



XVI
Congreso Nacional de
Investigación Educativa
CNIE-2021

Teorías implícitas de la enseñanza y alternativas en la formación didáctica de los normalistas

Cutberto José Moreno Uscanga

Docente de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”
cutmoreno13@hotmail.com

Jaime Jesús Espíritu Cadena

Docente de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”
maestroespiritu@gmail.com

Vinicia Vázquez González

Docente de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”
vinicia_32@hotmail.com

Área temática 08. Procesos de formación.

Línea temática: Procesos formativos de alumnos, profesores, académicos, supervisores, directivos.

Tipo de ponencia: Reportes finales de investigación.



Resumen

Esta investigación tiene como objetivo revelar las teorías implícitas y los factores involucrados en su construcción, respecto a la planeación didáctica y la enseñanza, en cuatro estudiantes de octavo semestre de dos escuelas normales del estado de Veracruz. Se abordan las limitaciones en la formación didáctica y algunas alternativas para formar a los estudiantes para la enseñanza. Los enfoques teóricos empleados son el de las Teorías implícitas y los constructivismos sociocultural y episódico. Para ello se llevó a cabo una investigación cualitativa, con estudio de cuatro casos de manera comparativa, mediante el uso de la entrevista a profundidad, la revisión documental de planificaciones didácticas y un cuestionario semi abierto de dilemas didácticos. En los resultados se exponen las formas en que los normalistas estructuran la planificación didáctica, los tipos de actividades de enseñanza empleadas, los conceptos y significados centrales que dan soporte a sus teorías implícitas, la influencia de la historia personal y contextos formativos involucrados en la enseñanza, así como el uso que le dan a las teorías explícitas. Por último se bosquejan pautas para orientar la reflexión sobre las teorías implícitas como alternativa para guiar el proceso de apropiación del estilo de enseñanza, apuntalar la reconstrucción de conocimiento pedagógico relevante y propiciar en los normalistas el reconocimiento y cambio en sus teorías implícitas.

Palabras clave: *Teorías implícitas, enseñanza, formación didáctica, estudiantes normalistas.*

Introducción

La investigación asume el reto de indagar las teorías implícitas de los estudiantes normalistas como medio para traer a la superficie las ideas que han cimentado sobre cómo planificar la enseñanza y a su vez, averiguar cómo han sido formados didácticamente, los problemas que se advierten al respecto, y finalmente enunciar algunas alternativas que contribuyan a vislumbrar otros escenarios en la formación inicial de docentes.

El estudio se llevó a cabo en dos Escuelas Normales (EN) del estado de Veracruz, con cuatro estudiantes que estudiaban el último semestre de la Licenciatura en Educación Primaria (Plan 2012). De acuerdo con la malla curricular, en dicho semestre únicamente desarrollan Práctica profesional y elaboran su Trabajo de titulación.

Durante la experiencia de asesoría en séptimo y octavo semestres de los Planes de estudio 1997 y 2012, del citado programa de formación, así como al impartir cursos de planeación y evaluación, se identificó en los estudiantes la presencia y persistencia de creencias sobre cómo planificar la enseñanza, cuyo génesis no provenía exclusivamente de las teorías explícitas aprendidas durante la licenciatura, sino que derivaban de la experiencia edificada en la vida cotidiana, dentro o fuera de la escuela, pero también antes o durante sus estudios en la escuela normal. Estas ideas implícitas forman parte del pensamiento y acción del normalista, sin embargo, en su formación docente inicial, los esfuerzos se concentran en mayor medida en enseñarles contenidos (teorías explícitas) del currículum. Ese modo de formar profesores produce una fractura entre aprendizaje escolar (teorías explícitas) y aprendizaje cotidiano (teorías implícitas).

La constante necesidad de reflexionar y repensar la formación docente inicial desde otros supuestos teóricos dotan de vigencia y trascendencia al estudio, porque permite asomarse a las experiencias de aprendizaje de los estudiantes normalistas, al diseño del currículum y avivar la reflexión de los docentes de las EN sobre las decisiones didácticas que adoptan para favorecer aprendizajes en los futuros profesores. Sobre esto, Pozo, Scheuer, Mateos, y Pérez (2006) plantean que el sistema educativo se enfoca sólo en enseñar teorías explícitas, mientras que el sujeto conduce sus prácticas con base en lo que está integrado y encarnado en su sistema de pensamiento implícito.

