adquirir herramientas que estos pares les otorgan mediante la transmisión de su experiencia, al mismo tiempo que perciben la existencia de un espacio en el cual desahogarse emocionalmente y mantener un bienestar mental.

“Me daba tips. De repente, nosotras compartíamos... hacíamos lo mismo, las dos somos profes de matemáticas. Teníamos una idea y la complementábamos. No sé, a mí se me ocurría una actividad y ella me daba algunas estrategias como, no sé, has esto porque te vas a demorar mucho en esto. Y en el fondo, su experiencia. Y eso me ayudo un montón para que mis actividades fueran más efectivas. Para que no se extendieran demasiado y pudiera cumplir los objetivos que yo tenía” [I, Matemáticas].

“Acá nos ayudamos mucho, tenemos instancias para conversar y ver que estamos haciendo, también nos desahogamos y vamos apoyándonos, existen momentos en que podemos conversar y reflexionar de qué es lo que queremos lograr, cuáles son los estudiantes que queremos formar y que es lo que estamos haciendo bien y mal” [V, Química-Jefe de departamento].

Sumado a esto, destaca la observación de prácticas pedagógicas de otros docentes, como un componente importante del acompañamiento entre pares, lo que los profesores valoran pues les permite aprender nuevas prácticas pedagógicas por medio de la observación e imitación.

“Como que he imitado algunas prácticas de mis compañeros. Sobre todo de una que ha sido como fundamental, porque me ha acompañado desde que llegué. Porque cuando yo llegué aquí era recién egresada, entonces no había trabajado en otro lugar, con tantas horas. Había trabajado en un taller, que no es lo mismo. Entonces ella me ayudó a organizarme, y eso me sirvió mucho. Y eso me ha ayudado a ser mejor” [I, Matemáticas].

“A veces estoy mirando a un profe y me doy cuenta que hay algo que se me olvida hacer a mí o veo estrategias que él ocupa y que podría utilizar yo, me ha servido mucho” [V, Química-Jefe de departamento].

2. Existencia de un par referente del cambio

A nivel de grupo, se evidencia como un elemento influyente la existencia de un profesor referente, tanto para el grupo como para el docente que modifica sus prácticas pedagógicas. Estos profesores referentes han sido miembros clave, pues transmiten la vocación docente, motivan al mejoramiento y modelan las prácticas de los pares que modifican sus prácticas.

“Creo que, a lo mejor, una intervención importante fue una OTEC, vinieron y le enseñaron a la colega que te había dicho y ella nos irradió. Ella también tenía una visión y vino esta OTEC de la Universidad X y cambió el switch y eso se transformó en muy buenos resultados” [III, Lenguaje-Jefe de departamento].

"Hubo una persona aquí que falleció por cáncer – eh, la G que era profesora de matemática-, que antes de morir me dijo: "la única forma de que tú puedas lograr que los chiquillos te aprecien es que tú te acerques a ellos y los entiendas". Y eso, no sé, me hizo tanto sentido" [IV, Matemáticas].

3. Grupo con motivación al cambio

Los docentes valoran como un elemento que propicia el mejoramiento de sus prácticas pedagógicas, la existencia de grupos de profesores que generan acciones destinadas a la mejora de procesos pedagógicos en la escuela.

"Surge a partir de los departamentos y de los profesores, pero el colegio nos entrega los espacios y toma bien estas iniciativas. Por ejemplo, para el trabajo de reflexión en el MBE, nosotros pedimos un espacio para reflexionar acerca de cómo adaptarlo en la escuela, más allá del trabajo que pedía el ministerio" [V, Química-Jefe de departamento].

"También tuvimos una persona que nos vino a ver el primer año cuando yo llegué, que fue la primera vez que hubo un intento de departamento de matemática de contratar a alguien externo. Ella nos revisaba las pruebas por ejemplo, nos revisaba si habíamos puesto muchas preguntas de aplicación, de ejercicios en vez de problemas, eso me ayudó a balancearme un poco" [I, Matemáticas].

