



LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL CONOCIMIENTO DOCENTE, EL MODELO RE-CO-RE

María Guadalupe Carranza Peña

Universidad Pedagógica Nacional México
mcarranz@upn.mx

María Virginia Casas Santin

Universidad Pedagógica Nacional México
mvcasas@upn.mx



Resumen

Este documento expone los argumentos teóricos que defienden la naturaleza sociocultural del trabajo del docente como el resultado de las interacciones que realiza el profesor, en el contexto de los colectivos donde se desenvuelve, concebidos como **comunidades de práctica** (Wenger, 2011). Sostiene que el saber y la experticia adquirida del profesor, se configura como una **construcción social del conocimiento**. Desde la perspectiva sociocultural se asume que las creencias, expectativas y conductas de los docentes son determinadas por el contexto social donde las llamadas “*culturas de enseñanza*” (Hargreaves, 2018) contribuyen en gran medida, a dar sentido apoyo e identidad a los profesores y a su trabajo.

Se presenta una propuesta denominada el **Modelo Re-Co-Re** que refiere a las tres fases que lo constituyen. Con base en argumentos teóricos, la metodología de la propuesta se centra en la realización de seminarios o talleres que inician con la **REcuperación** de la experiencia profesional mediante la exposición colectiva de las experiencias, significados, creencias y expectativas del docente. La segunda fase da paso a la **CONtrastación**, en un sentido analítico y crítico, de las experiencias, prácticas y concepciones de los participantes que dan cabida a la “negociación de los significados” (Wenger, 2018). La tercera fase consiste en la **REsignificación**, redesccripción, según Karmiloff (1980) de la práctica como resultado de los cambios conceptuales y representacionales de los docentes para favorecer la integración de sistemas de conocimientos más amplios y diversos que conllevan a nuevas formas de comprender el aprendizaje y a propiciar mejoras en la enseñanza.

Palabras clave: Interacción entre pares, comunidades de práctica, práctica docente, perspectiva sociocultural, modelo Re-Co-Re.

Introducción

La complejidad de la práctica docente, algunas precisiones conceptuales desde el constructivismo y la perspectiva sociocultural

En el contexto de los desafíos para el siglo XXI se encuentra la necesidad de repensar la formación continua del docente y de la enseñanza desde una óptica más amplia, que dé cuenta de la **complejidad de la docencia**, cuya comprensión exige problematizarla desde diferentes planos y perspectivas tanto teóricas como metodológicas. Para ello es necesario acudir a la amplia gama de estudios y posturas que profundizan sobre el **significado de la docencia** en sus múltiples dimensiones lo que nos permita problematizarla como objeto de estudio, y ubicar en este trabajo, las tradiciones teóricas de las que se nutre la propuesta que se desarrolla en la segunda parte.

Por ello sostenemos que se requiere de un marco teórico y metodológico que oriente los procesos de formación- actuación pedagógica del profesor sosteniendo que las comunidades de docentes son en realidad comunidades de práctica que en palabras de Wenger (2011: 22): “las comunidades de práctica son espacios sociales donde se construyen identidades en relación con esas comunidades [...] en ellas se desarrollan prácticas, rutinas, rituales, artefactos, símbolos y convenciones”, y en ellas lo más importante que define su inserción es la participación, que bien puede ser como miembro de derecho pleno o como participación periférica legítima.

En la actualidad, la mayoría de los estudios sobre la docencia coincide en que se trata de una **práctica compleja** cuya comprensión exige pensarla desde diferentes planos y perspectivas, tanto teóricas como metodológicas; para ello se retoma a Ardoino (1991) quien la define como una práctica a la cual, es necesario abordar desde una mirada **multirreferencial**. Señala que el análisis multirreferencial se refiere a la necesidad de realizar “una lectura plural, bajo diferentes ángulos de los objetos que quiere aprehender, en función de sistemas de referencias supuestamente distintos, no reductibles los unos a los otros” y afirma que en el campo educativo “sólo se puede esperar emprender seriamente el análisis de tales prácticas a partir del reconocimiento de su **complejidad**”.

Es necesario mencionar que la fuente principal de la **perspectiva sociocultural** está en “los escritos del psicólogo, semiótico y teórico de la pedagogía soviético Lev Semiónovich Vigotsky y sus seguidores. Bruner (1990) y Cole (1990) se han basado en las ideas de Vigotsky para formular sus afirmaciones de la psicología cultural”, (Wertsch, J, Del Río, P y Álvarez, A. 2006).

