



XVI
Congreso Nacional de
Investigación Educativa
CNIE-2021

Explorando las teorías y creencias docentes. Un acercamiento desde la concepción constructivista

Mtro. Javier Rubí Hernández
Universidad Pedagógica Nacional
javier.rubi28@aefcm.gob.mx

Área temática 07. Prácticas educativas en espacios escolares.

Línea temática: Implementación de estrategias y documentación de experiencias pedagógicas.



Resumen

Este trabajo presenta algunos hallazgos de una investigación de corte cualitativo realizada en el marco del programa de Maestría en Desarrollo Educativo de la Universidad Pedagógica Nacional. Dicho estudio se llevó a cabo en una escuela primaria pública de la Ciudad de México, sobre las concepciones que tres profesores asumen sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y sobre las estrategias educativas empleadas con mayor frecuencia en su salón de clases.

El propósito de esta exploración metodológica a la práctica docente, reside en el afán de comprender la forma en que los distintos tipos de teorías implícitas: directa, interpretativa y constructivista asumidas por los maestros, influyen en las concepciones y en sus prácticas educativas.

El análisis de la práctica fue realizado desde el paradigma del pensamiento del profesor y a través de los hallazgos se pudo diseñar una propuesta de intervención psicopedagógica para la resignificación de la práctica docente, a partir del modelo constructivista en educación y las estrategias metodológicas del cambio conceptual: explicitación, contrastación y redescipción.

Palabras clave: *análisis de la práctica docente, concepción constructivista, teorías implícitas, cambio conceptual.*

Introducción

Este estudio parte de las observaciones y situaciones propias del ámbito educativo, compartidas con el colegiado docente de la escuela primaria pública Ramón Manterola a lo largo de dos años de experiencia y que conforman parte de las problemáticas sobre las concepciones que subyacen en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje, expuestas a continuación:

- a) Algunos docentes fueron formados bajo una concepción teórica y metodológica orientada a la didáctica tradicional donde se privilegian los aprendizajes memorísticos y superficiales, centrados en los contenidos conceptuales.
- b) Los profesores muestran escepticismo sobre las potencialidades del enfoque constructivista como una herramienta teórica/metodológica para mejorar la práctica docente.
- c) Ausencia de un ejercicio reflexivo de la práctica docente como recurso para modificar las propias concepciones acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje.

A la luz de esta realidad, se plantean las hipótesis de trabajo en el marco de un estudio de corte cualitativo:

- a) Las concepciones implícitas de algunos maestros que subyacen en su práctica docente no promueven las condiciones adecuadas para el aprendizaje como construcción del conocimiento.
- b) La planificación y el desarrollo de actividades de aprendizaje no siempre integran los tipos de conocimiento: conceptual, actitudinal y procedimental.
- c) La teoría constructivista representa un marco de referencia para el diseño de un modelo de intervención que promueva la reestructuración de las teorías implícitas acerca de la práctica docente.

Bajo estas conjeturas, el objetivo general de la investigación es conocer, comprender y explicar las concepciones implícitas de profesores de educación primaria que subyacen en su práctica docente, con el fin de promover la reflexión y una resignificación a través de las herramientas teóricas y metodológicas del constructivismo.

Las preguntas de investigación están construidas en función de los referentes para el análisis de la práctica docente: a) función social de la enseñanza, b) concepción de aprendizaje y de enseñanza, que facilitaron la selección y sistematización de datos durante el acercamiento metodológico a la práctica docente; así como la triangulación e interpretación de la información obtenida.

1. ¿Cuáles son las concepciones que los docentes tienen acerca de la función de la enseñanza y el proceso de aprendizaje?
2. ¿Cómo planea y desarrolla las actividades de aprendizaje?

3. ¿Cuáles son las maneras en que los profesores adquieren las representaciones implícitas sobre su práctica docente?
4. ¿Cómo pueden coexistir, jerarquizar e inclusive reestructurar las teorías implícitas de los profesores para promover la resignificación de su práctica?
5. ¿Es posible que el docente se apropie de las concepciones constructivistas para asumirlas en su práctica?

Estos son algunos supuestos teóricos en los que descansa el estudio que se presenta a continuación.

Desarrollo

1. La naturaleza de la práctica docente

Durante su práctica docente, el profesor refleja la posesión de un cuerpo de conceptos, un sistema de creencias y valores, expresa una cosmovisión que se concreta en la práctica, cosmovisión que se encuentra integrada por el concepto que se tiene de ser humano y de su capacidad de crecimiento y desarrollo cognitivo (Díaz, 2001); así como por el concepto que se tiene sobre el aprendizaje y de la función social de la enseñanza. Por tanto, la congruencia entre lo que se hace, se dice y se piensa en el aula dependerá en gran parte de la sistematización, rigor y nivel de reflexión con el que se revise las características de propio marco conceptual y de las concepciones y acciones desplegadas por el propio profesor.

En la práctica, los problemas no se presentan al profesor como dados, sino que son construidos desde los materiales de la situación problemática. El docente necesita fijar su atención en la identificación del problema, es decir, participar en un proceso reflexivo por medio del cual se nombran las cosas sobre las que se va a detener y también enmarcar el escenario dentro del que se pretende mover (Schön, 1998).