En la presente investigación se pretende dar respuesta a las siguientes interrogantes: ¿Qué teorías implícitas poseen los estudiantes normalistas de octavo semestre para planificar la enseñanza? ¿Qué factores intervienen en la formación de las teorías implícitas sobre la enseñanza? ¿Qué pautas tomar en cuenta para trabajar con las teorías implícitas acerca de la enseñanza en el contexto escolar? Los objetivos del estudio consisten en explorar las teorías implícitas de los normalistas sobre la planificación de la enseñanza, analizar qué factores influyen en la construcción de éstas y conocer de qué manera trabajar con el conocimiento cotidiano. El supuesto hipotético del que se parte es que los normalistas poseen teorías implícitas que emplean para planificar la enseñanza, con una influencia incluso mayor a las teorías explícitas aprendidas en la escuela normal.

Desarrollo

Enfoque teórico

La investigación se instala sobre el enfoque de la cognición del profesor, el cual asegura que el quehacer docente está encauzado por su pensamiento. Así mismo se sitúa en una perspectiva constructivista de la enseñanza y el aprendizaje, concebido por Solé y Coll (2007) no como una teoría, sino como un marco explicativo que agrupa los principios constructivistas orientados a explicar la realidad. De ahí que el sujeto cognoscente es activo, el aprendizaje es un proceso y no una copia fiel de la realidad. Además se coincide con la idea de que en la construcción del saber media la cultura, por eso, el sujeto pasa de ser activo a interactivo.

Rodrigo (1997a) expresa que el conocimiento escolar no se construye igual que el científico o el cotidiano, por ello el constructivismo cotidiano se encarga de explicar cómo se erige el aprendizaje práctico en la vida diaria, cuyos rasgos distintivos son lo intuitivo y espontáneo, que para el caso de la formación de profesores, sucede en la inmediatez de situaciones de la práctica escolar. Para ello Rodrigo (1997b), propone pensar los procesos de elaboración del conocimiento cotidiano con la lógica del constructivismo episódico, entendido como “un estado transitorio del mundo en el que unos actores, enmarcados en un escenario en el que suele haber objetos, realizan una actividad más o menos conjuntamente siguiendo un orden o secuencia” (Rodrigo, 1993b, p. 70).

Para Pozo (2006) y Rodrigo (1993b, 1997b), las personas producen teorías implícitas sobre el mundo para interpretar y ser eficientes en la realidad donde se desarrollan. Pozo et al. (2006) sugieren que para aprender no es suficiente con enseñar teorías explícitas novedosas, sino más bien, propiciar la transformación de teorías implícitas, enquistadas en el pensamiento y la acción. Así mismo, consideran que las teorías explícitas son aquellas enseñadas en el ámbito escolar provenientes del saber científico, mientras que las implícitas son representaciones que ante todo son un saber hacer más que, como en las representaciones explícitas, un saber decir (Pozo et al., 2006), y están constituidas en un conjunto relativamente integrado de conocimiento sobre la realidad con cierta coherencia interna y orientadas a la toma de decisiones. Rodrigo (1993a) agrega que éstas se hallan organizadas en representaciones episódicas que se activan y transforman con base en distintas experiencias, responden a la particularidad de la situación y son sintetizadas en la experiencia individual a través de las prácticas culturales al interior de un grupo social.

De acuerdo con Pozo et al. (2006), existen cuatro teorías implícitas: la directa, constructiva, interpretativa y posmoderna. La primera se focaliza en los resultados, el aprendizaje es todo o nada y se pueden dar fuera de contexto; la segunda se ocupa de los procesos y reconoce la construcción de significados particulares sobre los contenidos; la tercera señala que se aprende con la práctica, es gradual, intervienen procesos cognitivos e importa el resultado; y la cuarta, afirma que el aprendizaje está en el sujeto y sus circunstancias.

La planificación didáctica es concebida por Codina, Machado, Gallego, Torres y Carvajal (1996) como un proceso de previsión y reflexión sobre la práctica de la enseñanza. Estos autores, al igual que Giné y Parcerisa

(2003), utilizan el término programación para referirse a la planificación didáctica y destacan que ésta va más allá de atender unos objetivos y secuenciar contenidos aplicando métodos específicos. Zabala (1998) define la programación como un conjunto ordenado de actividades que se encuentran estructuradas y unidas para conseguir un propósito específico, en relación con un contenido de aprendizaje.

