

XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2008.

# **Pensando el aprendizaje desde la práctica de la enseñanza de la psicología. Experiencia educativa y profesionalización de profesores de psicología en formación.**

Erausquin, Cristina, Basualdo, María Esther, García Labandal, Livia Beatriz y Ortega, Gabriela.

Cita:

Erausquin, Cristina, Basualdo, María Esther, García Labandal, Livia Beatriz y Ortega, Gabriela (2008). *Pensando el aprendizaje desde la práctica de la enseñanza de la psicología. Experiencia educativa y profesionalización de profesores de psicología en formación. XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-032/300>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/efue/7UK>

# PENSANDO EL APRENDIZAJE DESDE LA PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA DE LA PSICOLOGÍA. EXPERIENCIA EDUCATIVA Y PROFESIONALIZACIÓN DE PROFESORES DE PSICOLOGÍA EN FORMACIÓN

Erausquin, Cristina; Basualdo, María Esther; García Labandal, Livia Beatriz; Ortega, Gabriela  
Universidad de Buenos Aires, UBACyT

## RESUMEN

El trabajo analiza expectativas, creencias y representaciones acerca del aprendizaje en profesores de psicología "en formación", considerando que la perspectiva que el profesor tiene sobre el aprendizaje y su propia experiencia de apropiación del rol docente se entrelazan en un proceso de reconceptualización significativo para su futuro desempeño. El estudio focaliza procesos de desarrollo/ cambio del conocimiento profesional en contextos institucionales de formación. El análisis cualitativo permite estudiar prácticas de alumnos/docentes expertos y principiantes, para captar la epistemología que mediata y significa su acción en el aula. Se aplicaron Cuestionarios sobre Situaciones Problema de Intervención del Profesor de Psicología en Contextos Educativos al inicio y al final del cursado de Didáctica Especial y Prácticas de Enseñanza del Profesorado de Psicología. Se presenta el análisis cualitativo de las respuestas a la preguntas Según la opinión que Ud. tiene hoy, ¿qué es aprender?, ¿Qué espera aprender? al inicio y ¿Qué cree haber aprendido en esta asignatura? al cierre. Se describen categorías elaboradas a partir del registro de programas, clases y evaluaciones de la asignatura y entrevistas a profesores y alumnos participantes. Se especifican diferencias y similitudes en estudiantes que tienen experiencia docente previa en la enseñanza y estudiantes que no tienen dicha experiencia.

## Palabras clave

Enseñanza Aprendizaje Psicología Formación

## ABSTRACT

THINKING ON LEARNING FROM THE PRACTICE OF TEACHING PSYCHOLOGY. EDUCATIONAL EXPERIENCE AND BECOMING PROFESSIONALS OF PSYCHOLOGY TEACHERS IN TRAINING

The work analyses expectations, beliefs and representations about learning in teachers of psychology in training, considering that teachers perspective on learning and their own experience of appropriation of teaching role join in a process of re-conceptualization meaningful for their future performance. The study focuses the process of development and change of professional knowledge in institutional contexts of psychologists modelling. Qualitative analysis allow researchers to study students/teachers practice - experts and beginners -, for capturing epistemology that mediates and means their action at classroom. Questionnaires of Situations-Problems in Intervention of Psychology Teachers in Educational Contexts, were administered at the beginning and the end of the subject of Special Didactic and Teaching Practice at Psychology Teaching Profession Course. The study develops qualitative analysis of answers at the questions: In your opinion, what is learning?, What do you hope to learn in this course?, at the beginning and What do you believe you have learnt in this course?, at the end. Categories were built through the study of programs, classes and tests in the subject and inter-

views with teachers and students participants. Specific differences and similarities are presented between students with previous teaching experience and students who had no previous teaching experience.

## Key words

Teaching Learning Psychology Modelling

## INTRODUCCIÓN

El estudio se realiza en el marco del Proyecto UBACYT P061 "Construcción de modelos mentales para problemas de intervención profesional en estudiantes de Psicología. Participación en comunidades de práctica y aprendizaje situado", de la Programación 2004/2007, con la dirección de Magíster Cristina Erausquin.