Entre las formas de concebir y determinar el papel que tiene el profesor como profesional en escenarios complejos de la práctica está el profesor como un investigador en el aula, (Stenhouse, 1998), al maestro como un artista (Eisner, 1998), a la enseñanza como una profesión de diseño (Yinger, 1983), a la enseñanza como un proceso donde se planifica y toman decisiones (Paterson: 1986), al profesor como práctico reflexivo (Schön, 1998), todas ellas muestran diferentes facetas o caras desde donde se puede abordar la labor del docente en el aula.

Interesa explorar las creencias del docente como profesional que reconstruye una parte de su mundo práctico y reacciona reformando algunas de sus estrategias de acción. El docente en este planteamiento es un sujeto que puede reflexionar sobre su práctica, elabora expectativas, crea sentidos y ayuda a los estudiantes a crearlos, emite juicios acerca de lo que hace él y sus estudiantes, comparte sus razonamientos con ellos, los discute y realiza negociaciones respecto a los diversos planos de acción e interacción tanto discursiva como

no discursiva, toma decisiones respecto a los acuerdos elaborados y con todo ello concibe su práctica como un proceso eminentemente interpersonal, social y cultural (Colomina, 2002).

Reconocer y reflexionar sobre estas teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza supone un gran paso para comprenderla y mejorarla. Los procesos de aprendizaje tendrán mejores resultados si los profesores trabajan sobre sus actitudes y disposiciones para enseñar.

1.1 El paradigma del pensamiento del profesor

Con base en los estudios que asumen el paradigma del pensamiento del profesor se han ubicado tres líneas de indagación: 1) pone énfasis en la metacognición, en la reflexión que hace el profesor sobre su actividad y sus resultados, 2) la que prioriza lo fenomenológico, que implica los significados que el profesor atribuye a su práctica y 3) la que aborda las concepciones de los profesores como **teorías implícitas** (Serrano, 2010 y Pozo, et.al.:2006). El estudio presentado se adscribe a esta última corriente.

Entonces adquirimos buena parte de nuestras representaciones cotidianas de forma implícita, como consecuencia de la exposición repetida a situaciones de aprendizaje, culturalmente organizadas, en las que se repiten ciertos patrones (Pozo y Scheuer et.al.: 2006). Por lo tanto “son la regularidad o el orden de esas situaciones los factores que hacen posible la adquisición de representaciones implícitas, de las que sin embargo muchas veces no somos conscientes, y que incluso pueden ser contrarias a nuestras representaciones” (Pozo et.al.: 2006)

Existen **tres tipos de teorías implícitas**. La teoría **directa** se basa en una epistemología “realista ingenua de acuerdo con la cual la simple exposición al contenido u objeto de aprendizaje garantiza el resultado, concebido como una reproducción fiel de la información” [...] (Pozo, 2006). En la teoría directa los resultados del aprendizaje se conciben como productos claramente identificables, son logros de todo o nada, o piezas disjuntas que se acumulan sumativamente en el proceso de aprender, de modo tal que un nuevo aprendizaje no afecta ni resignifica los anteriores.

En cambio, la **teoría interpretativa** integra los resultados, los procesos y las condiciones del aprendizaje de modo relativamente lineal; no obstante, incluye la propia actividad del aprendiz. A diferencia de la teoría anterior que concebía el aprendizaje como un estado, la interpretativa lo concibe como un proceso gradual con diferentes niveles de significación.

La teoría constructiva supone que el aprendizaje implica procesos mentales en los que se reconstruyen las representaciones sobre el entorno físico, sociocultural e incluso mental, a la vez que reconoce mecanismos autorregulatorios en la actividad de aprender. Los mecanismos mentales que despliega el aprendiz suponen cambios en sus procesos representacionales, lo que produce resignificaciones tanto del objeto de aprendizaje como de sus propósitos y de las formas en que uno se acerca al conocimiento.

Existe la mediación por parte del maestro para que el aprendiz tome conciencia de las condiciones en que ocurre su aprendizaje, además de que reconozca los resultados que logra, para permitirle reconocer sus avances y ajustarse metacognitivamente para regular su aprendizaje.

Bajo esta lógica es posible impulsar prácticas educativas que se propongan estos cambios representacionales, en los que el aprendiz asuma una vigilancia epistémica sobre sus propios procesos, por lo cual “el rasgo distintivo de la teoría constructiva es precisamente su base epistemológica [...] al asumir que distintas personas pueden dar significado a una misma información de múltiples modos, que el conocimiento puede tener diferentes grados de incertidumbre, que su adquisición implica una transformación del contenido que se aprende a la vez que del propio aprendiz” (Pozo: 2006, 126).

2. Explorando las teorías y creencias docentes: una aproximación cualitativa a la práctica

Las características y complejidad del objeto de estudio a tratar: las teorías implícitas que subyacen en la práctica docente de profesores, permiten ubicar este trabajo en la perspectiva de investigación de tipo cualitativo. La elección del enfoque metodológico se encuentra en función de la naturaleza de lo que se pretende conocer. Esta decisión está dada no por las características y finalidades propias de la perspectiva cualitativa, sino por la complejidad de la naturaleza simbólica del objeto de y la profundidad en el abordaje que se pretende realizar sobre el pensamiento y práctica del profesor de educación básica.

De acuerdo con Denzin y Lincoln (1994) la investigación cualitativa consiste en:

“...una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de práctica y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos” (p. 123)

La metodología cualitativa permite comprender la complejidad del hecho socio-educativo en contextos reales, permite avanzar hacia el camino de la transformación de la problemática que ha sido ya inteligible para el investigador y los participantes en el estudio de diagnóstico psicopedagógico.

