



# ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA DOCENTE DESDE LA MIRADA CUALITATIVA: TÉCNICAS Y FUENTES DE RECOLECCIÓN DE DATOS

**CABALLERO GUICHARD TAMARA PAOLA**  
**MONTES PACHECO LUZ DEL CARMEN**  
UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA PUEBLA

**TIPO DE PONENCIA:** REPORTE DE INVESTIGACIÓN

## RESUMEN

Los acercamientos cualitativos para analizar la práctica docente buscan recuperar la realidad tal y como es vivida por los actores. En esta ponencia se presenta una descripción de las características de las técnicas y las fuentes de recolección de datos que se utilizan para analizar la práctica docente desde el enfoque cualitativo. Se partió de una selección y revisión sistemática previa sobre práctica docente de 37 artículos arbitrados y se realizó una segunda selección de 13 de artículos, todos con la intención de analizar la práctica docente cualitativamente; se procesaron independientemente un total de 33 técnicas y fuentes de recolección de datos. Se encontró que predominaron los acercamientos basados en la información dada por los mismos docentes y dentro de estos las entrevistas semiestructuradas fueron las más usadas. En cuanto a la observación, que también fue una técnica muy usada, predominó la observación semiestructurada a través de sistemas tecnológicos. El análisis de los productos de las prácticas fue el acercamiento menos usado, siendo los paquetes de materiales, especialmente los que incluyen planeaciones y materiales de clase del profesor, la única fuente de recolección de datos reportada de este tipo.

**Palabras clave:** práctica docente, investigación cualitativa, técnicas de investigación, fuentes de información

## INTRODUCCIÓN

La práctica docente es una práctica social y multidimensional que depende del contexto personal, profesional e institucional en que se desarrolla, lo que la hace uno de los objetos de estudio de mayor interés en investigación educativa, pero también de mayor complejidad. Analizarla desde un enfoque cualitativo de investigación respeta esta naturaleza y aporta una comprensión más profunda que recupera los significados de los actores (Rodríguez Gómez, Gil & García Jiménez, 1999).

Si bien, el enfoque cualitativo se distingue por su carácter holístico e interpretativo (Rodríguez et al., 1999), cuando se trata de sus técnicas y fuentes de recolección de datos, la mayor parte de los libros que hablan de estas, enmarcan la diferencia con el enfoque cuantitativo exclusivamente a partir de las técnicas que emplean unos y otros (Páramo & Otálvaro, 2006), como si fueran dos acercamientos a la realidad totalmente distintos (Martínez Rizo, 2012).

En una revisión sistemática previa sobre el análisis de la práctica docente (Montes, Caballero & Miranda, 2017), donde se analizaron 37 artículos a través de metacategorías relacionadas con la intención a la que se subordinaba su objetivo (analizar, evaluar o identificar el impacto de algún proceso formativo) y los enfoques de investigación, se encontró que en las investigaciones en las que se estudió la práctica docente únicamente con fines de análisis, el enfoque más utilizado fue el cualitativo.

A partir de esta revisión, en este trabajo se presenta una descripción de las características de las técnicas y fuentes de recolección de datos utilizadas para analizar la práctica docente desde el enfoque cualitativo. Con esto se espera contribuir a la diferenciación de los acercamientos cualitativos para analizar la práctica docente y aportar alternativas de investigación cualitativa sobre este objeto de estudio.

## METODOLOGÍA

### *Primera etapa*

En Montes et al. (2017), en que se buscó establecer el estado del conocimiento del análisis de la práctica docente a nivel internacional entre el 2006 y el 2016, se realizó una búsqueda y selección sistemática de 37 artículos arbitrados en EBSCO (Elton B. Stephens Company), y DOAJ (Directory of Open Access Journals). Para analizar los referentes conceptuales, resultados y conclusiones de estos, se establecieron tres metacategorías de acuerdo con la intención a la que se subordinaba su objetivo general: analizar, evaluar o identificar el impacto de un proceso formativo en la práctica docente. Los acercamientos metodológicos se organizaron según los enfoques de investigación.

### *Segunda etapa*

Se realizó una segunda selección, considerando solo los artículos que tuvieran la intención de analizar cualitativamente la práctica docente. Se eligieron finalmente 13 artículos.