4. Reflexión pedagógica

Finalmente, la reflexión pedagógica es un elemento reiterado en el proceso de mejora de los docentes. Previamente se ha estipulado como la capacidad personal de los docentes, sin embargo, en este apartado se entiende la reflexión pedagógica como la acción individual y grupal de analizar las prácticas pedagógicas y la búsqueda de alternativas frente a dificultades detectadas o la mejora de procesos.

"Y me doy vuelta todo el fin de semana en ver cómo puedo mejorarla. Como que estoy siempre pensando en actividad, en cosas que puedan hacer el clic en los chiquillos. Eso es como, por ejemplo, en patrones nosotros no hemos tenido muy buenos resultados, entonces he estado todo el semestre dándole vueltas a actividades que me puedan servir para desarrollar el conocimiento de patrones, o que los chiquillos puedan darse cuenta de las secuencias de patrones" [I, Matemáticas].

Como se mencionó anteriormente estos procesos de reflexión pedagógica se expresan de manera individual, entre pares de manera informal y también como una práctica institucionalizada, ya sea por espacios gestionados por la escuela o bien por los mismos docentes.

"Lo conversamos con altura de miras, decir: yo me equivoqué en esto, cometí este error. Bajo esa instancia, nos permitió diferenciarnos del resto. Vencer el temor, poder

decir: esta práctica la estoy llevando a cabo y es la que me dio resultados, o por el contrario, decir que llevo esta práctica y no me resultó” [III, Lenguaje-Jefe de departamento].

“Mira acá nos ayudamos mucho, tenemos instancias para conversar y ver que estamos haciendo, también nos desahogamos y vamos apoyándonos, existen momentos en que podemos conversar y reflexionar de que es lo que queremos lograr, cuáles son los estudiantes que queremos formar y que es lo que estamos haciendo bien y mal” [V, Química-Jefe de departamento].

“Bueno ahí quizás tiene que ver el colegio y los mismos movimientos que puede ser que nos invitaban mucho a reflexionar y pensar antes de actuar” [I, Matemáticas].

“En primer lugar, la autocrítica surge de los resultados nacionales. Segundo, darnos el tiempo, incluso “robar tiempo al tiempo”, cuando no hay la instancia. Igual sentimos que fue importante” [III, Lenguaje-Jefe de departamento].

Análisis relacionales

De los resultados, el aprendizaje sociocultural de prácticas pedagógicas se comprende como el aprendizaje de los docentes de nuevas acciones por medio de la relación con otros docentes, es decir, en la interacción social, a través de diversos medios de interacción (Figura 1).

Este fenómeno, se caracteriza por estar determinado por prácticas de acompañamiento entre pares, el cual está dado por la interacción con pares que apoyan el desarrollo y fortalecimiento de prácticas pedagógicas mediante la observación de estas en el aula sumado a su posterior retroalimentación. También existe la transmisión de experiencias favorables mediante el dialogo, ejemplos o sugerencias por parte de docentes más experimentados.

“Hay un profesor nuevo ahora, que tiene más edad y tiene mayor experiencia, él tiene experiencia en otros tipos de cosas, entonces ahí tu vai acudiendo. Entonces, como que se produce el equilibrio entre colegas. Ahora, ¿qué ventajas te puedo decir? Que con casi todos los colegas hay como bastante buena comunicación, y que no existe como un trabajo tan individualista” [IV, Matemáticas]

Además, se evidencia la existencia de referentes a nivel profesional, es decir, docentes que sirven de ejemplo a seguir en su lugar de trabajo y que son mentores en el desarrollo profesional de docentes que modifican sus prácticas pedagógicas.

“Hay gente que es más antigua que yo y gente que es posterior a mí. Tengo una colega que siempre me decía que teníamos que retroalimentar clase a clase, que el alumno se fuera con la asignatura aprendida. Y de ahí yo lo empecé a vivir, porque del colegio que provengo no lo vivía” [III, Lenguaje-Jefe de departamento].

Otro elemento similar al anterior, se refiere a la existencia de grupos de profesores que se encuentran motivados por la generación de innovación pedagógica, de manera que dirigen y motivan al resto de los docentes para generar trabajo colaborativo y espacios de aprendizaje común.

Como bien se ha mencionado anteriormente, estas condiciones generan acompañamiento entre pares, lo que a su vez intenciona el aprendizaje de prácticas pedagógicas en docentes mediante el modelado, de sus pares.