2.1 El método de estudio de casos

Dada la naturaleza del objeto de estudio a tratar, se optó por el método de estudio de caso, debido a su carácter particular, contextual y heurístico atribuido al fenómeno educativo a estudiar.

De acuerdo con Stake (1998), de un estudio de casos se espera, “que abarque la complejidad de las peculiaridades de un fenómeno educativo; ya que (...), es el estudio de la particularidad y la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes (...)” (p. 174)

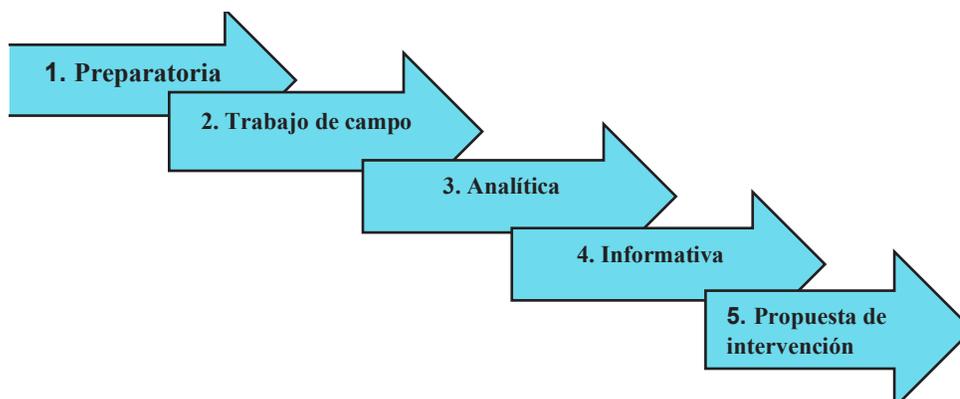
El método de estudio cobra sentido para comprender las situaciones escolares *in situ* de tres profesores participantes en el estudio:

- Estudio de caso # 1 corresponde a un profesor que atiende el primer grado de primaria, egresado de la escuela Normal básica y cuenta con 27 años de experiencia.
- Estudio de caso # 2 corresponde a un profesor que atiende el segundo grado de educación primaria, y es egresado de la escuela Normal básica, cuenta con 10 años de experiencia.
- Estudio de caso # 3 corresponde a un profesor egresado de la Universidad Autónoma de México, con 8 años de experiencia.

2.2 Fases de la investigación cualitativa en la educación

La investigación se desarrolló a partir de las siguientes fases que constituyen el proceso de estudio cualitativo en el ámbito educativo, propuestas en principio por Rodríguez Gómez (1996)

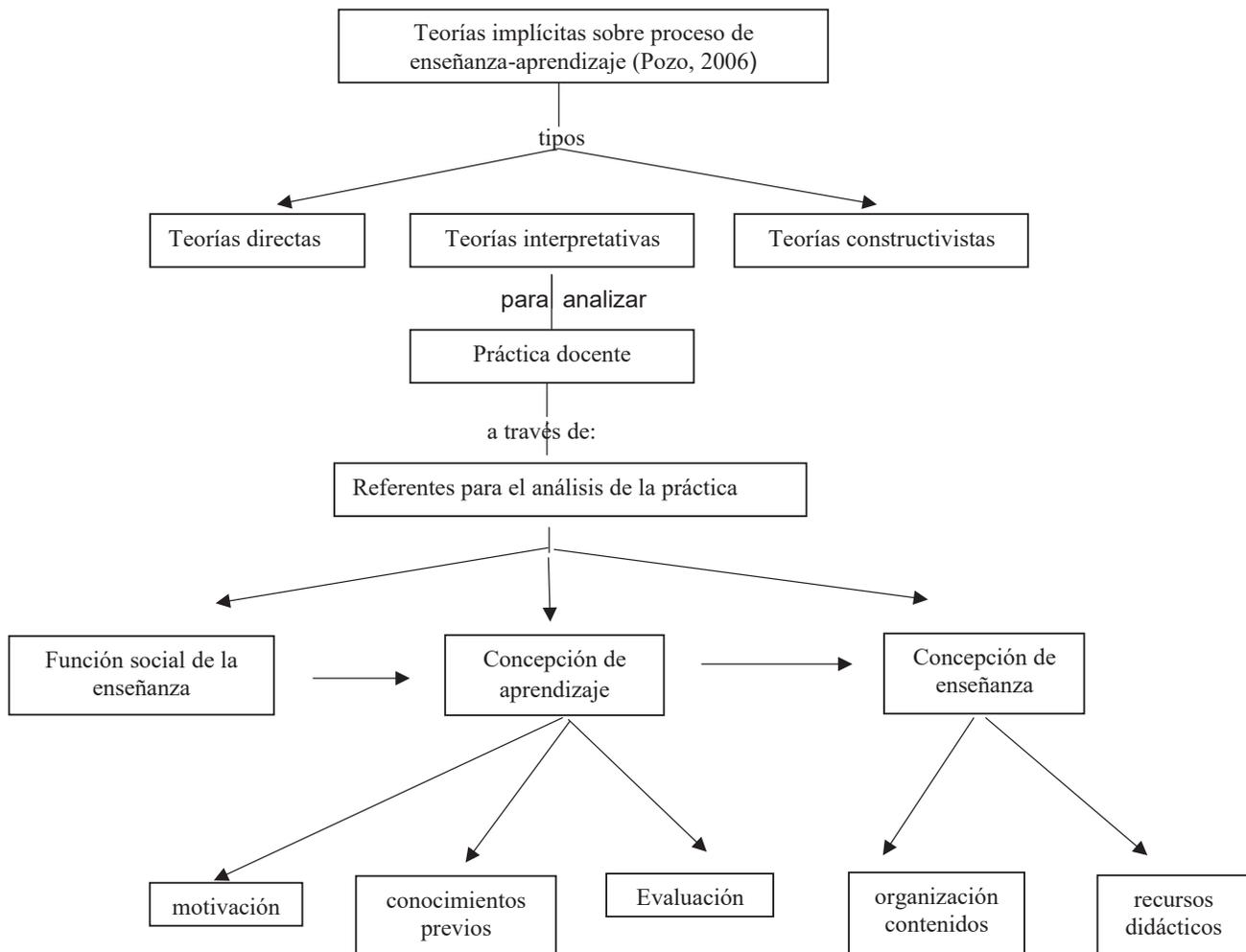
Figura 1. Proceso de investigación cualitativa



