

Del discurso constructivista a la práctica directiva
Un análisis de las teorías implícitas
en la formación docente

Luis Guerrero Ortiz

Instituto Educación

<https://orcid.org/0009-0002-7748-9484>

lguerrero@institutoeducacion.org

Recibido: 16/07/2025

Aprobado: 23/10/2025

Resumen

Este estudio¹ analiza las teorías implícitas (TI) que configuran las prácticas de enseñanza en la formación inicial docente, entendidas como creencias profundas que orientan la acción pedagógica. En el contexto de la reforma de la formación inicial docente en el Perú, y mediante un estudio de caso cualitativo, se exploraron las concepciones de seis formadores a través de entrevistas en profundidad. Los resultados revelan una disociación sistemática entre un discurso alineado al paradigma autoestructurante y una práctica que opera desde una lógica heteroestructurante. Esta brecha, de naturaleza epistemológica, evidencia cómo una epistemología realista implícita resignifica las metodologías activas, neutralizando su potencial transformador. El estudio concluye que las TI operan como un filtro cultural que ancla la práctica en la transmisión, subrayando la necesidad de que la formación docente trascienda la capacitación técnica y promueva espacios institucionales de reflexión epistemológica para reconstruir las premisas que sustentan la enseñanza.

Palabras Clave: *Prácticas de enseñanza, teorías implícitas, epistemología, metodologías activas, formación docente, brecha discurso-práctica, constructivismo.*

From Constructivist Discourse to Leadership Practice: An Analysis of Implicit Theories in Teacher Education

Abstract

This study examines the implicit theories (ITs) that shape teaching practices in initial teacher education, understood as deep-seated beliefs that guide pedagogical action. Framed within the initial teacher training reform in Perú, this qualitative case study explored the conceptions of six teacher educators through in-depth interviews. The findings reveal a systematic disjunction between a declared discourse aligned with the self-structuring paradigm and a pedagogical practice operating under a hetero-structuring logic. This gap, epistemological in nature, exposes how an implicit realist epistemology reshapes active methodologies, neutralizing their transformative potential. The study concludes that ITs function as a cultural filter that anchors practice in transmission, underscoring the need for teacher education to move beyond technical training and promote institutional spaces for epistemological reflection to reconstruct the foundational premises of teaching.

Keywords: *Teaching practices, implicit theories, epistemology, active methodologies, teacher training, discourse-practice gap, constructivism.*

1. Esta investigación, de carácter cualitativo, fue realizada para optar la Maestría en Educación con mención en Políticas Educativas y Gestión Pública, de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya, entre los años 2003 y 2004.

Introducción

Las llamadas habilidades del siglo XXI, que la Unesco y otras organizaciones han venido enfatizando como el nuevo horizonte de la educación desde fines del siglo anterior, representan un giro profundo en la manera de concebir la educación. En una época caracterizada por la volatilidad, la incertidumbre, la complejidad y la ambigüedad, preparar a los estudiantes para moverse en este entorno globalizado y en constante cambio ha sido considerado crucial desde el recordado Informe Delors (Arévalo, 2022). Hablamos, por ejemplo, de la habilidad de pensar críticamente y la de resolver problemas complejos; la de tomar decisiones informadas; la de trabajar en equipo y manejar herramientas digitales; entre otras. Ninguna de ellas se logra sin educación y, por eso, la Formación Inicial Docente (FID) es la pieza clave para lograr ese cambio.

Hacer viable el desarrollo de estas habilidades, sin embargo, requiere una transformación profunda del modelo pedagógico que ha regido el funcionamiento de las instituciones educativas desde la primera revolución industrial. Supone transitar de la entrega ritual de contenidos al desarrollo de competencias, de la recepción pasiva de información al aprendizaje mentalmente activo, del docente como donador de saberes a un docente mediador y facilitador del aprendizaje autónomo y reflexivo.

En ese contexto, la Formación Inicial Docente (FID) fue considerada un factor clave de las políticas de reforma educativa, las cuales han buscado transitar desde hace tres décadas de los clásicos modelos pedagógicos instrucionales a modelos más enfocados en el estudiante y en el desarrollo de su capacidad de pensar, como los constructivistas (Ministerio de Educación [Minedu], 2021). Sin embargo, la experiencia ha demostrado que la introducción de metodologías activas en los nuevos currículos y los discursos pedagógicos centrados en el estudiante no han garantizado una transformación real de las prácticas en el aula (Ames & Uccelli, 2008; Pogré et al., 2016). La investigación sobre teorías implícitas (TI) sugiere que las creencias profundas de los formadores sobre la enseñanza y el aprendizaje, así como sobre los roles que de ella se derivan, actúan como un filtro que tamiza, y a menudo distorsiona, la implementación y el impacto de estas reformas (Pozo, 2003; Cossío & Hernández, 2016).

Los procesos de enseñanza —las acciones que el docente despliega en las aulas para generar aprendizaje— son el terreno donde esta tensión se vuelve más visible. Mientras una TI constructivista concibe los procesos como una movilización de recursos mentales y emocionales del estudiante para resolver problemas haciendo uso reflexivo del conocimiento, las TI directas o interpretativas ignoran estos procesos, los connotan como obstáculos o interferencias, cuando no los sitúan en una lógica de transmisión, recepción, aceptación y reproducción de información.

Este artículo se centra específicamente en esta dimensión, con el objetivo de analizar las teorías implícitas de los formadores sobre los procesos de enseñanza. Se busca responder a una pregunta fundamental: ¿Cómo las

concepciones implícitas de los formadores de docentes sobre la enseñanza configuran sus prácticas pedagógicas reales —las que tendrían que alinearse al logro del perfil de egreso de la FID— y generan una brecha con su discurso innovador?