Posteriormente se procesaron de forma independiente, en una matriz de análisis, las técnicas y fuentes de recolección de datos sobre práctica docente declaradas en cada una de las 13 investigaciones. Un total de 33 acercamientos fueron analizados.

Primero se clasificaron las técnicas y fuentes de recolección de datos, según Martínez Rizo (2012), en acercamientos basados en: información dada por los mismos docentes, información dada por observadores y el análisis de productos de las prácticas. Después, se analizaron para cada técnica y fuente de recolección de datos, el tipo de instrumento que utilizaron, las características de su diseño y las características de su aplicación. Los resultados de esta etapa se muestran a continuación.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

### *Acercamientos cualitativos utilizados para analizar la práctica docente*

Los acercamientos para analizar la práctica docente que predominaron fueron los acercamientos basados en la información dada por los mismos docentes, siendo el menos utilizado, el basado en el análisis de los productos de las prácticas como se muestra en la tabla I.

Tabla I. Acercamientos cualitativos para analizar la práctica docente

Acercamientos				Referencias
Combinación	Frecuencia			
	D*	O**	P***	
D*D*O**P***	8	4	4	García González, Jiménez Fontana, Navarrete & Azcárate (2015); Haciminoglu (2014); Orlando (2014); Tichnor-Wagner, Parkhouse, & Cain (2016)
D*O**	3	3		Vargas (2012); Eckici (2011); Pérez Abellás, Sarmiento & Zabalza (2012)
O**		2		Cid, Pérez & Zabalza (2013); Zohir, Jamil & Razak (2012)
D*D*D*	3			Álvarez Rojo et al. (2009)
D*D*O**	2	1		Gavilán (2008)
D*P***	1		1	Suárez Díaz (2016)
D*	1			Abad (2013)
<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>10</b>	<b>5</b>	

D\* Información dada por los mismos docentes

O\* Información dada por observadores

P\*\* Análisis de los productos

Sin embargo, ya que la investigación cualitativa se caracteriza por la recolección de diferentes tipos de datos y de múltiples fuentes (Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista, 2014), en 4 de 13, se repitió el uso de cuatro tipos diferentes de acercamientos para analizar la práctica docente. Le siguió la combinación de un acercamiento basado en información dada por los mismos docentes, principalmente la entrevista, y uno basado en la observación, que de por sí es la combinación de técnicas clásicas más usada en investigación cualitativa (Álvarez-Gayou, 2003). La observación fue la única técnica que se utilizó sola en más de una ocasión.

### ***ACERCAMIENTOS BASADOS EN INFORMACIÓN DADA POR LOS MAESTROS MISMOS***

Estos tipos de acercamientos dependen de que las personas realmente expresen su sentir y forma de ver las cosas (Álvarez-Gayou, 2003), por lo que los sujetos deben conocer la información, estar dispuestos a darla y entender lo que se les solicita o pregunta (Martínez-Rizo, 2012).

Dentro de este acercamiento, como se observa en la tabla II, la entrevista individual fue el más utilizado, las entrevistas colectivas y cuestionarios fueron utilizados casi en la misma medida y la bitácora solo se reportó en una investigación.

Tabla II. Acercamientos basados en información dada por los maestros mismos

Tipos de acercamiento	Técnicas/ instrumentos	Características	Aplicación	Referencias
Cuestionarios (3)	Tipo encuesta		2 cuestionarios diferentes	Álvarez Rojo et al. (2009)
	Instructional survey	Preguntas con escala Likert	Autoadministrados	Hacieminoglu (2014)
	Exploratorio inicial	Preguntas abiertas y con escala likert		García González et al. (2015)
Entrevistas individuales (10)	Guía estructurada (1)		2 aplicaciones 20-30 min	Abad (2013)
	Guía semi estructurada (9)	En profundidad (3)	1 aplicación 45-60 min	Orlando (2014)
		Con final abierto (4)		Pérez Abellás, Sarmiento & Zabalza (2012); Suárez Díaz (2016); Vargas (2012)
		En profundidad Biográfica (1)		Eckici (2011); García González et al. (2015); Gavilán (2008); Hacieminoglu (2014)
	Tichnor-Wagner et al. (2016)			
Entrevistas colectivas (4)	Grupo focal (2)	Guía semiestructurada de preguntas	Presencial	Orlando (2014)
			1 presencial 2 online	Tichnor-Wagner et al. (2016)
	Grupo de discusión	Dinámica semiestructurada de tópicos y roles	Presencial	Álvarez Rojo et al. (2009)
Taller DACUM		5 talleres de dos días		
Bitácora (1)	Ficha de registro de clase	Semiestructurado		Gavilán (2008)