Sin embargo, esto se encuentra mediado por la reacción que existe en la institución, pues de su aceptación depende la posibilidad de que se entreguen espacios para que este acompañamiento tenga lugar y se acepten las sugerencias de los grupos docentes que buscan innovar.

“Surge a partir de los departamentos y de los profesores, pero el colegio nos entrega los espacios y toma bien estas iniciativas. Por ejemplo, para el trabajo de reflexión en el MBE, nosotros pedimos un espacio para reflexionar acerca de cómo adaptarlo en la escuela, más allá del trabajo que pedía el ministerio” [V, Química-Jefe de departamento].

En los casos observados, esta situación se encuentra dada en un contexto en el cual la institución se caracteriza por fomentar el trabajo colaborativo entre docentes, de manera que esto facilita la aceptación institucional de acciones de aprendizaje entre pares.

Frente a este fenómeno, los docentes mantienen estrategias de acción caracterizadas por la aceptación y valoración positiva de este trabajo colaborativo, en conjunto a la percepción de recibir apoyo profesional de sus pares y también emocional, lo cual permite la expresión de emociones relacionadas con la ansiedad que genera el cambio o dificultades en el aula.

A esto se suma que los docentes propician la generación de espacios de reflexión pedagógica en momentos del acompañamiento, de manera que discuten entre pares prácticas pedagógicas, sus limitaciones y pertinencias al contexto en el cual laboran.

“Acá nos ayudamos mucho, tenemos instancias para conversar y ver qué estamos haciendo, también nos desahogamos y vamos apoyándonos, existen momentos en que podemos conversar y reflexionar qué es lo que queremos lograr, cuáles son los estudiantes que queremos formar y que es lo que estamos haciendo bien y mal” [V, Química-Jefe de departamento].

Finalmente, el aprendizaje de prácticas mediante modelado, sumado a las estrategias de acción de los docentes, generan por una parte la modificación directa de prácticas pedagógicas y por otra parte la búsqueda de apoyo en pares con mayor experticia, lo cual finalmente también se traduce en la modificación de sus prácticas.