Si bien el constructo de teorías implícitas (TI) en educación es amplio y ha sido estudiado en diversas dimensiones —como las creencias sobre la inteligencia humana y su grado de maleabilidad (Dweck, 2017); o sobre la motivación de los alumnos de profesores universitarios para aprender (Pedreira & Pozo, 2020)—, esta investigación en particular se enfoca en las teorías implícitas sobre los procesos de enseñanza en la formación inicial docente. Se analiza cómo estas creencias, a menudo no conscientes, se manifiestan en la práctica pedagógica de los formadores y se alinean, de manera tácita, con determinados modelos pedagógicos. El interés, por tanto, no es solo describir las TI, sino comprender cómo estas configuran y, en este caso, cómo sustentan la brecha entre el modelo pedagógico constructivista que se declara y el modelo instruccional que se infiere de la práctica testimoniada.

Marco conceptual: teorías implícitas sobre los procesos de aprendizaje

Las teorías implícitas en el campo educativo

Las TI son un conjunto de creencias y saberes de origen experiencial, a menudo no conscientes y resistentes al cambio, que las personas utilizan para interpretar la realidad, hacer inferencias y guiar su conducta (Pozo, 2003). A diferencia del conocimiento explícito o formal, las TI funcionan como un “sentido común” pragmático que opera de manera automática. En el ámbito educativo, este constructo ha demostrado ser una herramienta conceptual de gran potencia para comprender por qué las prácticas pedagógicas a menudo no se alinean con los discursos de reforma o la formación recibida (Cossío & Hernández, 2016).

La investigación sobre TI en educación ha explorado diversas facetas. Un campo fecundo es el de las teorías implícitas sobre la inteligencia, donde los estudios de Carol Dweck (2017) han mostrado cómo las creencias de los docentes y estudiantes sobre si la inteligencia es una entidad fija o maleable impactan directamente en la motivación, la respuesta al fracaso y el rendimiento académico. Otros estudios se han centrado en las teorías sobre el aprendizaje, diferenciando entre quienes lo conciben como una mera recepción y acumulación de datos (TI directa), una interpretación del contenido (TI interpretativa), o una construcción activa de significado (TI constructivista) (Scheuer et al., 2009).

El presente estudio se sitúa en la línea de investigación de las teorías implícitas sobre la enseñanza, entendiendo que las acciones que un docente considera pertinentes en el aula (cómo preguntar, qué tipo de tareas proponer, cómo

gestionar las emociones) están fundamentadas en estas creencias profundas. Como se argumentará, estas TI sobre la enseñanza guardan una relación directa con los modelos pedagógicos que, de manera tácita, las organizan y les dan coherencia.

Un modelo pedagógico (Ortiz-Ocaña, 2013; Pateliya, 2013) es una construcción teórica que interpreta y representa simbólicamente una experiencia de enseñanza —sus componentes, agentes, funciones, flujos y conexiones— configurada de una determinada manera para responder a una necesidad histórica específica. Este modelo define una finalidad, un ideal de persona a formar y el tipo de enseñanza consiguiente, sustentado en los marcos conceptuales que la sociedad valora en un momento dado. Los modelos pedagógicos son diversos y han evolucionado a lo largo del tiempo al ritmo del desarrollo de los enfoques y las disciplinas que los sustentan; sin embargo, es común que los modelos de enseñanza que se desprenden de ellos subsistan en la práctica, pese a quedar históricamente desfasados al quedar anclados en la costumbre e inscritos en el sentido común. La persistencia de las ideas o creencias que lo sustentan es lo que se conoce como *gramática escolar* (Tyack & Cuban, 1995).

Paradigmas y modelos de enseñanza

Para organizar la evolución de los modelos pedagógicos, la clasificación de De Zubiría (2006) resulta especialmente útil. Este autor los agrupa en el marco de dos grandes paradigmas que, aunque presentados como opuestos para fines analíticos, representan los polos de un continuo en el que las prácticas reales suelen situarse.

- *El paradigma heteroestructurante: la enseñanza como transmisión*

En este paradigma, el conocimiento es visto como un capital cultural externo y objetivo —por lo tanto, no discutible— que debe ser transmitido. Así, las experiencias de aprendizaje las diseña y dirige el docente, quien es el protagonista absoluto del proceso. De este paradigma, Cruz y Hernández (2021) presentan dos modelos pedagógicos fundamentales:

- **El modelo tradicional:** Originado en el siglo XVII, enfatiza la reproducción de información y la subordinación a valores morales. Su principal teórico es Juan Amós Comenio, quien en su *Didáctica Magna* (1632), sentó las bases de una enseñanza universal y ordenada, aunque centrada en la transmisión del saber por parte del maestro. Este modelo se consolidó en instituciones como las regidas por la *Ratio Studiorum* de los jesuitas, bajo figuras como Ignacio de Loyola, que, si bien promovía la actividad del estudiante a través de disputaciones formales sobre los temas estudiados, también incluía la memorización de textos, definiciones y principios, así como la repetición y los repasos.

- **El modelo conductista:** Surgido en la primera mitad del siglo XX con la influencia de la psicología experimental, bajo la premisa que asociaba el aprendizaje a conductas observables adoptadas por repetición e imitación, y condicionadas por estímulos externos. No se enfocaba en el desarrollo de habilidades cognitivas, sino más bien en la reproducción del conocimiento a través de la memoria y la imitación. Sus principales exponentes fueron John B. Watson y, especialmente, B. F. Skinner, quien en obras como *Tecnología de la enseñanza* (Skinner, 1968, citado en Sánchez-Sordo, 2024) defendió la instrucción programada y el refuerzo como mecanismos para un aprendizaje eficaz.