Fernández, Elortegui, Rodríguez y Moreno (1999) se refieren a la planificación didáctica como una hipótesis de trabajo, basada en la toma de decisiones fundamentadas, respecto a lo que se pretende enseñar. Para los fines de este estudio se coincide con los conceptos enunciados, y además de ello se considera a la planeación didáctica como una acción de carácter reflexiva y compleja que se gesta en medio de un cruce de significados acerca de la enseñanza y el aprendizaje, que posee sentido para el sujeto en un tiempo y espacio específicos de la acción docente.

Contexto y metodología

El estudio se realizó en dos EN de la ciudad de Xalapa, una pública y una particular, en la Licenciatura en Educación Primaria, Plan 2012, con estudiantes de octavo semestre, cuyo rendimiento académico oscilaba entre ocho punto ocho y nueve punto cinco. Enseguida se describe brevemente los casos: Marlyn nació en la ciudad de Minatitlán, Veracruz, tiene 24 años, y en la familia de ella tanto su papá, su mamá como su hermana son profesores, además de que laboró en educación para adultos antes de ingresar a la escuela normal. Mario tiene 21 años, es oriundo de Xalapa, Veracruz, y su tío es docente de educación superior. Sara posee 22 años, originaria de la ciudad de Córdoba, Veracruz y sin familiares que se dedicaran a la docencia. Sandra nació en la ciudad de Coatepec, Veracruz, cuenta 22 años y creció en una familia de tradición docente.

La investigación es cualitativa y se realizó a través de un estudio comparativo de cuatro casos a efecto de ir encontrando patrones y semejanzas. Los informantes clave fueron elegidos empleando como criterio la maximización de la utilidad de la información que brindaron los sujetos durante una etapa de selección. El estudio de caso es de tipo instrumental, pues son un medio y no un objetivo de estudio en sí mismos (Gundermann, 2008).

La indagación se ejecutó con el siguiente proceso: primero se hizo revisión documental de 15 planificaciones didácticas de diversas asignaturas por cada sujeto, posteriormente se examinaron los datos, con ese insumo se codificó y categorizó; con base en ello, se diseñaron y emplearon entrevistas a profundidad, y finalmente, se aplicó un cuestionario semi abierto sobre dilemas didácticos.

El análisis de resultados se hizo codificando datos a los que se les asignó un nombre para ir conceptuando. Luego se relacionaba ese código con otros, para agruparlos en unidades más amplias de significado denominadas categorías, y a partir de ello se integraron descripciones coherentes, para posteriormente llegar a la interpretación recuperando los datos coincidentes en los cuatro casos.

En lo subsecuente, para cruzar información, se generó una matriz que agrupó datos de una misma categoría, cuya procedencia era de varios instrumentos. Siguiendo a Goetz y Lecompte (citados en Pérez, 1998),

Hernández, Fernández y Baptista (2007), la fiabilidad externa se consiguió cuidando la selección de informantes, las situaciones de investigación, los métodos para recoger e interpretar datos, la comparación de casos y seleccionado sólo los datos que tuvieran coincidencia o repetición en distintas fuentes y sujetos y no por su aparición circunstancial. Para darle validez a este estudio se empleó estratégicamente la triangulación metodológica de técnicas e instrumentos.

Teorías implícitas sobre la planificación didáctica de la enseñanza

Para planificar y desarrollar la enseñanza, los estudiantes normalistas consideran como aspectos primordiales, el conocimiento previo de los niños, el dominio de los contenidos, los estilos de aprendizaje, la organización del grupo, la secuencia lógica de actividades, clarificar los propósitos, uso de materiales didácticos, explicación del tema, las formas de interacción entre estudiantes y determinar las evidencias de aprendizaje. La evaluación no fue asumida como un insumo para favorecer el aprendizaje y ésta se redujo en la planeación a elaborar y emplear instrumentos con su respectivo concentrado para fines de registro.

Todos los normalistas organizaron la planificación didáctica en secuencias didácticas organizadas en fases de inicio, desarrollo y cierre, sin emplear otras formas de intervención didáctica como proyectos, casos y ABP, entre otros. En seguida se muestra el tipo de actividades comunes en las planificaciones.

Cuadro 1. Forma que emplean los normalistas para organizar su planificación didáctica

Fase	Actividades comunes
Inicio	Dinámicas para fines diversos (rompe hielo, integración de equipos, etc), recordar temas, rescate del saber previo, vincular el contenido con situaciones de la vida y explicación del tema.
Desarrollo	Resolver ejercicios, revisar actividades, confrontar resultados, explicación del tema, ejercicios individuales, trabajo en equipo, exposiciones y vincular lo aprendido con otro tema.
Cierre	Realización de productos finales, calificar actividades, conclusiones de lo aprendido, retroalimentación del profesor, preguntas del docente para valorar lo aprendido.