(Rodríguez Gómez et al., 1996:63)

Las Fases I. Preparatoria y II. Trabajo de campo, corresponden a la revisión del marco teórico que permite atribuirle significado a los hechos y fenómenos educativos observados posteriormente en el trabajo de campo. Estas fases permitieron la construcción de categorías y dimensiones para analizar la práctica docente y el diseño del diagnóstico psicopedagógico, que permitió la identificación de la problemática educativa y las necesidades de formación docente.

Figura 2. Categorías y dimensiones para el análisis de la práctica docente



El análisis permitió identificar la frecuencia con que aparecen los distintos tipos de teorías implícitas asumidas, empleando diferentes instrumentos de investigación, tales como: entrevista, análisis de planeaciones y observaciones.

En una segunda fase se identificó la influencia que tienen las teorías implícitas sobre las decisiones del profesor durante la planeación y el desarrollo de sus actividades de enseñanza.

Esta información sistematizó a través de referentes teóricos para el análisis de la práctica docente: concepción de aprendizaje y enseñanza. A su vez, la concepción de aprendizaje implica un conjunto de indicadores tales como: la motivación y los conocimientos previos y, a su vez la concepción de enseñanza implica los aspectos relacionados con la evaluación, los recursos didácticos y la organización de contenidos.

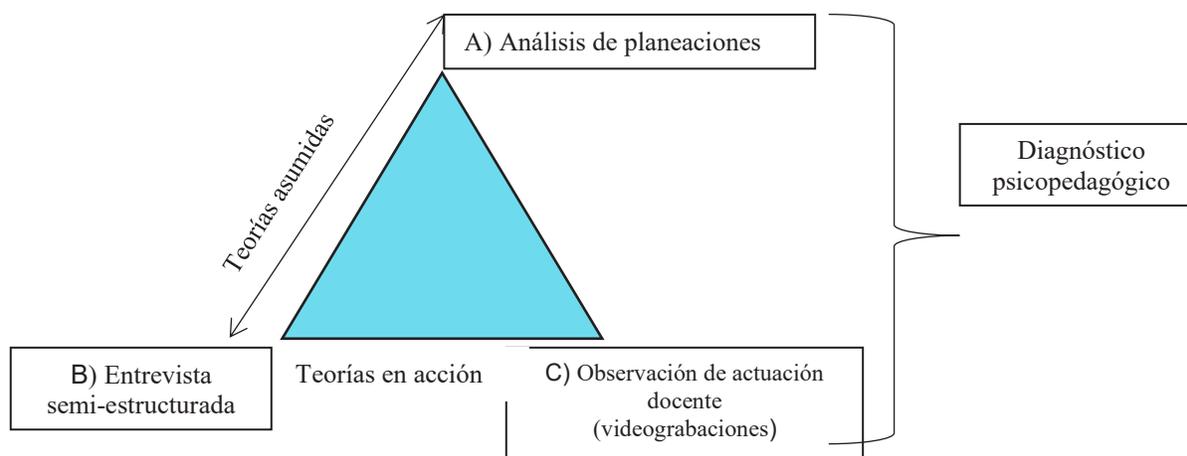
2.3 Los instrumentos y procedimientos de la investigación

En las Fases Preparatoria I y II, se realizó el diseño, pilotaje, y aplicación de los instrumentos de investigación a fin de recabar y categorizar la información del acercamiento empírico a la práctica docente y de esta manera se planteó la pregunta: ¿Cómo acceder, en la medida de lo posible y de forma genuina, a los niveles implícitos del pensamiento práctico profesional desde una visión cualitativa? Para ello se emplearon los siguientes instrumentos de investigación:

- A. Lectura y análisis de las planeaciones didácticas, como fuente de información para analizar las teorías implícitas o asumidas (Kane, Sandretto y Heath, 2004); es decir, las creencias y concepciones que los profesores poseen respecto a su labor de planeación y la forma en que es o no empleada para desarrollar las actividades de enseñanza.
- B. Diseño, pilotaje y aplicación de entrevistas semi-estructuradas a docentes, para conocer sus teorías implícitas o asumidas; es decir lo que los profesores dicen hacer durante las clases con sus alumnos y lo que consideran es el aprendizaje y la forma en que se adquiere el conocimiento. Posteriormente se realizó una transcripción y análisis categorial de la información.
- C. Videograbación *in situ*, transcripción y análisis categorial de las observaciones de la práctica docente, que permitieron tomar evidencia empírica de la vida en el aula e identificar las teorías en uso de los profesores (Kane, Sandretto y Heath, 2004); es decir, la actuación real de los profesores.