Ambos modelos pedagógicos operan como marcos teóricos generales que definen el *qué*, el *para qué* y el *quién* del proceso educativo. Se materializan en el aula a través de modelos de enseñanza específicos, que son su aplicación práctica y metodológica. Joyce et al. (2015) identifican varios de estos modelos de enseñanza derivados del paradigma heteroestructurante, como la instrucción directa, basada en exposiciones orales y ejercicios reiterados; la instrucción programada, donde el alumno avanza a través de una secuencia predeterminada; y el entrenamiento, útil para el desarrollo de habilidades sumamente específicas.

- *El paradigma autoestructurante: el aprendizaje como construcción*

En el polo opuesto, este paradigma concibe el conocimiento como una construcción activa del sujeto. Aquí son los estudiantes quienes, con la mediación del docente, diseñan y gestionan autónomamente su propia experiencia de aprendizaje, asumiendo un rol protagónico. Dos modelos pedagógicos pueden destacarse bajo este paradigma:

- **Escuela Activa:** Surge a fines del siglo XIX y principios del XX, con precursores como Rousseau, Pestalozzi, Froebel y teóricos como Dewey, Claparède, Decroly y Montessori. Enfatiza la acción, la vivencia, la experimentación y la libertad del niño. Su finalidad es preparar para la vida, asegurar la felicidad del niño *aquí y ahora*, y fomentar la socialización. Los contenidos se vinculan con la naturaleza y la vida cotidiana, y la secuencia va de lo simple y concreto, a lo complejo y abstracto. La evaluación es integral, cualitativa e individualizada.
- **Enfoques constructivistas:** De Zubiría (2006) los considera una manifestación de los modelos autoestructurantes. Se nutren de las ideas de Piaget, Vico y Kant. Postulan que el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano y las construcciones previas inciden significativamente en los nuevos aprendizajes (idea central de Ausubel). La finalidad es alcanzar la comprensión cognitiva y favorecer el cambio conceptual. Privilegian la actividad, el diálogo desequilibrante, el

taller y el laboratorio. La evaluación se considera subjetiva, cualitativa e integral.

Estos modelos pedagógicos se traducen en metodologías activas como el Aprendizaje Basado en Proyectos, Aprendizaje Basado en Problemas, Aprendizaje Basado en Retos, Aprendizaje Basado en Indagación, Aprendizaje Basado en Simulación, Aula Invertida, etc. También el Aprendizaje por Descubrimiento, inspirado en Piaget y Bruner (Delgado, 2022), por el que los estudiantes llegan a conclusiones por sí mismos a través de la exploración; la Enseñanza para la Comprensión de Perkins (1998); o el Aprendizaje basado en el Pensamiento (TBL) de Swartz et. al (2008).

- *La convivencia de paradigmas en la práctica real*

Si bien esta distinción es conceptualmente poderosa, es crucial reconocer que, en la práctica educativa real, ambos paradigmas pueden coexistir e hidrarse. Autores como Struyven et al. (2010), en sus estudios sobre percepciones de los estudiantes, argumentan que la dicotomía estricta entre “enseñanza centrada en el profesor” y “enseñanza centrada en el estudiante” es una simplificación. Sostienen que un entorno de aprendizaje eficaz puede combinar estratégicamente elementos de ambos enfoques. Por ejemplo, una sesión de instrucción directa (heteroestructurante) bien ejecutada puede ser fundamental para proporcionar los conocimientos básicos que los estudiantes necesitarán luego para abordar un problema complejo de manera autónoma (autoestructurante).

No obstante, el paradigma heteroestructurante ha sido el hegémónico desde los orígenes de los sistemas educativos, el cual se ha codificado en la gramática escolar (Tyack & Cuban, 1995) e instalado al sentido común de los docentes. Cabe destacar que estos no son paradigmas irreconciliables, sino que pueden verse como los extremos de un continuo pedagógico; sin embargo, es inevitable poner el acento en la autonomía de los estudiantes como eje de las experiencias de aprendizaje por las fuertes resistencias culturales de percibir a los estudiantes como protagonistas.

Ahora bien, el problema identificado en esta investigación no es la existencia de prácticas heteroestructurantes *per se*, sino la disociación entre un discurso que se ubica exclusivamente en el polo autoestructurante y una práctica que opera, de manera casi total y no consciente, desde la lógica del polo opuesto.

- *Las teorías implícitas*

La TI en educación y particularmente en el campo de la enseñanza (Scheuer et al. 2006) guardan una estrecha relación con ambos paradigmas.

Las TI directas conciben el aprendizaje como una copia exacta del estímulo recibido; en términos del conocimiento, se asume como verdadero o falso, y se considera acumulable. La lógica de aprendizaje es estímulo/respuesta y no se reconocen los procesos mentales internos como un factor de aprendizaje.

Las TI interpretativas también conciben el aprendizaje esperado como la reproducción más o menos fiel de la información entregada en una lógica dicotómica: verdadero o falso. Se asume una relación lineal entre el enseñante y el aprendiz. No obstante, aquí sí se reconoce la existencia de procesos mentales mediadores, como la atención, memoria, inteligencia o motivación, solo que se valoran positivamente cuando reproducen el conocimiento entregado («han entendido»); cuando no, son vistos como interferentes.

Ambas TI se ajustan al paradigma heteroestructurante, y al modelo instruccional o conductista de enseñanza. Podría decirse que constituyen la naturalización de las bases epistemológicas de ambos modelos de enseñanza.