Nota: Elaboración propia con base en el análisis documental de planificaciones.

Al explorar las planificaciones didácticas y los datos de las entrevistas, se halló que los estudiantes normalistas poseen un repertorio recurrente de actividades de aprendizaje diseñadas con las siguientes intenciones: para relacionar el contenido con la vida cotidiana, practicar lo aprendido, demostrar lo aprendido, confrontar lo que se sabía con lo aprendido, identificar lo aprendido, recuperar el saber previo, investigar en otras fuentes, escuchar explicaciones del contenido, exponer información, explicar con sus palabras lo aprendido, participar, colaborar en equipos y para generar el interés por aprender.

Por otro lado, los estudiantes normalistas consideran que la función medular del profesor respecto a la planificación didáctica consiste en generar condiciones para facilitar los aprendizajes, para lograr ese cometido,

se puede valer de explicar, narrar, coordinar participaciones, revisar ejercicios, dar confianza, atender dudas, motivar, trabajar con el saber previo y mostrar la aplicación de los contenidos.

Sobre el aprendizaje señalaron que logra cuando se vincula lo nuevo con saberes previos y se aplica en las subsecuentes actividades de clase o en situaciones de la vida. Respecto a los estudiantes, los conciben como sujetos activos capaces de construir conocimiento con la ayuda del profesor e interacción con otros a través de diversas actividades que les interesen y los estimulen a pensar.

Al observar los datos con detalle, la teoría implícita de los normalistas está integrada por componentes predominantemente constructivistas, algunos rasgos de la teoría directa, aparece de manera difusa la interpretativa, y sin indicios de la posmoderna. Se afianza en la teoría constructivista porque sitúa a los procesos de aprendizaje en el estudiante, conciben al docente como mediador, pero conservan rasgos de la directa por ocuparse en los resultados del aprendizaje y dotar de conocimientos a los niños, mientras que se aleja de la interpretativa y posmoderna.

Factores involucrados en la construcción de las teorías implícitas de la enseñanza

El rostro de las teorías implícitas de los sujetos estudiados reveló estar constituido por varios elementos, entre los que resultaron ser: el tiempo social, la historia personal, los sujetos con los que se interactúa, los contextos socioculturales y las teorías explícitas. Esto quedó al descubierto cuando los normalistas ejemplificaron que, para el diseño de actividades didácticas, recurren a experiencias concretas de su vida cotidiana, gustos personales, formas en que ellos aprenden, modos con los que fueron educados por sus padres, estrategias empleadas por sus profesores a lo largo de la escolaridad, de lo observado en docentes durante las jornadas de observación y práctica, lo aprendido en la escuela normal, actividades exitosas en su historial como practicantes y formas de aprendizaje que fueron relevantes al interactuar con diversos sujetos.

Otro factor es la fuerte presencia del saber cotidiano, la historia personal y la interacción con otros sujetos no situados en la escuela normal, en la definición del estilo de enseñanza y la forma de elaborar la planificación didáctica. Se encontró que los estudiantes poseen un pensamiento didáctico implícito que se ha venido conformando y solidificando con el paso del tiempo, el cual funge como una especie de filtro de todo lo que se les enseña en su formación docente inicial.

Aunado a lo anterior, los normalistas coinciden en que existió una probable insuficiencia de estrategias que la escuela normal utilizó para formarlos, pues aunque estaban en octavo semestre, continuaban manejando formas de enseñar vinculadas a sus ideas implícitas y lo aprendido en sus prácticas profesionales, más que a teorías explícitas, lo que hace pensar en una probable falta de relevancia en sus experiencias de aprendizaje en la EN.

Oportunidades en la formación didáctica de los normalistas

Los problemas más notorios registrados en la formación didáctica de los normalistas fueron los siguientes: escasos espacios de práctica en los primeros siete semestres (solo 20 semanas; en primero y segundo el trabajo consiste en observar el contexto social y escolar, y hasta tercero inicia la observación en aula), insuficientes procesos de reflexión sobre las concepciones, desestimación del pensamiento cotidiano del sujeto, su historia y sus teorías implícitas; prescripción cuasi-dogmática de la teoría, sentido aplicacionista de la teoría enseñada para ser aplicada en la práctica omitiendo la discusión y contextualización, además del diseño de planificaciones didácticas basadas en el uso de un repertorio de actividades a las que recurren constantemente para llenar un formato de planeación prescriptivo y que únicamente corresponde a la modalidad de secuencia didáctica.