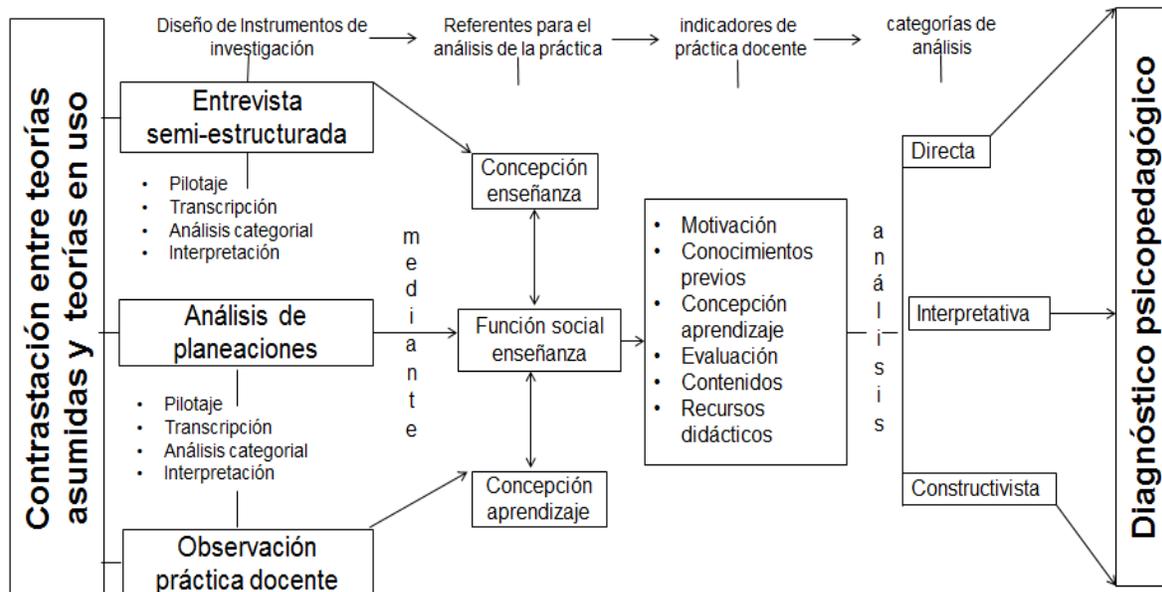
En la Fase III, se realiza la triangulación de los datos; es decir, una contrastación entre las teorías asumidas, expresadas en las planeaciones y lo dicho durante la entrevista semi-estructurada, con sus teorías en uso; es decir con las prácticas reales del aula. Con el propósito de identificar las teorías implícitas y la forma en que estas se reflejan o no en la práctica real.

Figura 3. La triangulación como medio de contrastación de teorías asumidas y teorías en uso, para el diseño del diagnóstico psicopedagógico



El siguiente esquema muestra el procedimiento metodológico de la aproximación cualitativa a la práctica docente.

Esquema. Procedimiento metodológico de la aproximación cualitativa de la práctica docente



La Fase V. Propuesta de intervención pretende atender la problemática educativa y las necesidades de formación identificadas en torno a las actividades pre e interactivas.

Conclusiones

Los hallazgos de la investigación son producto del análisis y contrastación entre las teorías asumidas y las teorías explícitas o en uso de los profesores participantes.

Los resultados del estudio son presentados de forma sintética en tablas y gráficos correspondientes a cada uno de los casos y organizados bajo los referentes teóricos para el análisis de la práctica docente.

En los gráficos se muestran las prácticas empleadas con mayor frecuencia al planear y desarrollar clases, y reflejan la forma en que estas teorías implícitas influyen, y en algunos casos, determinan su práctica.

Los profesores no poseen concepciones implícitas de un solo tipo, sino que se manifiestan rasgos dominantes de una u otra concepción, ya sea directa, interpretativa o constructiva; es decir no se identificaron ni concepciones ni prácticas puras; sino creencias y actuaciones en diversos grados de explicitación.

Mediante las teorías implícitas los profesores atribuyen significado, condicionan, neutralizan o potencializan el valor educativo de la planeación didáctica y su papel para el logro de aprendizajes significativos.

En el estudio de caso I, las teorías asumidas manifestadas durante la entrevista y en la planeación, son tributarias de la teoría **directo-interpretativo**, en contraste, sus teorías en uso, manifiestas en la videograbación de las clases, poseen rasgos de tipo **directo**. La profesora guía su práctica docente mediante la influencia de las **teorías implícitas directas**.