Para Vigotsky es “necesario ampliar el materialismo (distanciándose del enfoque introspeccionista), insertando la constitución de los fenómenos psicológicos en un proceso **histórico y social**”, (Castorina, 2000: 39). Identificando la conciencia a la vez como objeto de estudio y como principio explicativo de la vida psíquica. Entendiendo ésta “como el uso deliberado o voluntario de las reglas que subyacen al comportamiento” (Ídem).

Vigotsky otorgó suma importancia al lenguaje como expresión y catalizador del pensamiento, y apartándose de las visiones dualistas entre aspectos comportamentales y el pensamiento,

propuso una unidad de análisis “que conservara las propiedades del todo, y consideró que esa unidad de análisis era el **significado de la palabra**, que es ya una generalización, es decir, un pensamiento” (Idem), por lo que sostiene que el significado de la palabra pertenece a la esfera **sociocultural del lenguaje**, ya que se encuentra en la interfase del pensamiento y del intercambio social, de lo individual y lo cultural.

La complejidad de los procesos analizados permite avanzar en un análisis que observa a la docencia desde distintas miradas, como la pedagógica, la psicológica, la antropológica y la devenida del análisis del discurso, que justifican y explican los mecanismos responsables de la generación de las llamadas “**culturas de la enseñanza**” (Hargreaves, 2018) y que a la vez explican porque las colectividades docentes son “comunidades de práctica” que a la vez se convierten en “**comunidades de aprendizaje**” en la medida de que los profesores aprenden juntos sobre las formas en que enseñan, cuando juntos reflexionan sobre los problemas que les son afines.

Entre los aportes específicamente pedagógicos se encuentra la caracterización de la docencia ofrecida por Doyle (1986) quien señala la multidimensionalidad, simultaneidad, imprevisibilidad e inmediatez de la docencia dado que durante la interacción didáctica se viven situaciones en diversos planos tanto personales, como motivacionales, cognitivos y psicosociales, que ocurren en muchas ocasiones al mismo tiempo, a veces de forma imprevista ante las cuales el profesor debe tomar continuamente decisiones que le permitan manejar el ambiente de forma más o menos equilibrada.

En ese mismo sentido Hargreaves (2018:189) señala que en las instituciones los docentes se apropian de las **culturas de la enseñanza** relativas a un conjunto de supuestos básicos que “comprenden creencias, valores, hábitos y formas de hacer las cosas asumidas por las comunidades de profesores que tienen que afrontar exigencias y limitaciones similares en el transcurso de muchos años”. Se refiere a las maneras particulares de proceder, definidas por ciertas pautas de interacción que son compartidas entre los docentes que conforman los claustros, así como los códigos implícitos propios de cada institución. Enfatiza que dichas pautas son cierta clase de cultura que la institución “transmite a sus nuevos e inexpertos copartícipes, las soluciones históricamente generadas y compartidas de manera colectiva a la comunidad”, a partir de estos supuestos concluye que “**las culturas de enseñanza contribuyen a dar sentido, apoyo e identidad a los profesores y a su trabajo**”.

Señalando el carácter social y cultural de la práctica docente Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993: 52, en Macchiarola; 1998), definen que las concepciones de los profesores “son el resultado del contacto con **pautas socioculturales**, definidas por una práctica y un formato de **interacción social**” por lo que sus trayectorias se convierten en “una síntesis de una trama de múltiples determinaciones sociales e institucionales [...] y **corresponden a un proceso espiralado de construcción** a partir de **construcciones socioculturales** que se expresan en situaciones particulares”.

Si bien, las concepciones, representaciones, creencias, sistema de valores y expectativas que guarda el docente “tienen un soporte representacional en el individuo” (Rodrigo et all 1993), ello no significa que dichas representaciones e ideas implícitas, se construyen en solitario, sino que se generan en el seno de los grupos y comunidades en que se desenvuelven, es decir, tienen una génesis sociocultural, de tal manera que el conocimiento y las teorías implícitas que posee el profesor, **aunque son de naturaleza personal no son productos individuales**, ya que: “Por el contrario, **es una construcción social y cultural:** se construye en contacto con otras personas mediante la realización de **prácticas culturales**, [ya que] el docente no actúa como individuo aislado, sino como parte de una institución educativa y de una sociedad. Y aunque sus teorías implícitas tienen su soporte representacional en el individuo, los procesos de comunicación interpersonal trascienden la dinámica interna de la construcción personal”. (Rodrigo, Rodríguez y Marrero,1993:51).