Se encontró en los cuatro casos que hubo poca presencia de teorías explícitas al elaborar la planificación didáctica, en cambio, figuraron con mayor intensidad las teorías implícitas y los conocimientos construidos en la práctica. Esto es un indicativo de que coexisten las teorías implícitas y explícitas mediando la construcción del estilo de enseñanza, e invita a reestablecer el lazo entre el conocimiento escolar, científico y el cotidiano, cuyo rompimiento ha sido advertido por Rodrigo (1997a).

Sobre la apropiación de la teoría, los normalistas aluden que les fue suministrada como una especie de slogans, porque fueron aprendidas como verdades, omitiendo el debate o conocer diversas teorías sobre un mismo fenómeno, además refieren que hubo escasas oportunidades de colocarlas en contexto, en situaciones de la realidad o de la práctica. Al respecto, Tardif (2009) señala que la formación para la enseñanza aún está organizada sobre la lógica de las disciplinas como unidades aisladas entre sí y con poco impacto en los alumnos, además sostiene que los estudiantes hacen prácticas para “aplicar lo aprendido”, y cuando finalizan la carrera comienzan a trabajar solos aprendiendo su oficio en la práctica, porque en su momento fueron visualizados como aplicadores de aspectos simbólicos y abstractos provenientes de la teoría explícita.

Pautas para el trabajo con las teorías implícitas sobre la enseñanza

Como corolario de la investigación se bosquejan algunas pautas generales para trabajar sobre las teorías implícitas en la formación inicial de los normalistas. Lo primero es admitir el poder regulador que tiene el saber implícito en lo que los estudiantes van aprendiendo sobre cómo enseñar. Esto demanda pensar cómo favorecer desde el espacio de la escuela normal, el aprendizaje de la planificación y de la enseñanza de los normalistas de manera sistemática y reflexiva, articulando el trabajo de las teorías implícitas con las explícitas, empleando como telón de fondo el planteamiento de situaciones específicas o concretas de la labor docente.

Otra vía consiste en reconocer que el estudiante es capaz de construir conocimiento pedagógico pertinente, en y para el diseño de la planificación didáctica, como resultado de la penetración y combinación de los referentes teóricos implícitos y explícitos construidos en el contexto cotidiano y escolar. Esto significa que los espacios formativos de los normalistas no se producen únicamente mientras cursan el currículum de educación normal,

o cuando asisten a los periodos de práctica, sino que el aprendizaje de la enseñanza tiene su génesis en tiempos y espacios sociales a lo largo de la historia del normalista, por lo que se necesita traerlos a flote para su análisis a través de la reflexión.

Por otro lado, aprender a enseñar no se limita al dominio verbal de teorías estudiadas en abstracto en la parcela escolar, sino que comparten el centro de gravedad, con lo que el sujeto aprende en los espacios de práctica en las escuelas de educación básica. En ese rumbo Edelstein (2011) propone centrarse en aprender de la práctica, a través del estudio del saber didáctico de los profesores. Tardif (2009) también sugiere trabajar con los saberes docentes como una apuesta legítima en la formación de profesores. En este plano, se justifica la necesidad de integrar en la formación de los normalistas el trabajo con el pensamiento didáctico del sujeto, erigido y legitimado durante las jornadas de práctica.

Por último, hay que considerar ir contracorriente de cualquier tentación de adoctrinamiento que aleje al estudiante normalista de la discusión del conocimiento teórico, el cual tendría que ser diversificado y estudiado en situaciones o contextos específicos donde tenga significado la teoría estudiada y ver que el conocimiento no está libre del error y la ilusión, pues una teoría no es un espejo de la realidad, sino propuestas para explicarla. Una posibilidad es la problematización del conocimiento y la discusión de las teorías explícitas, a fin de promover la construcción del conocimiento sobre la enseñanza y transformarlo en conocimiento profesional (Edelstein, 2011).