## MARCO REFERENCIAL

Este estudio se orienta en el pensamiento socio-histórico-cultural de Lev Vygotsky, en la línea de la *acción mediada* de Wertsch (1999), y los *sistemas de acción* de Engeström (1991) que permiten articular la experiencia de la cognición en la práctica con la trama de *orden constitutivo* del sistema social, histórico y cultural. Baquero (2001) sostiene que el funcionamiento intersubjetivo y las prácticas culturales contextualizadas no son incidentes sino inherentes al desarrollo y al aprendizaje. Esta perspectiva resitúa el *aprendizaje* con relación al *contexto* ya que el conocimiento, según Lave (1991), siempre se transforma al ser usado. Asimismo, Baquero (1997) afirma que la persona en *situación* aprende en interacción con otros, inserta en la trama social, atravesada por discursos y prácticas, desde el lugar que ocupa en instituciones con normas, división de tareas e instrumentos de mediación para actuar y pensar la realidad. Wertsch (1999) sostiene que el estudio de la acción mediada y su distinción entre "dominio" y "apropiación" participativa de instrumentos o artefactos, apunta a la implicación de los *profesionales en formación* a través de la práctica, con resistencia y conflicto. En este sentido, Lave y Wenger (1999) consideran a la *comunidad de práctica* una estructura emergente; profundizan la relación entre la participación en dichas comunidades y la construcción y negociación de significados, así como el desarrollo de la identidad personal y cultural. Este trabajo analiza las representaciones de los *profesores de psicología en formación* en el marco de la configuración conceptual de las *teorías implícitas* de Rodrigo (1994:39) quien sostiene que, "las personas organizan su conocimiento sobre el mundo en torno a teorías implícitas que componen un conjunto organizado de conocimiento sobre el mundo físico o social". Estas teorías no son conceptos aislados sino que se manifiestan como un conjunto más o menos interconectado de conceptos y son diferentes a las teorías científicas. "Las personas construyen sus teorías sobre la realidad a partir de multitud de experiencias personales [que incluyen cargas motivacionales y afectivas], obtenidas en los episodios de contacto con prácticas y formatos de interacción social" (Rodrigo y otros, 1993:117). Las teorías implícitas, para adaptarse a las peculiaridades cognitivas de las situaciones, se integran en un *modelo mental de la situación*, entendido como "representación dinámica y temporal basada en una parte específica de nuestras creencias sobre el mundo, activada y actualizada por los contenidos de la tarea o situación", que identifica los formatos globales del razonamiento en representaciones que se fijan culturalmente y que organizan el significado del conocimiento de acuerdo al contexto. Afirma Schön (1998) que, en el aprendizaje de la práctica profesional, no se encuentran problemas ya hechos, sino situaciones complejas, mal estructuradas, con límites borrosos, de fuerte implicación para quienes las abordan, y que en los últimos años se ha producido un desplazamiento de las concepciones más generalistas a las concepciones del desarrollo cognitivo más específicas de dominio y contextualistas. El profesor dirige la situación globalmente, pero debe resolver problemas específicos, independientes unos de otros, para trabajar

los complejos aspectos del aprendizaje. Baquero (1997) afirma que la comprensión “en contexto” es potencialmente capaz de reorganizar y transformar parcial aunque sustantivamente el saber disciplinar, las creencias y valores previos, problematizando los instrumentos de mediación utilizados y sus efectos sobre acciones y sujetos, reconstruyendo categorías de análisis y herramientas para la resolución de la tarea, lo que resulta compatible con el “giro contextualista” en las concepciones sobre el aprendizaje (Pintrich, 1994). Los *profesores de Psicología en formación*, durante el cursado de la asignatura Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza de Psicología, desarrollan una apropiación participativa de herramientas (Rogoff 1997) y construyen competencias generales y específicas para las actividades docentes profesionales en diferentes *comunidades de práctica* (Lave y Wenger 1991). Se enfoca a las Prácticas del Profesorado como escenarios socioculturales formativos, porque pueden constituir dispositivos para la composición de cogniciones distribuidas en zonas de desarrollo próximo, entendidas como *zonas de interacción y construcción social de conocimientos e identidades*. El propósito de la indagación es identificar la diversidad de sentidos de la experiencia, en el desarrollo de competencias de los “profesores de Psicología en formación”, a partir del cursado de la asignatura, de su participación en la práctica y de la reflexión crítica que desarrollan en sus interacciones.

### ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

El diseño metodológico es descriptivo-exploratorio con análisis cualitativos y cuantitativos de los datos. Se aplicó el “Cuestionario sobre Situaciones Problema de Intervención del Profesor de Psicología en Contextos Educativos” al inicio y al cierre del cursado de la asignatura Didáctica Especial y Prácticas de Enseñanza del Profesorado de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, el año 2007, a 53 *profesores de Psicología en formación*. Siguiendo una orientación cognitiva articulable con la conceptualización de las *representaciones sociales* (Rodrigo, 1994), se delimitaron figuras dinámicas y complejas, ofrecidas por la narrativa construida por los estudiantes. En este trabajo se presentan exclusivamente, las respuestas - Pre y Post - a la proposición: *Según la opinión que Ud. tiene hoy, ¿qué es aprender?* y las respuestas a *¿Qué espera aprender?* al inicio y *¿Qué cree haber aprendido en esta asignatura?* al cierre y los primeros análisis cualitativos que el equipo de investigación y la cátedra han co-construido como hipótesis de trabajo sobre la significación de los giros hallados en los estudiantes que tienen experiencia docente previa en la enseñanza y en los estudiantes que no tienen dicha experiencia.

### ANÁLISIS DE DATOS:

a) A continuación, respuestas de los “profesores de psicología en formación” a las preguntas “**Según Ud. hoy, ¿qué significa aprender?**”, formulada en Pre-Test y Post-Test, y los análisis cualitativos que el equipo de investigación y la cátedra han co-construido como hipótesis de trabajo sobre el significado de los giros hallados entre el inicio y el cierre de la experiencia educativa, en los estudiantes que tienen y los que no tienen experiencia en la enseñanza previa.

#### *Profesores de Psicología en formación con experiencia docente previa*

**Sujeto 1: Pre-Test:** Es incorporar nuevos conocimientos y experiencias, para aplicarlos en mi práctica. **Post-Test:** Es un proceso que se da durante toda la vida del sujeto, en el cual puede incorporar y hacer propios conocimientos y experiencias, provisto (o no) por otro.

En el pre-test predomina la dimensión cognitiva incorporativa de conocimientos y experiencias y de aplicación a la propia práctica. El giro que se observa en el post-test apunta a la idea de proceso, a lo largo del tiempo y del recorrido vital, *durante toda la vida*, además del concepto de apropiación, que es relacional y subjetivo, de una connotación no reducida a lo cognitivo, como con un posicionamiento personal.

**Sujeto 2: Pre-Test:** Es incorporar otras formas de pensamiento a partir de nuestras propias estructuras de conocimiento, incor-

porar nuevas estrategias cognitivas y salir enriquecido. **Post-Test:** Es incorporar y asimilar conocimientos, en un proceso de mutuo intercambio, que es un proceso tan dinámico, interactivo, que aprende el docente con el alumno: ambos logran cambio a nivel cognitivo.

En el pre-test predomina la dimensión de las estructuras y las estrategias cognitivas, destacando el enriquecimiento de la incorporación de nuevas formas de pensar. El giro en el post-test apunta a la apropiación recíproca que tiene lugar en el aprendizaje del que enseña y del que aprende; el cambio cognitivo de ambos y el plano dinámico, interactivo.

**Sujeto 3: Pre-Test:** Aprender es la oportunidad de transformar a partir de la novedad de un encuentro único con lo desconocido e ignorado incluyendo una profunda satisfacción. **Post-Test:** Es transformarse a partir de las experiencias en las cuales uno participa.

En el pre-test predomina la dimensión de novedad, encuentro con lo desconocido, satisfacción y transformación. El giro en el post-test destaca la participación en las experiencias como fuente de la transformación personal. Según Larrosa (2003) la experiencia educativa es un movimiento de ida y vuelta. Un movimiento de *ida* porque la experiencia supone un movimiento de exteriorización, de salida de mí mismo, hacia fuera, que va al encuentro con el acontecimiento, y a la vez un movimiento de *vuelta* porque la experiencia supone que el acontecimiento me afecta, que tiene efectos en mí, en lo que soy, en lo que pienso, en lo que siento, en lo que sé, en lo que quiero. Rogoff (1997) afirma que los procesos de aprendizaje deben entenderse como variaciones en las formas de participación de los sujetos en eventos o actividades culturales, entendiendo la participación como diversas maneras de *tomar parte* en una situación, pero también de *ser parte* de la situación.

#### *Profesores de Psicología en formación sin experiencia docente previa*

**Sujeto 1: Pre-Test:** Aprender es construir conocimiento, poder interpretar y dar sentido a los saberes socialmente compartidos.