Para Colomina, Onrubia y Rochera (2002, 443) la docencia es una actividad de enseñanza que, desde los enfoques constructivistas de orientación sociocultural, se comprende como “**un proceso de naturaleza social, lingüística y comunicativa** en el que el papel fundamental del profesor es estructurar y guiar la construcción de significados que realizan los alumnos en un entorno complejo de actividad y discurso, ajustando sus ayudas y apoyos en función de cómo los alumnos van realizando esta construcción”. (Colomina, Onrubia y Rochera, 2002:443).

En este sentido (Carranza, 2017) sostiene que el conocimiento “no es una propiedad de la mente de los individuos en su particularidad, sino que está distribuida en los grupos de individuos y que es compartida con otras personas que pertenecen al mismo grupo, en las dimensiones físicas y simbólicas” y que según la cognición distribuida Lave (1988, en Carranza) “..en muchas tareas relativamente complejas ninguno de los participantes conoce o domina la totalidad de las ideas o acciones que las componen, y si en cambio la resolución se obtiene a través de la contribución de un conjunto de personas que actúan articuladamente para el logro de una experiencia común”

Desde la antropología cultural, Etienne Wenger (2001) es otro referente teórico sumamente importante para sustentar la propuesta de formación permanente del profesorado, denominada Re-Co-Re, quien explica el significado de la “**práctica**” a la que define como “un proceso por el cual podemos experimentar el mundo y nuestro compromiso con él como algo significativo”, a la que refiere como algo que no adopta una perspectiva simplemente funcional sino que “la práctica se refiere al significado como experiencia de la vida cotidiana” (p. 76).

Enfatizando la importancia de la interacción de los profesores para compartir y analizar sus experiencias sobre la práctica docente, retomamos la idea de Wenger cuando dice que el significado no surge de la nada, porque a pesar de que día a día repetimos las mismas pautas, lo significados cambian según las condiciones del contexto, porque con cada nueva experiencia “producimos significados que amplían, desvían, ignoran, reinterpretan, modifican o confirman (vuelven a negociar) la historia de los significados de los que forman parte” (p. 77) y concluye que en este sentido “la vida es un proceso constante de negociación de significados”.

Por tal retomamos la idea de que la **negociación de significados** “es el proceso por el que caracterizamos el mundo y nuestro compromiso en él como algo significativo”, y el carácter básico del significado es que lo que hacemos, pensamos, actuemos, etc., sea algo activo y productivo.

Este aspecto es fundamental en la propuesta en el sentido de que las experiencias significativas para los docentes, compartidas en los seminarios y/o talleres, (de la propuesta) han de ser compartidas, analizadas, incluso cuestionadas en un sentido crítico y constructivo, con el fin de dar lugar a nuevos significados y nuevas alternativas en sus prácticas, es decir, han de ser resignificadas, o como plantea Karmiloff, (1980) podrán ser redescritas, en un proceso espiralado de construcción que a la vez que es individual, es colectiva.

En el siguiente apartado se presenta la propuesta del Modelo Re-Co-Re que deriva de los supuestos teóricos expuestos suscitadamente hasta aquí.

Desarrollo El Modelo RE-CO-RE

El desarrollo profesional docente es un proceso que se despliega en el tiempo y que rara vez ocurre de forma espontánea. Requiere de un ejercicio sistemático de reflexión sobre la práctica y de disposición para su perfeccionamiento. En él influyen múltiples factores endógenos y contextuales, por lo que la actividad docente es una práctica compleja que supone características específicas en relación con los tres componentes básicos de la situación didáctica.

La propuesta que se presenta recupera principios básicos del constructivismo cognitivo y sociocultural y aboga por la construcción de un modelo participativo de docencia a través del intercambios de conocimientos y experiencias compartidas.

Desde el constructivismo radical se asume que el conflicto cognitivo y sociocognitivo (Piaget, 1976, Perret Clermont, 1976 y 1992) pueden ser los factores desencadenantes de un tipo de reflexión y acción que contribuyan a la construcción de nuevos significados (Carranza; 2017: 56).