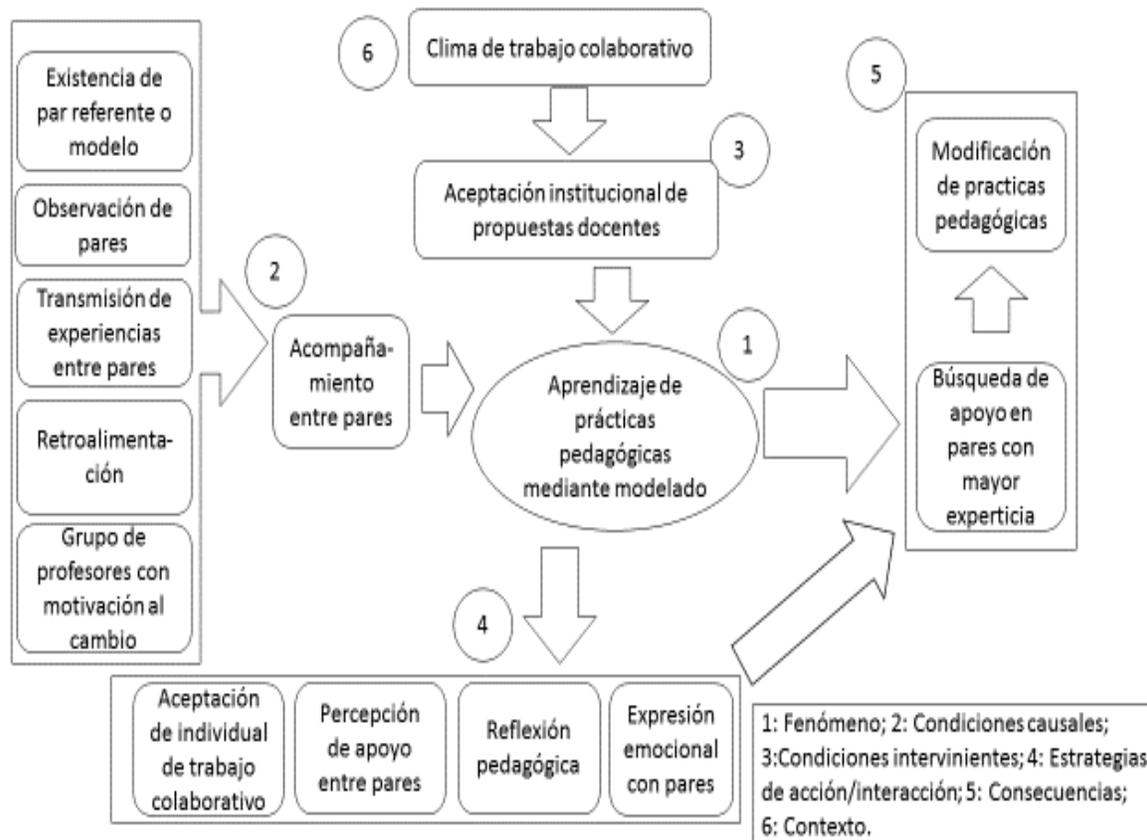


Figura 1. Modelo conceptual de la codificación axial: Aprendizaje sociocultural de prácticas pedagógicas.
 Fuente: Elaboración propia.

DISCUSIÓN

Los resultados más destacables, apuntan a la percepción de existencia de factores asociados al aprendizaje social y trabajo colaborativo que incidirían directamente en la modificación de las prácticas pedagógicas.

Se observa la imitación de las acciones de sus pares, quienes son valorados como profesionales competentes, de los que se puede aprender, lo que se explicaría a partir de la teoría del aprendizaje observacional, que señala la existencia de un individuo modelo, un observador y una respuesta imitativa, de manera que el observador imita la conducta del modelo y aprende nuevos comportamientos (Bandura, 1987; Deeming y Johnson, 2009).

En esta misma línea, los resultados también se condicen con estudios realizados previamente en contextos escolares, donde se identifican elementos de aprendizaje por medio de la observación de prácticas pedagógicas de pares, el compartir experiencias entre pares y recibir retroalimentación, lo cual se enmarca dentro del aprendizaje social, siguiendo el modelo de imitación de conductas ya sean observadas, o transmitidas verbalmente, de lo cual se consigue un refuerzo o consecuencia positiva (Bandura, 1987; Bridwell-Mitchell, 2015; Desimone y Garet, 2015; Kyriakides et al., 2010; Slegers et al., 2014; Supovitz et al., 2009).

CONCLUSIONES

El presente apartado tiene por finalidad discutir el cumplimiento del objetivo general del estudio. En él, se reflexiona, además, acerca de sus implicancias y limitaciones y se ofrecen orientaciones generales para la consecución de estudios posteriores.

El objetivo general fue analizar la percepción docente sobre los elementos socioculturales asociados al mejoramiento de sus prácticas pedagógicas. Lo cual fue logrado al obtener resultados que permiten elaborar un sistema comprensivo respecto al fenómeno, sin embargo, no se logró la saturación teórica, motivo por el cual es pertinente continuar indagando respecto al fenómeno, puesto que pueden emerger nuevas categorías de análisis.

Cabe destacar, que en el presente informe no se presentan resultados relacionados a elementos personales asociados al aprendizaje sociocultural docente, sin embargo, sería relevante indagar respecto a la relación que existe con este fenómeno con procesos psicológicos, específicamente la autoeficacia y la motivación, a través de las cuales se promueve la imitación y modificación conductas. Pues podría entregar una comprensión más compleja al modelo (Kaniuka, 2012; Klassen y Tze, 2014; Slegers et al., 2014).

Respecto a las limitaciones del estudio, estas se localizan en la escasez de tiempo y recursos necesarios para profundizar en aspectos relevantes y encontrar la saturación teórica de todos los indicadores presentes en los factores socioculturales de cambio, de tal manera que se comprenden los resultados del estudio como un modelo inicial respecto a la modificación de las prácticas pedagógicas, requiriéndose la elaboración de investigaciones que consigan la complementación del modelo hasta encontrar el nivel de sofisticación apropiada al nivel de complejidad que este presenta.