**Post-Test:** Aprender es, en primera instancia, una decisión personal. Es poder rever el sistema interpretativo que uno trae ante los nuevos conocimientos que se hacen presentes.

En el pre-test predomina la idea de construcción del conocimiento, incluyendo la interpretación y la atribución de sentido al saber socialmente compartido. El giro en el post-test apunta a la decisión personal, sin la cual no se aprende, la dimensión de la voluntad de aprender, condición para el aprendizaje, y la dimensión del cambio, en cuanto a la revisión del sistema interpretativo propio - previo - al confrontar lo nuevo del conocimiento.

**Sujeto 2: Pre-Test:** Aprender es recibir. **Post-Test:** Aprender es crecer y conocer.

En el pre-test predomina la visión pasiva del aprender: la de un sujeto que sólo recibe, desde la máxima carencia y la dependencia del otro. En el post-test, el giro apunta a un crecimiento del sujeto en el conocer, a la autonomía como resultado y/o como participación activa del sujeto en el proceso.

**Sujeto 3: Pre-Test:** Es aprender mucho más que el contenido teórico disponible. Es la adquisición de herramientas, conocimientos y capacidades que se pueden o no poner en práctica.

**Post-Test:** Es poder tomar contacto con un contenido desde diferentes puntos de vista. Es adquirir diferentes tipos de herramientas (teóricas-metodológicas-actitudinales) que permitan al sujeto vivir y pensar autónomamente.

En el pre-test predomina la idea de algo que no es puramente teórico, implica herramientas y capacidades que pueden o no ponerse en práctica. El giro en el post-test apunta al enriquecimiento en perspectivas diferentes sobre un mismo problema y a la vez el desarrollo de la autonomía no sólo en el conocimiento sino en la vida. Es compatible con el enriquecimiento del perspectivismo constatado en los *modelos mentales* de los *profesores de psicología en formación*, entre el inicio y el cierre de las Prácticas de Enseñanza (Anuario 2007, en eval.) entendido como descentración del punto de vista inicialmente adoptado, que denota la dimensión relacional de intercambiar diferentes perspectivas sobre un mismo problema -con los otros a través de la

discusión - o - con uno mismo, a través de la reflexión sobre la actividad para descubrir en ella algo nuevo y diferente -.

**b)** A continuación, se presentan las respuestas de los *profesores de psicología en formación* a las preguntas “*¿Qué es lo que Ud. espera aprender en esta asignatura?*”, formulada en Pre-Test y “*¿Qué es lo que Ud. ha aprendido en la asignatura?*”, formulada en Post-Test, y los análisis cualitativos respectivos, en los estudiantes que tienen y en los que no tienen experiencia en la enseñanza previa a la asignatura

#### **Profesores de Psicología en formación con experiencia docente previa**

**Sujeto 1: Pre-Test:** Cómo abordar los contenidos de la psicología para adecuarlos a los intereses de los alumnos, cómo responder a las demandas de información de manera adecuada; el trabajo grupal. **Post-Test:** Aprendí a posicionarme en otro lugar como docente.

En el pre-test aparece la expectativa de aprender a abordar los contenidos de la psicología y la necesidad de adecuarlos a los intereses de los alumnos; el foco es la dimensión del conocimiento y la información y la necesidad de articularlos con el trabajo grupal. El giro en el post-test apunta al re-posicionamiento subjetivo en el rol docente, a una apropiación del rol; no aparece mencionada la disciplina Psicología.

**Sujeto 2: Pre-Test:** Obtener más herramientas y experiencias.

**Post-Test:** La importancia de hacer observaciones y entrevistas previas a la preparación de una materia y las planificaciones. He podido llevar adelante una comunidad de aprendizaje junto a mis compañeros, lo cual me ha ayudado mucho durante la cursada.

En el pre-test aparece la expectativa de enriquecer la experiencia docente con nuevas herramientas y experiencias. El giro en el post-test apunta al desarrollo de la indagación previa a la práctica de enseñanza, a través de las observaciones y entrevistas, para anticipar, planificar, ser consciente de los objetivos y de cómo realizarlos en contexto escolar.

**Sujeto 3: Pre-Test:** Espero aprender a manejar con un grupo-clase de manera que mis futuros alumnos y yo aprendamos juntos en ese proceso. **Post-Test:** Que el aula está llena de atra-vesamientos que a veces jaquean el programa, pero que el arte está en poder aprovechar lo que sucede allí con relación al dictado de la materia.