Partiendo de estas ideas se plantea que la interacción entre los docentes (pares) favorece el flujo del pensamiento, del análisis y el conocimiento compartido (N. Mercer, 2001) devenido de la de la reflexión conjunta a través del diálogo y el discurso, generando nuevas concepciones o cambios conceptuales (Pozo, 2007), que dan pauta a nuevos modos de actuar y de pensar.

Para ello la propuesta busca indagar, durante los seminarios o talleres, a partir de las preocupaciones acerca de cómo los profesores dotan de sentido a sus acciones docentes, y cómo han desarrollado un tipo de conocimiento profesional, adquirido a través de la experiencia, que funciona como organizador de sus acciones.

1ª Fase REcuperación de la experiencia a través de la descripción de la actividad docente

En este sentido Feldman (en Aizencang y Baquero, 2000:51) “sostiene la existencia de un conocimiento docente que combina en diferentes proporciones aspectos tácitos y explícitos configurando un conocimiento práctico que puede entenderse como una teoría personal, teorías que en última instancia son su repositorio individual desde donde elabora supuestos, hace inferencias, justifica acciones y toma decisiones sobre las múltiples situaciones que ocurren en el aula; estas teorías constituidas y articuladas por significados y perspectivas personales no son en estricto sentido personales, ya que se han venido configurando en el devenir de su inserción en las convenciones, tradiciones y rutinas institucionales compartida con sus pares”.

Este tipo de conocimiento práctico “abarcaría todo aquello que los actores saben tácitamente sobre cómo proseguir o moverse en los contextos de vida social, sin poder darle expresión discursiva de forma directa” (Aizencang y Baquero, 2000: 53). Por ello se dice que las teorías implícitas son difícilmente accesibles a la conciencia, por lo que en los seminarios/taller que se propone, se buscaría en primer lugar llegar a la **explicitación** de las teorías implícitas a través de la **recuperación** de sus experiencias en un ambiente de libre expresión y reflexión de sus vivencias y las formas en que las han afrontado a lo largo de su trayectoria personal, con el fin de que se transformen en experiencias y conocimientos compartidos, sobre su experiencia docente.

Las preguntas que se proponen en este ejercicio de análisis y experiencias colectivas serían en torno a: ¿Qué percepciones tienen los docentes sobre su quehacer?, ¿Cómo creen que aprenden sus alumnos?, ¿Cuáles son las mejores formas en que aprenden?, ¿Cómo resuelven las situaciones difíciles que se les presenta?, entre otras interrogantes, por lo que en las investigaciones sobre el pensamiento del profesor “interesa abordar no sólo el nivel implícito del conocimiento profesional, orientado por una intencionalidad práctica, sino también los sistemas de creencias que utilizan para justificar sus acciones, considerando a ambas como dimensiones de una misma estructura cognitiva y no como teorías diferentes. (Alliaud,1998. pág:30).

Se sabe que las conclusiones de los estudios anteriores muestran cómo las **concepciones que los profesores** asumen sobre la enseñanza y el aprendizaje tienen consecuencias o al menos influencia en los enfoques que adoptan los estudiantes en sus procesos de aprendizaje, será preciso que además de la **recuperación, descripción** de sus concepciones y experiencias, los profesores reflexionen sobre la influencia que dichas concepciones tienen sobre las actuaciones que llevan a cabo en su práctica sobre los resultados de la enseñanza y desde luego en los aprendizajes de sus estudiantes.

Cuando nos referimos a **la reflexión colectiva** de los profesores acerca de sus propios saberes nos avocamos a la idea de que es posible llegar a sistematizar y formalizar un tipo de conocimiento largamente elaborado, que ha adquirido cierto método para proceder, con guiones establecidos para organizar las clases, para dirigirse a los estudiantes, para diseñar

los contenidos, para formular las preguntas y para conocer y averiguar los alcances en el aprendizaje que han logrado los alumnos.

Participar en estas actividades requiere un tipo de compromiso que parta de **la práctica docente como un objeto de conocimiento** que es necesario profundizar con base en una **explicitación** de las propias concepciones lo que implica poner en palabras lo que solo ha sido actuado, pero no ha sido expresado como idea ni como concepto. (Zabalza, 2003, 68).