Las TI constructivas conciben el aprendizaje como un producto reelaborado respecto del que dio origen a la experiencia de aprendizaje: hay un cambio tanto en el objeto de conocimiento como en el sujeto que aprende. En ese sentido, las relaciones entre las condiciones de aprendizaje, los procesos mentales implicados y los resultados obtenidos son más complejas debido a la participación mentalmente activa del sujeto.

Esta TI es la que se alinea al paradigma autoestructurante y se evidencia en las características de las experiencias que se conciben desde los modelos de enseñanza cognitivos y sociocognitivos.

- *Fundamentos epistemológicos de los modelos de enseñanza*

La división entre paradigmas hetero y autoestructurantes no es meramente pedagógica. De hecho, se arraiga en concepciones filosóficas opuestas sobre la naturaleza del conocimiento.

En primer lugar, el realismo epistemológico, sustento del paradigma heteroestructurante, sostiene que el conocimiento es un reflejo de una realidad objetiva que existe independientemente del sujeto que conoce.

Es el caso, por ejemplo, de Platón, Aristóteles y Descartes, quienes, a pesar de sus divergencias filosóficas, comparten una preocupación central: el fundamento racional del conocimiento verdadero. En este marco, la razón se erige como vía privilegiada para acceder a la verdad, aunque cada autor la sitúa en lugares epístémicos distintos. Así, Platón concibe la verdad como la reminiscencia de un orden inteligible y perfecto —el mundo de las Ideas—, accesible únicamente mediante la contemplación racional (cf. Platón, *La República*, Trad. 2011). Aristóteles, por su parte, ubica la verdad en la experiencia sensible, organizada posteriormente por la lógica y la intelección discursiva, en un giro empirista que no prescinde de la razón, sino que la articula en función de los fenómenos del mundo real (cf. Aristóteles, *Metafísica*, Trad. 2011). Fi-

nalmente, Descartes postula la certeza como criterio de verdad, alcanzada a través de la duda metódica que depura todo conocimiento hasta llegar al cogito —*pienso, luego existo*— como evidencia primera e indudable del sujeto pensante (cf. Descartes, Meditaciones Metafísicas, Trad. 2011).

Si la verdad es una entidad externa, fija y objetiva, el rol del docente es el de transmitirla de la manera más fiel posible, y el del estudiante, recibirla, apropiarse de ella y valorarla como su legado cultural. Esta premisa justifica plenamente los modelos de enseñanza denominados heteroestructurantes, donde la instrucción directa y el control del proceso pedagógico son primordiales.

En segundo lugar, el constructivismo epistemológico es el sustento del paradigma autoestructurante. En oposición directa, esta epistemología postula que el conocimiento es una construcción del sujeto, activamente influenciada por su contexto y sus estructuras cognitivas previas. No es, entonces, una réplica objetiva de la realidad; el conocimiento se configura, más bien, como una interpretación estructurada por el sujeto que conoce. Desde Kant, se ha propuesto que el saber no surge de la experiencia en bruto, sino que esta se ordena mediante estructuras a priori del entendimiento —categorías innatas que hacen posible la aprehensión de lo dado (Kant, 2009). Piaget, en cambio, desarrolla una epistemología genética en la que el conocimiento se construye activamente a través de etapas de desarrollo, en función de la interacción constante entre el sujeto y su entorno (Piaget, 2001). Finalmente, Kuhn (2012) sostiene que el conocimiento científico se halla mediatisado por paradigmas compartidos —marcos teóricos que definen tanto los problemas legítimos como las metodologías aceptables en cada comunidad científica, y cuya transformación da lugar a revoluciones del pensamiento.

Si el conocimiento se construye, no se recibe, entonces el rol del docente no puede ser el de un transmisor. Su función debe ser la de un facilitador que diseña experiencias, plantea problemas retadores y crea entornos variados para que el estudiante pueda llevar a cabo su propio proceso de construcción (De Lella, 2003). Esta es la base epistemológica que da sustento y coherencia a los modelos autoestructurantes y a las metodologías activas.

A pesar de los avances de la pedagogía basada en epistemologías constructivistas y su expresión didáctica en metodologías activas —que promueven la participación crítica del estudiante—, la enseñanza escolar tradicional sigue operando bajo los marcos de la epistemología clásica. Esta concepción del conocimiento, como conjunto de verdades universales, objetivas y transmisibles, actúa como una teoría implícita que valida modelos pedagógicos directivos, tales como la instrucción directa y la enseñanza programada. Son diversos los autores —Bourdieu, Popkewitz, Tedesco, entre otros— que sostienen que la epistemología clásica ha sido institucionalizada, y que se ha convertido en el “sentido común” de las prácticas escolares.

Metodología

La presente investigación se enmarca en un paradigma interpretativo, cuyo propósito no es la explicación causal de los fenómenos, sino la comprensión profunda de la realidad social a partir de las percepciones y significados que los individuos le atribuyen. En coherencia, se adoptó un enfoque cualitativo, privilegiando la subjetividad y los discursos de los participantes como fuente principal para la generación de conocimiento sobre un fenómeno tan complejo como la enseñanza.

El método de investigación seleccionado fue el estudio de caso intrínseco. Esta elección responde al interés de comprender en profundidad y en su contexto específico cómo operan las teorías implícitas (TI) de un grupo de formadores, renunciando a la generalización en favor de la transferibilidad de los hallazgos.