En el pre-test aparece la expectativa de lograr manejo de la situación y el aprendizaje conjunto entre docente y alumnos, y en el post-test aparece la tensión entre lo programado y los atra-vesamientos áulicos, así como el arte de articular el dictado de contenidos con las situaciones del contexto escolar.

#### **Profesores de Psicología en formación sin experiencia docente previa**

**Sujeto 1: Pre-Test:** Las herramientas necesarias para poder trasmisir los conocimientos de la Psicología. **Post-Test:** Poder pararme frente a una clase y manejar la situación.

En el pre-test aparece la expectativa de obtener herramientas para la trasmisión de conocimientos de Psicología. El giro en el post-test apunta a la implicación - encarnada corporalmente - en una experiencia de práctica docente situada en contexto con dominio de la situación. Poder habitar la situación, habilitándose para ello a través de la experiencia y lograr competencia en el rol. Nuevamente, no aparece en el post-test la especificidad de la Psicología

**Sujeto 2: Pre-Test:** Espero poder aprender a manejar en situaciones que se presenten en un aula y a “comunicar” de manera eficaz los conocimientos que poseo. **Post-Test:** “Experiencia”, “escuchar”, “reflexionar sobre el propio accionar”. Uno debe dedicarle el tiempo necesario a las planificaciones de acuerdo al grupo con el que está trabajando para que las cosas resulten como uno las planea.

En el pre-test la expectativa está centrada en el manejo de las situaciones y en la comunicación eficaz de contenidos. El giro en el post-test apunta a la experiencia, a la escucha y a la reflexión sobre la propia acción, así como a la planificación ajustada al grupo de clase, que se requiere para que el trabajo dé un buen resultado.

**Sujeto 3: Pre-test:** Por el programa, entiendo que lo que trasmite esta materia es fundamentalmente herramientas para la Práctica. La verdad es que tengo miedo, muchos nervios ante esa situación. **Post-Test:** Junto con las prácticas, creo que lo que me parece importante que aprendí es a elaborar “mis propias” propuestas docentes, lo cual se refleja en el 2º parcial.

En el pre-test, la vivencia es de temor, inquietud, pero a la vez expectativa sobre herramientas para la práctica docente. El giro en el post-test apunta al aprendizaje de la práctica de enseñanza y a la construcción de respuestas personales, propias, desde el rol, en la situación de enseñanza.

#### **REFLEXIONES FINALES**

Los giros que se presentan en las respuestas de los mismos sujetos a la pregunta “¿qué es aprender?” entre el inicio y el cierre de la experiencia educativa en la asignatura “Didáctica especial y prácticas de la enseñanza”, y en las respuestas a “¿qué es lo que espera aprender en esta asignatura?” al inicio y “¿qué es lo que piensa que ha aprendido en esta asignatura?” al cierre, son significativos y relevantes. En cuanto a la comprensión conceptual del aprendizaje, el giro entre el inicio y el cierre apunta a la dimensión existencial de la experiencia, la apropiación personal de un sentido, la dimensión relacional con los otros y consigo mismo y la apropiación reciproca y conjunta en la dimensión intersubjetiva docente-alumno. Se profundiza el perspectivismo como clave del enriquecimiento del aprendizaje en los “profesores de psicología en formación” con experiencia docente previa, a partir de la interacción con otros con puntos de vista diferentes, y la autonomía a partir de la aparición de la voluntad y la decisión de aprender, como condición fundamental del aprendizaje, pero también como resultado del proceso. En cuanto a la experiencia propia de aprendizaje del rol, los giros entre el inicio y el cierre en los estudiantes sin experiencia previa en la enseñanza apuntan a la importancia de la práctica para encarnar un posicionamiento en la apropiación del rol en situación y el pasaje de la inseguridad y el temor a la confianza en la experiencia. En los casos con experiencia docente previa, también se enfatiza al cierre la dimensión del posicionamiento personal y situacional de apropiación del rol, y por otra parte, el enriquecimiento en la indagación y anticipación de la labor docente, en la planificación de clases, como así también, en algún caso, la posibilidad de articular en el arte de enseñar los atra-vesamientos áulicos y el dictado de la asignatura. Sin embargo, se diluye en general - al cierre - la especificidad de la disciplina a enseñar; centrándose en la dimensión subjetiva e intersubjetiva, se desdibuja la especificidad del “saber a enseñar”. El análisis promueve, en esta indagación, la apertura del interrogante de si estos movimientos entre el inicio y el cierre del recorrido de la asignatura y de la “habilitación de la práctica”, no trasladan la conceptualización recontextualizadora de una dimensión a otra de la construcción del aprendizaje y del aprendizaje del rol, es decir, de un polo a otro de la escisión. Se propone generar la reflexión sobre las unidades de análisis del aprendizaje, para superar la reducción “al sujeto y del sujeto” en unidades sistémicas, dialécticas y genéticas, tanto en la explicación como en la intervención pedagógicas. Philippe Meirieu, en un escrito reciente de recapitulación sobre el “acto pedagógico”, convoca a superar una falsa antinomia, diciendo: “entre el amor a los alumnos y el amor al saber, no tenemos por qué elegir”; convoca a reflexionar y desafiar ésta - como otras - escisiones con las que el pensamiento fragmenta la complejidad multidimensional de los problemas. Enseñar es organizar la confrontación con el saber y proporcionar las ayudas para hacerlo propio a los sujetos del aprendizaje. No se trata de enfrentar una profesión “centrada en el alumno”, que se dedica a ayudarlo a comprender y superar los obstáculos, con una profesión “centrada en el saber”, que se contenta con trasmisir los conocimientos a individuos a quienes se anima a realizar una labor personal, esforzándose día a día y comprometiéndose con ella de forma autónoma. “*Ni cuidados maternales ni abandono, la verdadera enseñanza a todos los niveles adopta a la vez el carácter inquietante del encuentro con lo desconocido y el apoyo que aporta la tranquilidad*