Conclusiones

El presente estudio sustenta la necesidad de volver la mirada hacia el pensamiento didáctico implícito del estudiante normalista como sujeto sociocultural. Se considera entonces que el estudiante normalista es capaz de construir conocimiento profesional específico a través de las teorías implícitas y explícitas que posee, su historia, cultura, contexto y sujetos con los que ha interactuado. Lo anterior indica que no es posible pensar que la única fuente de aprendizaje son las teorías explícitas que debe aprender para aplicar en la práctica. Por tanto, el aprendizaje de la planificación de la enseñanza se erige de manera compleja e interrelacionada al integrar las teorías implícitas con las explícitas, lo social y lo individual, lo histórico y el presente, lo situacional y lo general, lo psicológico y lo cultural.

Este estudio reveló que las teorías implícitas sobre la planificación de la enseñanza no son un conjunto aislado de concepciones del sujeto, sino que se organizan en una matriz de conceptos nucleares articulados entre sí de manera coherente, para conformar una teoría implícita que se activa y sintetiza lo que el sujeto pretende aprender, o cuando realiza alguna acción concreta en la práctica.

No se habla de la representación o concepción de la planificación didáctica en aislado, sino de un conjunto nuclear articulado entre sí de conceptos que forman una teoría implícita, en este caso, sobre la planificación didáctica (por ejemplo: el tipo de actividades de enseñanza, las fases de la planificación, el cómo trabajar el conocimiento previo y cómo evaluar). Por ello, la reflexión sobre la práctica no tendría que limitarse a explorar concepciones aisladas e inconexas en los sujetos, sino encontrar la relación entre ellas para detectar las teorías implícitas y ayudar a los normalistas a identificarlas, meditarlas, enriquecerlas, resignificarlas o transformarlas. Se encontró que más allá de una rotura entre teorías implícitas y explícitas o una predominancia de una sobre otra, coexisten entremezcladas y alguna de ellas con mayor fuerza o nitidez según el contexto donde el normalista se encuentre, bien sea en la práctica profesional o en alguna discusión teórica en la escuela normal. Una profesión con un fuerte componente práctico requiere no sólo incrementar los periodos de observación y práctica, sino que estos espacios sean preparados sistemáticamente y aprovechados al máximo para su contraste con lo teórico.

Referencias

- Codina, M., Machado, A., Gallego, J., Torres, M. y Carvajal, F. (1996). Programación de aula, ¿Para qué? Orientaciones didácticas para la planificación de la intervención docente en el aula. *Aula de innovación educativa*, 57, 65-72.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Fernández, J., Elortegui, N., Moreno, T. y Rodríguez, J. (1999) ¿Cómo hacer unidades didácticas innovadoras? Colección: Investigación y enseñanza, Serie Práctica, Núm. 16. Barcelona, España: Diada.
- Giné, N. y Parcerisa, A. (2003). *Planificación y análisis de la práctica educativa. La secuencia formativa: fundamentos y aplicación*. Barcelona, España: Graó.
- Gundermann, H. (2008). El método de los estudios de caso. En Ma. L. Tarrés (coord.), *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social* (pp. 251-288). México: FLACSO/El Colegio de México.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw-Hill/Interamericana Editores.
- Pérez, G. (1998). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Métodos I.* Madrid, España: La muralla.
- Pozo, J., Scheuer, N., Mateos, M., y Pérez, M. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. Pozo et al. (Ed.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 95-132). España: Graó.
- Pozo, J. (2006). *Adquisición de conocimiento*. Madrid, España: Morata.
- Rodrigo, M. (1993a) Representaciones y procesos en las teorías implícitas. En M. Rodrigo et al. (Ed.), *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. (pp. 95-122). Madrid, España: Visor.
- Rodrigo, M. (1993b). El mundo de lo episódico: La construcción y negociación de modelos mentales. *Aprendizaje, Cognitiva*, 5 (1), 65-75.
- Rodrigo, M. (1997a). El hombre de la calle, el científico y el alumno: ¿Un solo constructivismo o tres? *Novedades educativas*, N°76. P. 59. Disponible en: http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/PE_Rodrigo_Unidad_4.pdf

- Rodrigo, M. (1997b). Del escenario cultural al constructivismo episódico un viaje al conocimiento escolar de la mano de las teorías implícitas. *En* M. Rodrigo y J. Arnay (comps.), *La construcción del conocimiento escolar* (pp.177-193). Barcelona: Paidós.
- Solé, I. y Coll, C. (2007). Los profesores y la concepción constructivista. *En* C. Coll et al., *El constructivismo en el aula* (7-23). México: Graó.
- Tardif, M. (2009). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid, España: Narcea.
- Zabala, A. (1998). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona, España: Graó.