Caso de estudio y participantes

Para el desarrollo de esta investigación, se seleccionó una Escuela de Educación Superior Pedagógica (EESP) pública ubicada en la costa norte del Perú, en una provincia mayoritariamente urbana que ofrece mejores condiciones de acceso a servicios en comparación con zonas rurales. Aunque no se registran datos desagregados recientes sobre nivel socioeconómico de la región, el INEI (2018) reportó una incidencia de pobreza monetaria del 23,7 %, y los formadores señalaron en las entrevistas que un sector importante del estudiantado enfrenta limitaciones económicas.

La elección de esta institución respondió a tres criterios: contar con licencia vigente y cumplir con los estándares de calidad del Minedu, ofrecer la especialidad de Educación Primaria alineada al nuevo Diseño Curricular Básico Nacional aprobado en 2019, y presentar facilidades de acceso que favorecen el contacto y la receptividad institucional. Estas condiciones permiten analizar las tensiones entre normativas reformistas y las prácticas de los formadores en su espacio habitual de trabajo, propiciando expresiones genuinas de sus concepciones pedagógicas.

La EESP, con más de 50 años de existencia, fue parte del primer grupo de instituciones formadoras licenciadas por el Ministerio de Educación; actualmente ofrece especialidades como Educación Inicial, Primaria, Física, Idiomas y Computación en horario diurno. Al 2023, las especialidades de Inicial y Primaria cuentan con licenciamiento y aplican los nuevos DCBN, en cumplimiento con el Modelo de Servicio Educativo definido por la RM N.º 570-2018-MINEDU. Su propuesta formativa responde a demandas y necesidades identificadas en su entorno.

Siguiendo a Arias et al. (2016), en estudios cualitativos, la población corresponde al conjunto de casos accesibles definidos según criterios pertinentes al objeto de estudio. En la EESP seleccionada, se trabajó con los seis formadores

de la especialidad de Primaria, dado que el estudio se centra en el análisis de las concepciones vinculadas a la implementación de los nuevos DCBN en esta especialidad. La mayoría (5) son nombrados y con tiempos de servicio variable: tres formadores entre 1 y 3 años, y cuatro formadores entre 22 y 26 años. Todos cuentan con maestría y tres, con doctorado.

Recolección y análisis de datos

Utilizamos la entrevista individual como técnica principal, valorando su flexibilidad y la posibilidad de profundizar en las experiencias y percepciones de los participantes a través de preguntas diversas (Taylor & Bogdan, 1994). El instrumento empleado fue una guía de entrevista semiestructurada, la cual nos permitió repreguntar de manera espontánea, y se diseñó en función de las categorías y subcategorías de la investigación. Para cada subcategoría, se establecieron indicadores y, a partir de estos, se formularon ítems orientados a explorar creencias y concepciones que configuran las teorías implícitas de los formadores.

La guía constaba de dos secciones: una introductoria, dedicada a la presentación de los entrevistadores, la explicación de los objetivos, tiempo estimado, tratamiento confidencial de la información y solicitud de consentimiento informado; y una segunda sección, que abarca las preguntas, compuesta por una pregunta introductoria y diez preguntas principales.

Las preguntas se diseñaron para indagar en las concepciones de los formadores sobre las condiciones, procesos y resultados del aprendizaje, pidiéndoles que exemplificaran sus respuestas con la descripción detallada de situaciones específicas de su práctica docente. Se incluyó, además, una sección para la recolección de datos generales, sistematizados en la tabla de caracterización de la población participante.

Para garantizar su rigor, el instrumento fue sometido a un estricto proceso de validación, que incluyó el juicio de cuatro expertos de reconocida trayectoria en investigación y política educativa, así como una aplicación piloto en una institución de características similares. Sobre esta base se hicieron ajustes, sobre todo de redacción, para hacer más precisas las preguntas, y más claramente ajustadas a las categorías y subcategorías.

El procesamiento de la información se realizó mediante la técnica de análisis de contenido. El proceso siguió una ruta sistemática que incluyó la transcripción de las entrevistas, la codificación del material y la categorización de la información. Es importante destacar que el análisis siguió una lógica mixta (deductiva e inductiva): se partió de categorías apriorísticas derivadas del marco teórico (condiciones, procesos y resultados), pero estas fueron reconfiguradas y enriquecidas a partir de los temas y significados que emergieron directamente del discurso de los formadores.

Durante todo el proceso, se respetaron escrupulosamente los principios éticos, garantizando el anonimato de los participantes y de la institución,

la confidencialidad de la información, y la obtención del consentimiento informado de cada formador antes de realizar las entrevistas.

Resultados: la anatomía de la brecha entre discurso y práctica

El análisis cuantitativo de las respuestas muestra un notorio énfasis en los procesos emocionales y el uso de preguntas, y una menor referencia a las metodologías activas. El análisis cualitativo revela una contradicción sistemática entre el conocimiento explícito y el implícito.

Acerca del uso de metodologías activas

Los formadores afirman utilizar metodologías como el aprendizaje basado en casos o en retos. Sin embargo, la implementación es directiva. Los casos presentados son cerrados, con una moraleja o respuesta correcta ya incluida o insinuada en el relato, propiciando un pensamiento convergente y no reflexión crítica. Por ejemplo, una formadora inicia su sesión con un caso como este:

El presidente de la APAFA le dice a la profesora “maestra, estoy viendo porque hay una queja, que ya usted no copia las clases en la pizarra y que los chicos mayormente van con el cuaderno vacío”. Entonces, la profesora Magdalena le explicó al padre de familia y le dijo: “Esos niños que usted ve en el piso están escribiendo en su papelote las ideas de lo que han podido trabajar de lo que hemos estado viendo; el otro equipo que usted ve con los libros es porque parte de la actividad decía que debían recurrir al libro”, y así le va explicando de los grupos que se encuentran. Ante la explicación de la profesora Magdalena, el padre de familia se quedó un poco asustado, y le dijo: “Muy bien, ahora le entiendo su forma de trabajo, pensé que ya no tenía deseos de trabajar, pero entiendo que todos están ocupados en la parte de la sesión que usted está trabajando, yo me encargaré de decirle a los padres de familia que no se preocupen y discúlpennme por haberle hecho perder el tiempo”. Ante esto, surgen preguntas de reflexión (de la formadora que relata el caso a sus estudiantes): “¿Qué piensas del trabajo que está realizando la profesora Magdalena? ¿Qué ventajas trae el trabajar en equipo? [énfasis añadidos] ¿Cómo crees que podríamos trabajar las sesiones de aprendizajes?”