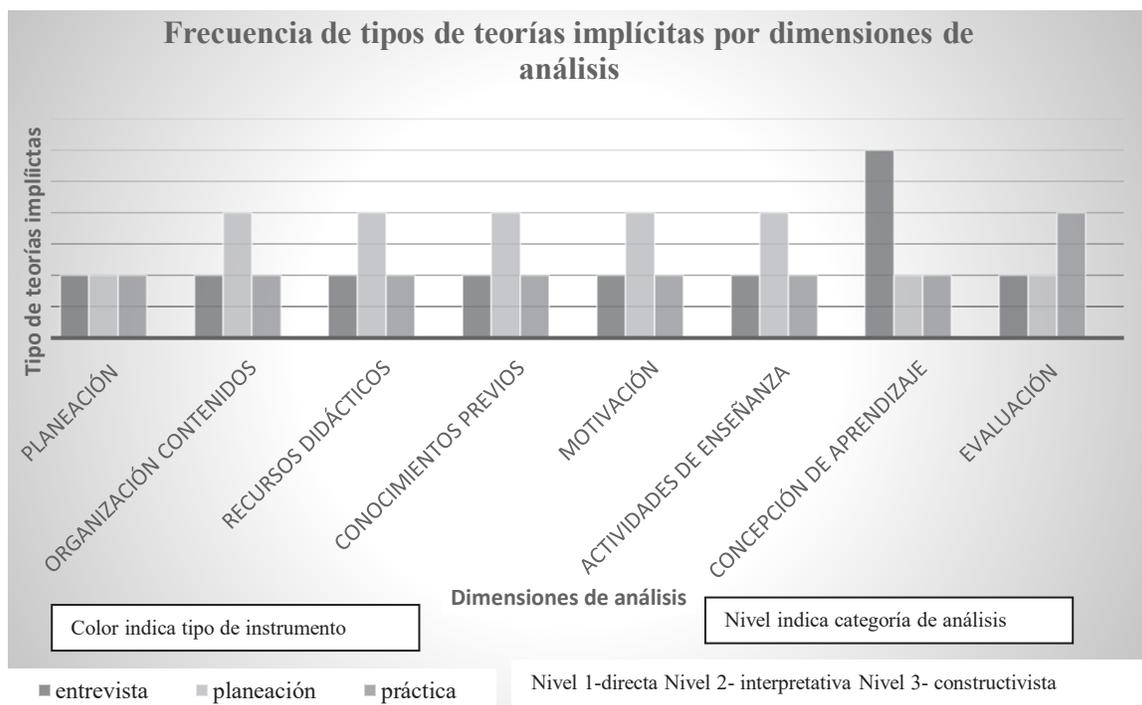
Tabla 1. Identificación de las teorías implícitas mostradas en el caso I de acuerdo con tres instrumentos de investigación

Estudio de caso I –Teorías implícitas directas		
Teorías asumidas		Teorías en uso
Concepción mantenida en la entrevista	Concepción manifestada en la planeación	Concepción mostrada en la práctica
Directa-Interpretativa	Interpretativa-Constructivista	Directa

Tabla adaptada de Torrado, 2003; Torrado y Pozo, 2004. Sobre la categorización global de lo dicho (explícito) y lo (implícito) en un estudio con profesores de educación primaria.

El siguiente gráfico presenta los resultados por indicadores de análisis y organizados en torno a los tres instrumentos de investigación empleados en el estudio.

Gráfica 1. Identificación de las frecuencias de tipos de teorías implícitas por indicadores de análisis de la práctica correspondientes al caso I. Cada indicador incluye los resultados de los tres instrumentos, donde el color más oscuro corresponde a la entrevista el color gris más claro al documento de planeación y el color gris intermedio a la observación de la práctica



Durante la entrevista, la profesora manifiesta rasgos constructivistas sobre el tema de aprendizaje, al asegurar que este proceso depende de la participación activa del alumno, en contextos colaborativos de trabajo y admite la existencia de factores cognitivos como la motivación y la atención, como condiciones esenciales para la construcción de aprendizajes significativos; sin embargo estas concepciones pedagógicas no logran transitar hasta la actuación didáctica, por lo que el estilo de enseñanza de la profesora en pocas ocasiones promueve la construcción de aprendizajes significativos; más bien las actividades de enseñanza están dirigidas a la promoción de aprendizajes de tipo superficial y memorístico. Por lo tanto, la profesora muestra mayor influencia de la **teoría directa**.

El estudio de caso II, el profesor manifiesta, durante la entrevista y en su planeación, poseer rasgos de las teorías implícitas de tipo **interpretativo-constructivistas**, en contraste, sus teorías en uso manifiestas en la videograbación de las clases, poseen rasgos predominantemente de tipo **interpretativo**. Entonces, se piensa que el maestro guía su práctica docente mediante la influencia de las **teorías implícitas interpretativas**.

Tabla 2. Identificación de las teorías implícitas mostradas en el caso I de acuerdo con tres instrumentos de investigación