La entrevista es una de las técnicas más utilizadas en investigación cualitativa, pues constituye encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de experiencias o situaciones en sus propias palabras (Taylor y Bogdan, 2004). En esta revisión, dentro de las entrevistas individuales, predominaron las semiestructuradas, que utilizan como instrumento una guía de temas o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de guiar la secuencia e introducir

preguntas adicionales (Hernández Sampieri et. al, 2014). La mayoría de las entrevistas de este tipo fueron de final abierto, seguidas de las entrevistas en profundidad y en un caso además de en profundidad fueron biográficas. Según Flick (2012) las entrevistas en profundidad son conversaciones libres y flexibles, y las biográficas son de tipo narrativo.

Las entrevistas antes mencionadas, duraron entre 40 y 60 minutos, a diferencia de las entrevistas estructuradas en Abad (2013), que se aplicaron dos veces y duraron entre 20 y 30 minutos. Hammer y Wildawsky (1993) y Hernández Sampieri et al. (2014) explican que esto se debe a que en las entrevistas estructuradas las preguntas son fijas y siguen un ciclo preestablecido.

Por otro lado, tenemos las entrevistas colectivas, dentro de las que se reportaron dos grupos focales, un grupo de discusión y un taller DACUM. Autores como Flick (2012) y Hernández Sampieri et al. (2014) no hacen distinción entre ellos, mientras que Alonso (1996) y Callejo (2009) consideran que en los grupos focales hay mayor control del moderador y son más individualizados, y los de discusión son conversaciones libres y socializadas para la recuperación de representaciones colectivas.

En este sentido, los dos grupos focales encontrados (Orlando, 2014; Tichnor-Wagner et al., 2016), se basaron en una guía semiestructurada de preguntas, similar a la de las entrevistas individuales. Ambos aplicaron una vez el grupo focal de forma presencial, con la diferencia de que en Tichnor-Wagner et al. (2016) se incluyeron dos sesiones más en la modalidad online.

En el grupo de discusión y el taller DACUM (Álvarez Rojo et al., 2009), se tuvo una guía no estructurada de tópicos para la discusión y se establecieron roles de participación entre los sujetos. El taller DACUM es utilizado especialmente para el desarrollo curricular y buscó la discusión sobre los perfiles ideales para la enseñanza universitaria europea (Álvarez Rojo et al., 2009).

Respecto a los tres cuestionarios, tuvieron como intención principal recabar información descriptiva común sobre las prácticas docentes (Rodríguez Gómez et. al, 1999). En Álvarez Rojo et al. (2009), se utilizó el cuestionario tipo survey, que es el aplicado por un encuestador (Hernández Sampieri et al. 2014). En este caso se aplicaron dos cuestionarios diferentes antes y después de los grupos de discusión.

Los otros dos cuestionarios fueron autoadministrados. En Hacieminoglu (2014), se utilizó un cuestionario con 13 preguntas con escala Likert, la cual es una escala regularmente utilizada en el enfoque cuantitativo para medir las actitudes y se utiliza un valor numérico que representa una categoría (Hernández Sampieri et al. 2014). En García González et al. (2015) el cuestionario incluyó 2 preguntas de este tipo y 10 abiertas. Las preguntas abiertas posibilitan la obtención de información más amplia y en el propio lenguaje del encuestado (Rodríguez Gómez et al., 1999). En ambos casos, con el uso de la escala más allá que medir, se buscó describir la predisposición que los docentes tenían hacia su práctica.

Finalmente tenemos la bitácora, que es una variante de los auto-reportes (Martínez Rizo, 2012). En Gavilán (2008) se utilizó como instrumento un registro de clase semiestructurado en tres apartados: descripción de la actividad realizada, objetivo y material usado; no se reportó la periodicidad de los registros.