En este punto es necesario aclarar que los conocimientos que poseen los profesores son producto de su contexto y son asumidos como **teorías implícitas** o conocimientos previos. Para Rodrigo (1985) “esas teorías implícitas son el producto de una delicada interacción entre estrategias individuales de procesamiento de la información y procesos socioculturales, es decir, las teorías se elaboran bajo influencia de lo social y lo cultural”. Las teorías implícitas funcionan como “paquetes de conocimiento prototípico que integran ciertas regularidades y que ayudan a explicar, predecir y planificar la conducta” esas teorías personales derivan de un marco epistemológico que según Pozo (2001; 2003) es un conocimiento que está ‘encarnado’ en la cultura.

2ª. Fase COntrastación de las teorías implícitas personales con las teoría implícitas colectivas

Una vez que en el colectivo se han explicitado las concepciones y las prácticas y se haya llegado a la conclusión de que existen algunas limitaciones en relación con dichas prácticas, es posible identificar actividades comunes entre las concepciones, creencias, expectativas y actividades de los profesores. Tales aspectos podrán contrastarse de forma analítica y crítica sobre los significados de los aspectos señalados en la 1ª fase, se podrán objetivar y sistematizar a través de actividades tan concretas como realizar una relación de las estrategias que se acuerden más adecuadas para alcanzar mejores logros en el aprendizaje, sin dejar de considerar aquellas actuaciones que han reflejado resultados poco favorables para el logro de aprendizajes significativos, o bien que solo hayan incidido favorablemente en algunos alumnos.

La contrastación de las ideas, acciones y estrategias entre los participantes de los seminarios taller permite que se revisen y se asuman nuevas soluciones y estrategias que favorezcan no solo el alcance en la adquisición de nuevos conocimientos, sino el replanteamiento de las acciones de los profesores para modificar los ambientes de aprendizaje en función de la consideración de contenidos de orden no solo conceptual, sino también procedimental e incluso contenidos de tipo actitudinal ante los cuales los docentes no siempre ponen demasiado énfasis.

3ª. Fase REdescripción, resignificación: El papel del cambio conceptual

De acuerdo con el modelo clásico del cambio conceptual, planteado por Posner et al (1992), para que el cambio en las representaciones ocurra deben presentarse cuatro criterios: 1. Debe haber insatisfacción con las concepciones que se poseen, debido a su incapacidad de resolver

un número suficiente de problemas, 2. Las nuevas concepciones deben ser inteligibles, así como los términos en que éstas se presentan, 3. Las nuevas concepciones no deben parecer raras o muy ajenas a la teoría existente, y 4. La nueva concepción debe parecer fructífera en el sentido en que indique posibles generalizaciones y avances.

Por lo tanto el Modelo, en correspondencia con la teoría del cambio conceptual, propone que después de la explicitación y contrastación de las experiencias, se produzca situaciones de reflexión que analicen las pautas asumidas, mediante la sistematización de las experiencias en sistemas organizados en diversos componentes, aspectos y en algunos casos de categorías analíticas, que expresen problemas didácticos comunes enfrentados por los docentes, de forma recurrente, pero sobre todo que logren sistematizar las formas en que fueron resueltos según las distintas lógicas y soluciones creadas por los maestros. “Bajo el flujo de la interacción los profesores reconocen mutuamente sus significados, a través del lenguaje, considerado no solo como instrumento de comunicación sino como instrumento del pensamiento” (Carranza, 2017, 43).

Dado “que el papel de las otras personas en la construcción de significados es simplemente inevitable, en tanto que todo conocimiento cultural, social o científico es adquirido por la vía de las transacciones sociales que ocurren en cualquier comunidad humana” (Carranza, 2017: 48) lo que acontece en los seminarios /talles después de haber enunciado, discutido, negociado, compartido y construido significados con los colegas, es una reelaboración de las propias concepciones, en ocasiones ajustes menores a las prácticas rutinarias propias, pero también suelen aparecer nuevas representaciones, hallazgos novedosos, ideas que les permiten a los profesores **resignificar su práctica a partir de intercambios que han sido fructíferos**, en consonancia con las condiciones básicas del cambio conceptual donde menciona que las nuevas concepciones no deben parecer raras o muy ajenas a la teoría existente y que la a nueva concepción debe parecer fructífera en el sentido en que indique posibles generalizaciones y avances, en este caso nuevas formas de organizar la clase, o en general nuevas formas de comprensión de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Conclusiones

En primer lugar es necesario aclarar que el modelo solo se presenta como un esquema conceptual y operativo que indica las grandes líneas teóricas que lo inspiraron para contextualizar el esquema de referencia, desde la perspectiva sociocultural que hoy por hoy parece la más prometedora en el sentido de considerar la práctica docente como un proceso de naturaleza social y cultural, determinada por los múltiples e infinitos intercambios que fluyen entre los profesores y alumnos y entre profesores, en busca de significados.