*necesaria... El aprendizaje consiste en correr riesgos difíciles que tenemos que apoyar.... Siempre es el mismo oficio: un oficio que asocia, en un único gesto profesional, el saber y el seguimiento, que son, desde la perspectiva del profesor, una sola cosa.... No importa dónde enseñéis y cuál sea vuestro público, siempre enseñáis algo a alguien". (Meirieu, 2006, p.25-28).*

---

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAQUERO, R. (1997) "Sobre instrumentos no pensados y efectos impensados: algunas tensiones en Psicología Educacional", en Revista del Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires.
- BAQUERO, R. (2001) "Contexto y aprendizaje escolar", en R. Baquero y M. Limón Luque, Introducción a la Psicología del aprendizaje. Bernal: Ediciones UNQuiemes, (163-180).
- ERAUSQUIN C., BASUALDO M.E., GARCÍA LABANDAL L., GONZÁLEZ D., ORTEGA G., MESCHMAN C. Inédito. Revisitando la pedagogía con la perspectiva socio-cultural: artefactos para la práctica reflexiva en el oficio de enseñar psicología. Anuario XV/2007 de Investigaciones Facultad de Psicología UBA. En evaluación.
- ENGESTRÖM, Y. (1991) "Non scolae sed vital discimus: toward overcoming the encapsulation of school learning", Learning and Instruction, Vol I, 243-259.
- LARROSA, J. (2003) "Experiencia y pasión". En La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación. México. FCE.
- LAVE, J. (1991) La cognición en la práctica. Barcelona: Paidós,
- LAVE J. y WENGER E. (1991) Situated learning: legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press.
- MEIRIEU, Ph.(2006) Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy. Grao. Barcelona. 2006.
- PINTRICH, P. (1994) "Continuities and discontinuities: future directions in Educational psychology", en Educational Psychology, N° 29, 137-148.
- RODRIGO, MA. J., RODRÍGUEZ, A. y MARRERO, J. (1993) Las Teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano. Madrid: Visor.
- RODRIGO, Ma. J. (1994) "Etapas, contextos, dominios y teorías implícitas en el conocimiento escolar". En M.J. Rodrigo (ed.) Contexto y desarrollo social. Madrid: Síntesis,
- RODRIGO, Ma. J y CORREA, N. (1999) Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo, en J. I. Pozo y C. Monereo (Coord.), El aprendizaje estratégico, Madrid:Santillana-Aula XXI.
- ROGOFF, B. (1997) Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje, en Wertsch y otros (eds.) "La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas". Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- SCHÖN, D. (1998) El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Buenos Aires: Paidós.
- WERTSCH, J. (1999) La mente en acción. Buenos Aires: Aique.