### **ACERCAMIENTOS BASADOS EN INFORMACIÓN DADA POR OBSERVADORES**

La observación consiste en mirar atentamente algo sin modificarlo para interpretarlo (Martínez González, 2007) posibilitando “ir más allá de las meras verbalizaciones sobre la conducta y detectar el reflejo en la práctica de las representaciones subjetivas” (Pérez Gómez, 2000, p.115).

En este acercamiento se incluyeron las observaciones no participantes de la práctica docente, en las que el investigador se mantuvo al margen del fenómeno estudiado tomando un rol de observador completo (Rodríguez Gómez et al., 1999). Se encontraron 7 acercamientos realizados a través de la videograbación y 3 de forma directa en el salón de clases como se presenta en la tabla III.

De forma general, se aprecia que la unidad de observación de las prácticas fue la sesión de clase. Además de que se destaca el hecho de que predominaron los acercamientos en que se observó a un mismo profesor entre 3 y 5 sesiones (4), seguidas por las que se llevaron a lo largo de un año o más (3). La periodicidad variaba según la información obtenida.

Tabla III. Acercamientos basados en información dada por observadores

Tipos de observación no participante	Instrumento	Características	Duración	Periodicidad	Duración de la sesión	Referencias
Por medio de la videograbación (7)	Guía para la observación de los procesos de aula (2)	Guía estructurada	90 minutos	Aleatoriamente 1 año y medio	90 minutos	Cid, Pérez & Zabalza (2013); Pérez Abellás, Sarmiento & Zabalza (2012)
	STAM observation form	Matriz de 6 columnas por 22 filas		4 sesiones		Eckici (2011)
	Guion de observación para el registro en el aula	semiestructurado con indicadores		3 sesiones		García González et al. (2015)
				4-5 semanas		Hacieminoglu (2014)
	Guión de observación	semiestructurado		2 sesiones		Vargas (2012)
Directa en el aula (3)	Formas de observación de clase	No estructurado		Aleatoriamente 2 meses		Gavilán (2008).
	Notas	No estructurado		2-4 sesiones		Tichnor-Wagner et al. (2016)
				3 semanas 1 año		Orlando (2014)

Los sistemas tecnológicos de observación son cada vez más usados, pues ofrecen la posibilidad de recuperar fielmente lo que sucede, al no basarse en los acontecimientos en sí mismos y permitir la reproducción de datos para su análisis (Álvarez-Gayou 2003). Sin embargo, el uso de cámaras pueda alterar el ritmo natural de las clases.

Dentro de las observaciones de este tipo, resultó interesante encontrar dos formas de ejecución del acercamiento: una en el que se observó directamente los videos a partir de instrumentos de observación (Cid, Pérez & Zabalza, 2013; Eckici, 2011; Pérez Abellás, Sarmiento & Zabalza, 2012) y otra en el que se transcribieron los videos y posteriormente se llenaron los instrumentos (García González et al., 2015; Zohir, Jamil & Razak, 2012). En Hacieminoglu (2014) y Vargas (2012), no se reportaron las características de este proceso.

En Cid, Pérez y Zabalza (2013) y Pérez Abellás, Sarmiento y Zabalza (2012) se utilizó la "Guía para la observación de los procesos del aula" propuesta por Cid (2009) para la observación directa de videograbaciones. Esta guía está diseñada desde un enfoque sistemático e independiente de

observación y se organiza en tres dimensiones: la contextual, la socio-afectiva y la comunicación didáctica. Para cada dimensión existe una serie de códigos específicos con los que están etiquetadas acciones y las diferentes características observables.

En Eckici (2011) se utilizó como instrumento la “Science Teacher Analysis Matrix” (STAM) propuesta por Gallagher y Parker (1995), una matriz que se compone de seis columnas, con los estilos de enseñanza como etiquetas (didáctico, transitorio, conceptual, constructivista temprano, experiencias constructivistas, y la indagación constructivista), y 22 filas con las dimensiones de lo que está sucediendo en el aula.