De igual forma, el Aprendizaje Basado en Retos es reinterpretado como la tarea de completar un esquema de planificación predeterminado, lo que vacía de contenido el concepto de reto social y de afrontamiento autónomo. Por ejemplo, una formadora señala haber recibido capacitación en el Aprendizaje

Basado en Retos (ABR)²: “La formadora dice que lo va a emplear con sus alumnos: “Porque era un reto para mí que los chicos puedan ya estar en contacto con la elaboración de una sesión de aprendizaje [...]”.

La falta de tiempo es usada como justificación para esta práctica controlada y direccionalizada. Otro formador, consciente de su rol directivo en las clases, señala: “[...] si es que queremos hacerlo como debe ser, tendríamos que tener el doble de tiempo”.

Acerca del uso de preguntas

Se observa una *mixtura* de preguntas abiertas y cerradas. No obstante, la secuencia típica es iniciar con una pregunta abierta para, inmediatamente después, plantear una cerrada que direcciona la respuesta hacia un concepto predefinido, validando el conocimiento que el formador quiere entregar. Por ejemplo, un formador hace una sesión sobre los instrumentos de gestión y plantea preguntas a sus alumnos; les recuerda, a continuación, la información previamente proporcionada y, además, el mismo la responde:

[...] ¿Cuál es el documento donde se encuentra eso?: Llegamos al Proyecto Educativo Institucional ¿Y qué es eso?: La parte principal de toda institución [...] Entonces, como buen gestor que es Rolando [se refiere al caso], se le presenta. Luego declara: “Vamos a dejar el documento principal del PEI. Porque hay otros documentos. Hay el PAT, hay el PCI. Eso tengo que decir, pero... la madre del cordero es el PEI, el resto salen de ahí como ramitas, ¿no?”

Las preguntas no se usan para fomentar el razonamiento inductivo o la metacognición, sino como un medio para verificar saberes previos y asegurar la asimilación de la información ofrecida.

Acerca de los procesos mentales

A los formadores les resulta difícil describir o ejemplificar los procesos mentales que activan en sus estudiantes. Aunque mencionan el pensamiento crítico, lo asocian con la emisión de la respuesta esperada, a que se *entienda* y, por lo tanto, se acepte lo que se enseña, no a un análisis profundo.

[...] la atención, la memoria, el pensamiento crítico... es importante que puedan ver la pregunta primero, que puedan *atender* la pregunta, *concentrarse* en esa pregunta, que puedan ser capaces de rechazar

2. El ABR es un método activo orientado a la resolución de problemas o desafíos reales del entorno de los estudiantes mediante la investigación, la colaboración y la creatividad, impulsado por Apple en 2008.

otros factores que puedan estar en ese momento distraiendo, que puedan tener atención, concentración. Luego, que puedan hacer uso de su memoria, de repente con alguna situación que ellos han vivido en su experiencia, cuando han ido a sus colegios, y traerla; y, tal vez, cuando ya su pensamiento crítico, cuando ya tengan que emitir una respuesta para darla. Ahí pienso que he podido despertar esos procesos mentales.

La mención a la atención y la concentración alude a su expectativa de ser escuchada y de que lo recuerden. El análisis no se menciona, la propia alusión al pensamiento crítico se asocia a la respuesta del estudiante, no a su comprensión. El ciclo cognitivo que buscan generar se resume en atender, recordar y responder. La transferencia del conocimiento a nuevas situaciones es un proceso ausente en sus descripciones.

Acerca de la dimensión emocional

Los formadores reconocen la importancia de las emociones, pero desde un enfoque de control y gestión de la negatividad que estas representarían para su aprendizaje. Las emociones son vistas como un rasgo de la personalidad del estudiante —por lo tanto, fuera del control del docente— que puede obstaculizar el aprendizaje (“miedo”, “agresividad”), y que debe ser modulado por el propio estudiante.

[...] alguien que no sabe autorregular sus emociones, porque puedo tener cualquier cantidad de problemas, familiares, económicos, de toda índole, pero hay que saber manejar esos problemas. Tampoco estoy de acuerdo [con la idea de] que vamos a olvidar los problemas: nadie los olvida. Pero si estamos en este espacio y hay que tratar de pasar bien: tengo cuatro horas, tengo dos horas, tengo una semana de trabajo, entonces, caramba, aquí estoy y trato de pasarl bien con mis estudiantes, [de] no estar amargado, frustrado o de cólera con el mundo. Nosotros, como profesores, entonces, los chicos también tienen que estar sanos emocionalmente [...]

Así, la autorregulación es entendida como un proceso de maduración (“los niñitos no tienen filtro”) o como un requisito que se debe asegurar mediante procesos de selección (mecanismo de ingreso a la FID que filtren postulantes con personalidad inmadura). Está ausente la vinculación del concepto de gestión emocional con el afrontamiento autónomo de problemas, de desafíos cognitivos, como la perseverancia, la autoconfianza o la tolerancia a la frustración.