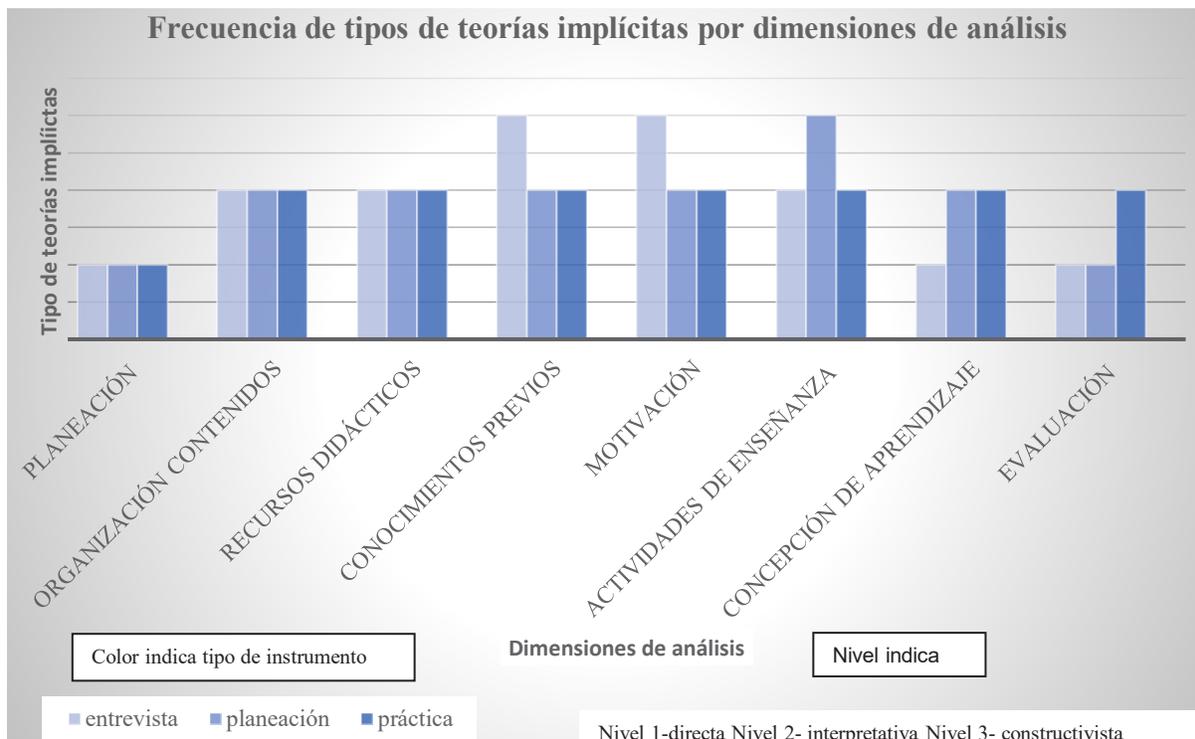
Estudio de caso II- Teorías implícitas interpretativas		
Teorías asumidas		Teorías en acción
Concepción mantenida en la entrevista	Concepción manifestada en la planeación	Concepción mostrada en la práctica
Interpretativa-Constructivista	Interpretativa-Constructivista	Interpretativa

Tabla adaptada de Torrado, 2003; Torrado y Pozo, 2004. Sobre la categorización global de lo dicho y lo hecho en un estudio con profesores de educación primaria.

Sobre la concepción de aprendizaje, el profesor manifiesta mayores **rasgos de tipo directo**, al asumir una visión externalista de éste. Afirma que el aprendizaje es producto de la práctica individual del alumno, quien toma como referencia la reproducción de los modelos conceptuales y procedimentales expuestos por los maestros, negando así la existencia de la actividad intrínsecamente constructiva del aprendiz. Dicha concepción, se diluye en prácticas con mayores rasgos de las teorías interpretativas, ya que el profesor promueve la participación activa del aprendiz en la construcción de su propio saber, a través de estrategias colaborativas y discursivas.

Por lo tanto, en este estudio de caso se asume un aprendizaje reproductivo, pero se promueve un aprendizaje activo.

Gráfica 2. Identificación de las frecuencias de tipos de teorías implícitas por indicadores de análisis de la práctica correspondientes al caso II



En estos dos casos prevalecen los siguientes rasgos durante la actividad pre-interactiva:

- La planificación representa un requisito administrativo, compuesto por procedimientos mecánicos, repetitivos y ausentes de procesos creativos y reflexivos.
- Consecuentemente, los profesores descargan una planeación pre- elaborada, únicamente en atención a la demanda de autoridades educativas, en detrimento de una necesidad intrínseca de otorgarle sentido a la enseñanza.
- Los profesores no logran vincular su reflexión pedagógica con la realización de estrategias didácticas, que permitan crear puentes entre su acción educativa, la actividad intrínsecamente constructiva del alumno y la atribución de sentido a los contenidos escolares.

En el estudio del caso III, la contrastación entre las teorías asumidas por la profesora y sus teorías en uso permiten explicar que su práctica docente está guiada por la influencia de las teorías explícitas constructivistas.

Tabla 3. Identificación de las teorías implícitas mostradas en el caso III de acuerdo con tres instrumentos de investigación

Estudio de caso III -Teorías explícitas constructivistas		
Teorías asumidas		Teorías en acción
Concepción mantenida en la entrevista	Concepción manifestada en la planeación	Concepción mostrada en la práctica
Constructivista- Interpretativa	Constructivista- Interpretativa	Constructivista