Se entiende que solo se puede usar como “un mapa para andar el territorio” pero quienes podrán ajustarlo y redimensionarlo serán los propios colegios que se animen a navegar en un nuevo barco, reencontrando otras formas de hacer y rehacer la práctica docente.

Mucho se ha dicho y evidenciado, que en la formación continua del profesorado, que la realización de cursos por expertos, en ocasiones solo repiten las prácticas de transmisión de conocimientos y por ende tiene a reproducir prácticas tradicionales que no garantizan avances en los desempeños docentes, por lo que este modelo se plantea como un punto medio entre los cursos por expertos, pero tampoco aboga en el sentido de reuniones espontaneístas que se conviertan solo en reuniones de amigos, donde la meta sea conversar sin propósitos y estrategias definidas.

La propuesta se ubica como una estrategia que recupere la experiencia de los profesores pero que logre movilizar sus conocimientos en un sentido reflexivo y crítico, donde las buenas prácticas se comparten pero que también se analizan las situaciones más temidas de la docencia en busca de los significados que guardan los profesores acerca de su docencia en el convencimiento de que el conocimiento compartido resulta más fructífero y satisfactorio.

Referencias

- Arduino, J. (1991). Sciences de l'éducation, sciences majeures. Actes de journées d'étude tenues a l'occasion des 21 ans des sciences de l'éducation. Issy-les-Moulineaux, EAP, Colección Recherches et Sciences de l'éducation. pp. 173-181.
- Ausubel, D.; Novack, J. y Hanesian, H. (2003). Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas.
- Carranza, G. (2017). Construcción social de conocimiento. La interacción discursiva en el aula. México, UPN, colección Horizontes Educativos.
- Castorina, J.A. (2000). Los problemas epistemológicos en la escuela sociohistórica. En Silvia Dubrovsky, Vigotsky, su proyección en el pensamiento actual. México, Ed Novedades Educativas.
- Colomina, R. y Onrubia, J. (2002). Interacción educativa y aprendizaje escolar: la interacción entre alumnos. En Desarrollo psicológico y educación. Tomo II. Madrid. Alianza Editorial.
- De Lella, C. (1999). Modelos y tendencias de la formación docente. Consultado 22 mayo 2023: <http://www.oei.es/cayetano.htm>
- Doyle, W. (1986). Classroom Organization and Management. En Wittrock, M. M. Handbook of Research on Teaching, Nueva York. Macmilland Publishing Co. (392-431)
- Lave, J. (1991). La cognición en la práctica. Barcelona. Paidós.

- Martínez Fernández, J. R. (2005). Cambio Conceptual, Aprendizaje y Docencia Universitaria. Revista Docencia Universitaria, 6 (1). Recuperado 20 mayo 2023, a partir de <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistadocencia/article/view/781>
- Hargreaves, A. (2018). Profesorado, cultura y postmodernidad. Madrid, Morata. (p. 189). Macchiarola, V. (1998). Estudio sobre el pensamiento del profesor, en Ensayos y Experiencias. El Maestro que aprende, N° 23. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas. Págs. 18-33).
- Pozo, J. I. (2001). Humana mente. El mundo, la conciencia y la carne. Madrid: Morata.
- Pozo, J. I. (2003). Adquisición de conocimiento. Cuando la carne se hace verbo. Madrid: Morata.
- Ros Garrido, Alicia. (2017) Las teorías implícitas en el contexto universitario. Opción, vol. 32, núm. 12, 2016, pp. 500-524 Universidad del Zulia Maracaibo, Venezuela. Consultado en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id= DB Redalyc>
- Wenger, E. (2011). Comunidades de práctica. Aprendizaje, Significado e identidad. Paidós.
- Wertsch, J, Del Río, P y Álvarez, A. (2006). Estudios socioculturales: historia, acción y mediación, en La mente sociocultural, Aproximaciones teóricas y aplicadas. Madrid, Infancia y Aprendizaje.
- Jackson, P. (2001). La vida en las Aulas. Madrid: Ediciones Morata.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar? Madrid: Narcea.