Discusión

Los resultados de este estudio revelan una realidad compleja, asentada en creencias profundamente arraigadas en la formación docente. La contradicción siste-

mática entre el discurso pedagógico explícito y las prácticas de enseñanza descriptas no debe ser vista como un simple malentendido, sino como la expresión de un conflicto no resuelto entre paradigmas pedagógicos y epistemológicos opuestos.

Este hallazgo es consistente con una línea de investigación consolidada que ha reportado la persistencia de la *gramática escolar* (Tyack & Cuban, 1995), incluso en contextos de reforma. Diversos estudios en el ámbito de la formación docente en Latinoamérica han encontrado una brecha similar entre la adopción de un discurso innovador y la ejecución de prácticas tradicionales. Por ejemplo, investigaciones como las de Ames y Uccelli (2008) en el Perú, ya señalaban tempranamente que, a pesar de las reformas curriculares, las interacciones en las aulas de formación docente seguían patrones expositivos y de repetición. Nuestro estudio aporta a esta línea al identificar que el mecanismo subyacente a esta brecha es la resignificación de las principales herramientas pedagógicas, es decir, la subordinación de las metodologías activas a modelos de enseñanza heteroestructurantes.

En otras palabras, utilizando la terminología de De Zubiría (2006), podemos afirmar que los formadores han adoptado el léxico de un paradigma autoestructurante, pero ejecutan sus clases desde la lógica de un paradigma heteroestructurante. Esta suerte de instrumentalización sugiere que el conflicto es de naturaleza epistemológica, una conclusión que dialoga con los trabajos de Cossío y Hernández (2016), quienes encontraron que las teorías implícitas de los docentes de primaria sobre la enseñanza y el aprendizaje actúan como un poderoso filtro que moldea su práctica. Mientras los formadores de nuestro estudio declaran valorar el *pensamiento crítico*, en la práctica, lo asocian a la reproducción de la respuesta esperada, lo que delata una adherencia implícita a una teoría realista del conocimiento.

Desde esta óptica epistemológica, donde el conocimiento es una realidad objetiva y externa, cualquier desvío del estudiante es visto como un “error” o una “pérdida de tiempo”, lo que justifica el control del docente. En contraste, un enfoque genuinamente autoestructurante, fundamentado en una epistemología constructivista, entiende el error como una oportunidad de aprendizaje y valora la incertidumbre del proceso (Piaget, 2001). La reticencia a usar problemas abiertos y la justificación de la “falta de tiempo” son, por tanto, síntomas de esta visión del mundo, donde el conocimiento tiene valor de verdad y se entrega, no se construye ni se discute. Esta tensión se ve reforzada por una percepción de agencia limitada ante las condiciones de los estudiantes, perpetuando el ciclo que la reforma busca romper.

Diversas investigaciones han identificado también a las TI como elementos clave en otros ámbitos de la educación. Por ejemplo, Rechsteiner et al. (2021) señala que las reformas fallidas en educación deben ser explicadas no solo por las limitaciones de las acciones formativas en general, sino porque no abordan los sistemas de creencias de los docentes ni sus suposiciones respecto a los cambios que proponen. Otros autores (Calderhead, 1996; Kunter et al., 2013) también subrayan la influencia decisiva de las creencias profesionales

de los docentes a la hora de desarrollar las competencias que requieren para implementar las reformas.

Las TI sobre la naturaleza de las propias habilidades son, entonces, un tipo particular de creencias (Dweck, 1999) que lleva a los docentes diferir en su certeza respecto a las posibilidades de cambio de sus capacidades a lo largo del tiempo, aún a pesar de contar con oportunidades de capacitación. Así como algunos docentes se sienten cómodos ensayando nuevas metodologías y modificando sus rutinas habituales sin sentir apremio, otros se sienten imposibilitados de desprenderse de esas rutinas, más aún si están muy familiarizados con ellas (Dweck y Leggett, 1988).

Los estudios de Dweck (2017) también demostraron la existencia de TI sobre la inteligencia humana, revelando creencias en los docentes que la consideraban una entidad invariable o, por el contrario, flexible y mudable.

Estas investigaciones han aportado evidencias valiosas para identificar las brechas de comprensión, y las tensiones en aspectos clave del proceso de enseñanza y aprendizaje. Lo que nuestro estudio aporta es la develación del mecanismo subyacente a las dificultades para lograr que las prácticas transiten de un paradigma a otro, como la resignificación epistemológica, documentándolo a través de la propia voz y testimonios de los formadores.

En consecuencia, si un docente da por supuesto que el conocimiento es una verdad que debe entregarse y recibirse de manera directa, que su adquisición depende la inteligencia con las que cada persona ha sido dotada y que él mismo carece de posibilidades para hacer algo diferente de lo que siempre ha hecho para cumplir su rol, podemos entender las limitaciones de las acciones de desarrollo profesional docente para provocar cambios. Sin diálogo con los sistemas de creencias que anclan las prácticas de enseñanza a un único modelo, el logro de las competencias profesionales que deben alcanzar los futuros docentes se ve seriamente interferido.

Como señala Rechsteiner et al. (2021), si la mejora de los aprendizajes en el marco de las reformas requiere un enfoque socioconstructivista, es decir, entender el aprendizaje como un proceso intersubjetivo donde los aprendices construyen, destruyen y reconstruyen activa su conocimiento en interacción constante, en la perspectiva de Vygotsky (García, 2020), la reforma de la Formación Inicial Docente necesitará desbloquear las posibilidades de desaprendizaje y reaprendizaje de los formadores para dar oportunidad a prácticas de enseñanza genuinamente alineadas a ese paradigma.