Sin embargo, se debe destacar que los resultados presentan una riqueza inexistente a nivel nacional, en lo que respecta a la propuesta de un modelo explicativo del fenómeno desde la perspectiva de los sujetos, de manera que aporta una mirada compleja, que permite u orienta por sí mismo la consecución de nuevas investigaciones.

Finalmente, se considera relevante continuar con esta línea de investigación, no solo con el objetivo de generar saturación teórica respecto a los elementos descritos, sino también con la finalidad de establecer criterios universales de comprensión respecto al fenómeno, de tal manera de generar conocimiento que permita intervenir con seguridad en aspectos prácticos relativos a la mejora o cambio de prácticas pedagógicas.

REFERENCIAS

- Aparicio, C. y Sepúlveda, F. (2018). Análisis del modelo de comunidades profesionales de aprendizaje a partir de la indagación en experiencias de colaboración entre profesores. *Estudios Pedagógicos* 44(3), 55-73.
- Arancibia, V., Herrera, P. y Strasser, K. (2013). *Manual de psicología educacional*. Santiago, Chile: Ediciones UC.
- Bandura, A. (1987). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid, España: Alianza.
- Bellei, C., Morawietz, L., Valenzuela, J. y Vanni, X. (2015). *Nadie dijo que era fácil. Escuelas efectivas en sectores de pobreza, diez años después*. Santiago, Chile: LOM.
- Bridwell-Mitchell, E. (2015). Theorizing teacher agency reform: How institutional practices change and persist. *Sociology of Education*, 88(2), 140-159.
- Cantarero, M. (2017). *Las comunidades de aprendizaje para el desarrollo profesional docente: Un estudio de caso en el contexto chileno* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Alcalá, Madrid, España.
- Deeming, P. y Johnson, L., (2009). An application of Bandura's social learning theory: A new approach to deafblind support groups. *Journal of the American Deafness & Rehabilitation Association*, 203-209.
- Desimone, L. y Garet, M. (2015). Best practices in teachers' professional development in the United States. *Psychology, Society and Education*, 7(3), 252-263.
- Escudero, J. (2009). Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la educación. *Ágora para la EF y el Deporte*, 10, 7-31.
- Kaniuka, T. (2012). Toward an understanding of how teachers change during school reform: Considerations for educational leadership and school improvement. *Journal of Educational Change*, 13(3), 327-346.
- Klassen, R. y Tze, V. (2014). Teachers' self-efficacy, personality and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 12, 59-76.
- Kyriakides, L., Creemers, B., Antoniou, P. y Demetriou, D. (2010). A synthesis of studies searching for school factors: Implications for theory and research. *British Educational Research Journal*, 30(5), 807-830.
- Ministerio de Educación. (2003). *Marco para la buena enseñanza*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- Rahman, F., Jumani, N., Akhter, Y. Chisthi. S. y Ajmal, M. (2011). Relationship between training of teachers and effectiveness teaching. *International Journal of Business and Social Science*, 2(4), 150-160.

ASOCIACIÓN ENTRE TRABAJO COLABORATIVO, APRENDIZAJE POR OBSERVACIÓN Y MODELADO EN EL MEJORAMIENTO DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS: DESDE LA PERSPECTIVA DEL PROFESORADO

- Slavin, R. (1996). *Education for all*. Londres, UK: Taylor & Francis.
- Sleegers, P., Thoonen, E., Oort, F. y Peetsma, T. (2014). Changing classroom practices: The role of school-wide capacity for sustainable improvement. *Journal of Educational Administration*, 52(5), 617-652.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquía.
- Supovitz, J., Sirinides, P. y May, H. (2009). How principals and peers influence teaching and learning. *Educational Administration Quarterly*, 20(10), 1-26.
- Talvio, M., Lonka, K., Komulainen, E. Kuusela, M. y Lintunen, T. (2013). Una nueva mirada a la formación en eficacia docente de Gordon (TET): Un estudio-intervención en el aprendizaje social y emocional del profesorado. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(3), 693-716.
- Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Docencia*, 60, 5-13.
- Woolfolk, A. (1999). *Educational psychology*. New Jersey: Prentice Hall.