Dentro de la segunda forma de observación con videograbación, en García González et al. (2015), las transcripciones fueron analizadas a través de un guion de observación para el registro en el aula elaborado por los investigadores. Se trató de un sistema previo de indicadores compuesto por tres dimensiones sobre el desarrollo de las clases: tratamiento de los contenidos, discurso del profesor y dinámica de aula.

En Zohir, Jamil y Razak (2012), se siguió este mismo proceso, pero el análisis de las transcripciones se llevó a cabo a través de una rúbrica basada en las dimensiones de las pedagogías productivas. La rúbrica incluyó un *check list* y un apartado para notas.

En cuanto a la observación no participante directa en las aulas se trató de observaciones no estructuradas, que son aquellas en las que las cuestiones que preocupan al observador quedan definidas vagamente y van tomando forma según la observación (Rodríguez Gómez et al., 1999). En Gavilán (2008), se utilizaron las hojas de observación de clase y en Tichnor-Wagner et al. (2016) se utilizaron las notas de campo, que además de relatar lo observado, incluyen impresiones e interpretaciones subjetivas del observador (Rodríguez Gómez et al., 1999).

## **ACERCAMIENTOS BASADOS EN EL ANÁLISIS DE PRODUCTOS DE LAS PRÁCTICAS**

De acuerdo con Martínez Rizo (2012), aquí se incluyen el análisis de tareas de los alumnos y del portafolio docente y sus variantes. Dentro de este último acercamiento se encuentran los paquetes de materiales, que fueron la única fuente de recolección de datos reportada en las investigaciones revisadas.

Estos paquetes son una recopilación, realizada por el docente o el mismo investigador, de cualquier tipo de materiales y artefactos que informen sobre las prácticas de los docentes en las aulas, desde la planeación hasta la evaluación y a diferencia del portafolio, no incluyen una narrativa reflexiva para la autoevaluación (Sánchez Vera, 2008).

Una de las ventajas de este acercamiento, es que resultan una alternativa poco intrusiva para analizar la práctica que permite consultar los datos repetidamente (Hernández Sampieri et al., 2014). Sin embargo, los materiales pueden no proveer suficiente información sobre las prácticas, requiriendo una contextualización constante (Borko, Stecher, Alonzo, Moncure & McClam, 2005).

Como se muestra en la tabla IV se encontraron dos tipos de paquetes: los que incluían documentos que el profesor utilizaba como herramientas para desarrollar su clase y los que incluían documentos oficiales que las instituciones emitían o gestionaban.

Tabla IV. Acercamientos basados en el análisis de productos de las prácticas

Tipos de Materiales	Documentos	Recolección de los materiales	Instrumento para el análisis	Referencias
De los docente (3)	Planeación, materiales de clase			Hacıeminoğlu (2014)
	Planeación del curso, descripción de proyectos, rúbricas		Matriz de caso cruzado	García González et al. (2015)
	Materiales de clase, datos biográficos, registros de los profesores	Tres etapas 5 años	Matriz de análisis longitudinal	Orlando (2014)
Oficiales (2)	Planeación oficial con características curriculares		Matriz de análisis Metodológico desde la Sostenibilidad	García González et al. (2015)
	Promedios finales de estudiantes, evaluaciones docentes		Matriz de análisis	Suárez Díaz (2016)

En cuanto al contenido de los paquetes, la planeación del curso, ya sea como documento oficial o del docente, fue el material más analizado (3), siguiéndole los materiales de clase del profesor como diapositivas o ficheros (2). Solo en una ocasión se incluyeron materiales relacionados con evidencias de aprendizaje de los alumnos.

Respecto del análisis, en la mayoría (4) se construyeron matrices de análisis de dos tipos: Para cada caso: En Orlando (2014) se comparó longitudinalmente el contenido de los documentos para identificar diferencias en la práctica docente, mientras que en García González et al. (2015) se analizó la congruencia entre la planeación, concreción (desarrollo de proyectos) y evaluación (rúbricas).

Generales: En Suárez Díaz (2016) se analizó la relación entre el promedio de los alumnos y los resultados de la evaluación docente y en García González et al. (2015) se compararon las planeaciones de los cursos y los datos recogidos en la observación.