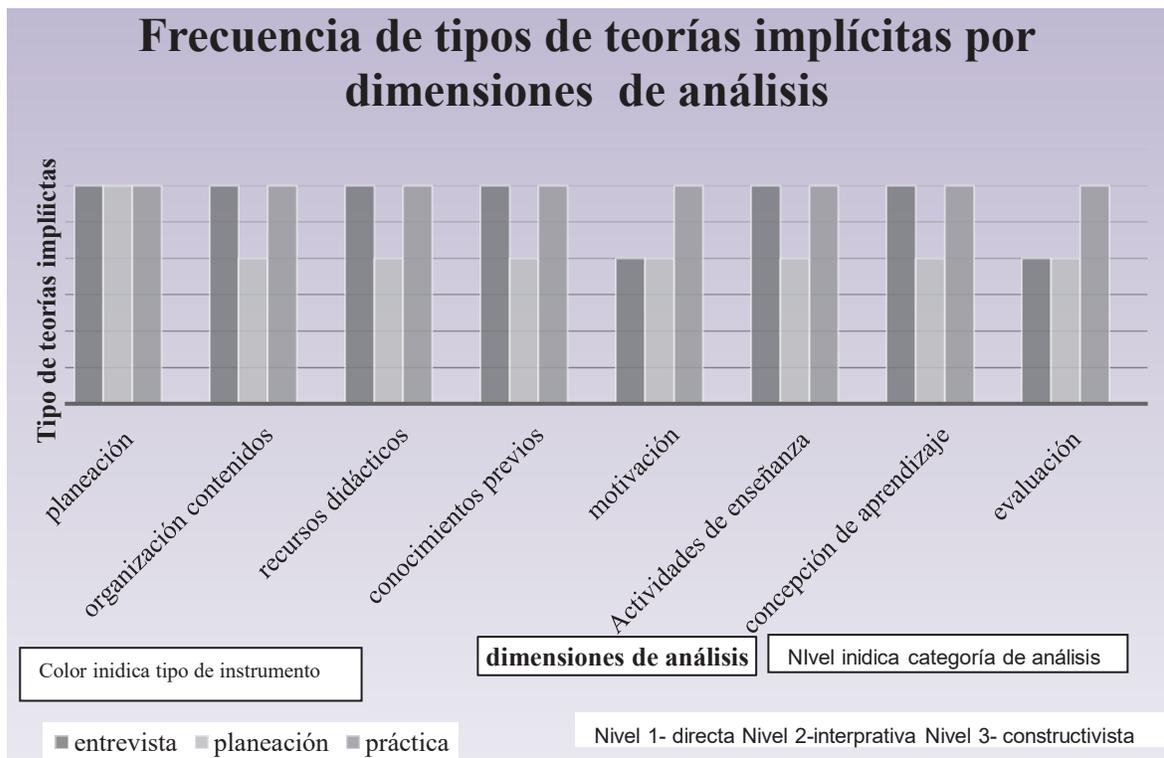
Tabla adaptada de Torrado, 2003; Torrado y Pozo, 2004. Sobre la categorización global de lo dicho y lo hecho en un estudio con profesores de educación primaria.

La concepción de aprendizaje se relaciona con la teoría constructivista y prevalece hasta su actuación didáctica.

La profesora considera que los alumnos no aprenden repitiendo información, sino mediante la realización de estrategias de aprendizaje, que involucran su capacidad cognitiva, afectiva y social. Cobra sentido la autonomía y autorregulación por parte del alumno, concibiéndolo como un agente protagonista y responsable en la construcción de su aprendizaje.

Considera la actividad discursiva y a los intercambios comunicativos entre los alumnos para la construcción progresiva de significados sobre los contenidos escolares, para ello utiliza la interacción lingüística como un instrumento de enseñanza-aprendizaje. Aprender significa para la profesora la comprensión y construcción de significados en contextos colaborativos de trabajo.

Gráfica 3. Identificación de las frecuencias de tipos de teorías implícitas por indicadores de análisis de la práctica correspondientes al caso III



Bajo esta concepción pedagógica, la profesora desarrolla actividades de enseñanza-aprendizaje de naturaleza esencialmente colaborativa.

- La lluvia de ideas para activar esquemas previos o hacer recapitulaciones de lo aprendido.
- El resumen que considera es una herramienta de aprendizaje que permite el desarrollo capacidades superiores del pensamiento como la habilidad de análisis y síntesis.
- La escritura compartida por equipos, donde los estudiantes elaboraban la respuesta mediante la escritura empleada como ejercicio para aprender.
- Actividades colaborativas y discursivas en torno a los contenidos escolares. La profesora logró traspasar progresivamente el control de las actividades a los integrantes de cada equipo, quienes gradualmente hacían sus conclusiones del tema.
- La profesora realiza una selección, jerarquización y reflexión sobre las actividades educativas propuestas por la planeación para promover la construcción social del conocimiento y, consecuentemente defiende sus diseños didácticos que le dan ese matiz personal a la producción educativa.

Finalmente se plantea la puesta en marcha de la intervención psicopedagógica dirigida a la construcción de puentes cognitivos entre las teorías asumidas; es decir lo que dicen hacer los profesores, y las teorías en uso, es decir lo que realmente hacen en su práctica.

Referencias

- Alan Schon, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de enseñanza y el aprendizaje en las profesiones* (1ª ed.). Barcelona: Ediciones Paidós.
- Coll Salvador, C.; Palacios González, J.; Marchesi Ullastres, A. (1990). *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar* (Vol. II. 7ª Ed.). Madrid: Alianza Editorial.
- Cubero, R. (2005). *Perspectivas Constructivistas. La intersección entre el significado, la interacción y el discurso* (1ª ed.). Barcelona: Graó.
- Medina Moya, L. (2006). *La Profesión Docente y la construcción del conocimiento profesional* (3ª ed.). Buenos Aires: Grupo editorial Lumen.
- Monereo Font, C., Pozo Muciño, J. (2005). *La práctica del asesoramiento educativo a examen* (2ª ed.). Barcelona: Graó
- Pozo Muciño, J. (1996). *Aprendices y maestros. La psicología cognitiva del aprendizaje* (2ª ed.). Madrid: Alianza.
- Pozo Muciño, J., Scheuer N., Pérez Echeverría, M., Mateos Sanz, M., Martín Ortega, E., De la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos* (1ª ed.). Madrid: Alianza.
- Sandín Esteban, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones* (1ª ed.). Madrid: Mc Graw Hill.
- Zabala Vidiella, A. (1995). *La práctica educativa. Cómo enseñar* (13ª ed.). Barcelona: Graó