## CONCLUSIONES

Por la naturaleza multidimensional de las prácticas docentes y la profundidad del enfoque cualitativo, se encontró que predominan las investigaciones en las que se combinan entre dos y cuatro técnicas y fuentes de recolección de datos para su análisis. Y de acuerdo con la clasificación utilizada, los acercamientos que predominaron fueron los basados en la información dada por los docentes mismos; y, dentro de estos, las entrevistas semiestructuradas con final abierto o en profundidad.

En cuanto a las observaciones, fue evidente que los sistemas tecnológicos de observación son los de mayor presencia en las investigaciones revisadas, predominando los formatos de observación semiestructurados como instrumentos. Pero, sean sistemas tecnológicos o abiertos de observación, la unidad de observación fue la sesión de clase.

Por otro lado, el análisis de los productos de las prácticas, que representa una alternativa a las técnicas clásicas, es el que se usó menos y el que presentó menor variedad, pues solo se reportaron análisis de paquetes de materiales, que fueron mayoritariamente conformados por las planeaciones de los cursos y los materiales de clase del docente, lo que representa una visión de la práctica docente más centrada en el profesor.

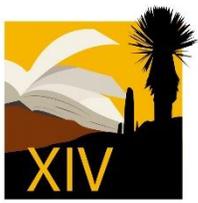
El análisis cuidadoso de las prácticas de otros investigadores, como el que aquí se hace, y su explicación, es útil para definir las rutas propias. Analizar cómo ellos se acercan a los datos, y sistematizar esos acercamientos, posibilita la comprensión de un engrane fundamental en la construcción social de conocimiento.

## REFERENCIAS

- Abad, J. V. (2013). Pedagogical Factors that Influence EFL Teaching: Some Considerations for Teachers' Professional Development. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 15(1), 97-108. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/prf/v15n1/v15n1a07.pdf>
- Alonso, L. E. 1996. El grupo de discusión en su práctica: memoria social, intertextualidad y acción comunicativa. *Revista Internacional de Sociología*, 13(), 5-36.
- Álvarez-Gayou, J.L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. D.F.: Paidós.
- Álvarez Rojo, V., Asensio M., I.; Clares, J., del Frago, R., García Lupión, B., García Nieto, N., García García, M., Gil, J., González González, D., Guardia, S., Ibarra, M., López Fuentes, R., Rodríguez Diéguez, A., Rodríguez Gómez, G., Rodríguez Santero, J., Romero, S., & Salmerón, P. (abril, 2009). Perfiles docentes para el Espacio Europeo de Superior (EEES) en el ámbito universitario español. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 15(1), 1-18. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=91612922002>
- Borko, H., Stecher, B., Alonzo, A., Moncure, S., & McClam, S. (2005). Artifact Packages for Characterizing Classroom Practice: A Pilot Study. *Educational Assessment*, 10(2), 73–104. Recuperado de <https://cset.stanford.edu/sites/default/files/files/documents/publications/Borko-artifact%20packages%20classroom%20practice%20pilot%20study.pdf>
- Callejo, J. 2009. *El grupo de discusión. Introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel.
- Cid, A. (2009). Observación y análisis de los procesos de aula en la Universidad: revisión del modelo, en Cid, A. (Ed.), *Coreografías didácticas en la Universidad: experiencias e innovaciones*. Santiago de Compostela: Andavira.
- Cid, A., Pérez Abellás, A., & Zabalza, M. A. (2013). Las prácticas de enseñanza realizadas/ observadas de los «mejores docentes» de la Universidad de Vigo. *Educación*, 11 (16). doi: <http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.2.16.10342>
- Ekici, F., Karademir, Ç. A., Uçak, E., & Ekici, E. (octubre, 2011). Primary School Teachers' Opinions and Application Levels Related to Constructivist Approach to the Subjects of "Voice and Light". *Eurasian Journal of Physics & Chemistry Education*, 3 (2), 112-126.  
doi: 10.12973/ejpce.2009.00029a
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.

- Gallagher, J., & Parker, J. (1995). *Secondary Teaching Analysis Matrix (STAM)*. East Lansing, MI: Michigan State University.
- García González, E., Jiménez Fontana, R., Navarrete, A., & Azcárate, P. (2015). La metodología docente como estrategia para promover la sostenibilidad en las aulas universitarias. Un estudio de caso en la Universidad de Cádiz. *Foro de Educación*. 13(19), 85-124. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2015.013.019.005>
- Gavilán, F. P. (2008). A Study of the Dominant Type of Technique (Controlled, Semicontrolled and Free) of Two English Teachers from a Languages Teaching Program. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, (10), 163-180. Recuperado de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1657-07902008000200010&lng=en&tlng=en](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-07902008000200010&lng=en&tlng=en)
- Hacieminoğlu, E. (2014). How In-service Science Teachers Integrate History and Nature of Science in Elementary Science Courses. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(1), 353-372. doi: 10.12738/estp.2014.1.1979
- Hammer, D., & Wildavsky, A. (1993). La entrevista semi-estructurada de final abierto. Aproximación a una guía operativa. *Historia y Fuente Oral*, 4, 23-61. (Mertens, 1996)
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista, M. P. (2014). *Metodología de la investigación*. D.F.: McGrawHill.
- Martínez Rizo, F. (2012). Procedimientos para el estudio de las prácticas docentes. Revisión de la literatura. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 18 (1), 1-22. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/916/91624440001.pdf>
- Martínez González, R. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Madrid: CIDE.
- Mertens, L. (1996). *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo: CINTERFOR.
- Montes, L. C., Caballero, T. P., & Miranda, M. L. (2017). *Análisis de la práctica docente: revisión sistemática*. Manuscrito presentado para su publicación.
- Orlando, J. (2014). Teachers' changing practices with information and communication technologies: an up-close, longitudinal analysis. *Research in Learning Technology*. 22(1). ISSN 2156-7077. doi: <http://dx.doi.org/10.3402/rlt.v22.21354>

- Páramo, P., Otálvaro, G. (2006). Investigación Alternativa: Por una distinción entre posturas epistemológicas y no entre métodos. *Cinta de Moebio*, (25). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10102501>
- Pérez Abellás, A., Sarmiento, J. A. & Zabalza, M. A. (2012). Las prácticas de enseñanza de los mejores profesores de la Universidad de Vigo: el ámbito de conocimiento tecnológico. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*, 10(1), 145-175. Recuperado de [file:///C:/Users/711468/Downloads/Dialnet-LasPracticasDeEnsenanzaDeLosMejoresProfesoresDeLaU-4020177%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/711468/Downloads/Dialnet-LasPracticasDeEnsenanzaDeLosMejoresProfesoresDeLaU-4020177%20(4).pdf)
- Pérez Gómez, A. (2000). Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa, en Gimeno Sacristán, J., Pérez Gómez, A. *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 115-134). Madrid: Morata.
- Rodríguez Gómez, G., Gil F. J., & García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona, Málaga: Aljibe.
- Sánchez Vera, M. P., & Prendes Espinosa, M P; (2008). Portafolio electrónico: posibilidades los docentes. Pixel-Bit. *Revista de Medios y Educación*, () 21-34. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36803202>
- Suárez Díaz, G. (2016). Co-enseñanza: concepciones y prácticas en docentes de una Facultad de Educación en Perú. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1), 166-182. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/786>
- Taylor, S., & Bogdan, R. (2004). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Tichnor-Wagner, A., Parkhouse, H., Glazier, J., & Cain, J. M. (mayo, 2016). Expanding approaches to teaching for diversity and social justice in K-12 education: Fostering global citizenship across the content areas. *Education Policy Analysis Archives*, 24(59). doi: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2138>
- Vargas H., J. (2012). La perspectiva sociocultural en el análisis de la práctica de los docentes universitarios de precálculo: la enseñanza de la función exponencial. *Revista Científica*, 3(20), 46-55. Recuperado de <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/revcie/article/view/7688/9478>



---

Zohir M., Jamil, H. & Razar, N. (2012). Exploring the Classroom Practice of Productive Pedagogies of the Malaysian Secondary School Geography Teacher. *Review of International Geographical Education Online*, 2(2), 166-18. Recuperado de <http://www.rigeo.org/vol2no2/3.1.RIGEO-VOL.%202.%20NO.%202.pdf>