No abordar este anclaje cultural lleva finalmente a los formadores a instalarse en prácticas directivas que les ofrecen una sensación de control y certeza, perpetuando así el ciclo que la reforma busca romper.

Conclusiones

Esta investigación ha puesto en evidencia que las teorías implícitas (TI) de los formadores de docentes —teorías que oscilan entre las directas y las

interpretativas— actúan como filtros poderosos que reconfiguran el sentido del enfoque pedagógico propuesto por la reforma de la formación inicial docente. Más allá de constatar una brecha entre el discurso y la práctica, el hallazgo central es la naturaleza epistemológica de esa brecha: un conflicto paradigmático no resuelto entre una visión autoestructurante del aprendizaje y una perspectiva heteroestructurante que, aunque tácita, sigue guiando la acción formadora. El problema, por tanto, no radica en una implementación deficiente, sino en el marco epistémico que resignifica las metodologías, debilitando su potencial transformador.

Como ha señalado Bachelard (1974), “se conoce en contra de un conocimiento anterior, destruyendo conocimientos mal hechos”. En el caso de la formación docente, ese obstáculo epistemológico son las creencias que naturalizan el conocimiento como un objeto externo y al estudiante como un receptor pasivo. Este diagnóstico invita a reorientar las estrategias de formación desde una lógica técnica hacia una lógica reflexiva, y es aquí donde la construcción de espacios para la reflexión se vuelve una condición indispensable.

El beneficio de la reflexión epistemológica

Como hemos venido señalando, no basta con capacitar en el uso de herramientas metodológicas si no se problematizan las ideas profundas que les otorgan o les restan sentido. El principal beneficio de crear espacios de reflexión es atacar la raíz del problema identificado: el desajuste entre creencia y práctica. Mientras un taller técnico sobre Aprendizaje Basado en Retos puede enseñar los pasos de la metodología, un espacio de reflexión epistemológica pregunta, por ejemplo: *¿Qué creemos que es el conocimiento? ¿Cómo creemos que se adquiere? ¿Es algo que se transmite o algo que se construye? ¿Qué es un reto y cuál puede ser su relación con el conocimiento? ¿Qué rol juega el error en el aprendizaje?*

Al llevar a la conciencia y explicitar sus concepciones previas, los formadores pueden tomar distancia de ellas y analizarlas, descubrirlas como filtros que los llevan a traducir, resignificar e instrumentalizar las metodologías activas, vaciándolas de su núcleo constructivista, como los resultados lo evidencian. Pueden, por lo tanto, asociar los fundamentos epistemológicos de sus métodos habituales de enseñanza con el modelo pedagógico que sustenta las prácticas que se esperan de ellos. Esto posibilita una adopción ya no formal y nominal, sino más reflexiva, más auténtica de las nuevas prácticas formativas. De este modo, abren oportunidad a una enseñanza no rutinaria, donde la reflexión y la acción se alimentan mutuamente, permitiéndoles no solo aplicar técnicas, sino conceptualizar y fundamentar su manera de enseñar.

Este salto supone, entonces, avanzar hacia modelos de desarrollo profesional que superen la capacitación tradicional, básicamente informativa o demostrativa, y con un fuerte sesgo normativo, para avanzar hacia comunidades de práctica (Garzón, 2020); el estudio de clases (*lesson study*) (Baumfield, 2022);

o el enfoque del profesional reflexivo de Donald Schön (Domingo, 2021), que promueven la indagación colaborativa sobre la propia enseñanza.

Implicaciones y futuras líneas de investigación

Los hallazgos de este estudio, aunque circunscritos a un caso, abren pistas importantes para la política educativa y la investigación.

En materia de políticas y programas educativos, sería deseable que el Ministerio de Educación y las entidades formadoras reorienten la inversión en desarrollo profesional docente. Así, se transitaría de un modelo de capacitaciones técnicas y aisladas a uno que financie y apoye la creación de comunidades profesionales de aprendizaje sostenidas en el tiempo dentro de las propias instituciones formadoras, empezando por las Escuelas de Educación Superior Pedagógica.

Asimismo, es necesario que los procesos de evaluación y acompañamiento al formador incluyan no la verificación del uso formal de los métodos y procedimientos esperados —algo que se verifica fácilmente revisando papeles y no observando las clases—, sino la observación en los hechos de la coherencia entre el discurso reflexivo y la práctica pedagógica. Esto requiere, sin duda, fomentar una cultura de la indagación y no solo de rendición de cuentas.

En el campo de la investigación, sería importante realizar estudios longitudinales que acompañen a un grupo de formadores durante su participación en un programa formativo que incluya el análisis de sus TI en aspecto clave de su rol para analizar sus TI logran realmente transformarse y demostrarse en la práctica, cómo y en qué condiciones.

Son necesarios, además, estudios comparativos que evalúen el impacto de diferentes modelos de desarrollo profesional (ej. capacitación técnica vs. comunidades de práctica) sobre las creencias y prácticas de los formadores. Asimismo, sería importante explorar el rol de la cultura institucional y el liderazgo pedagógico como factores que pueden facilitar u obstaculizar la emergencia de estos espacios de reflexión crítica en las instituciones de formación docente.

En definitiva, este estudio, dentro de los márgenes interpretativos del enfoque cualitativo, subraya que cualquier proceso de mejora real en la enseñanza requiere no solo nuevas prácticas, sino también nuevas premisas para pensarlas. Transformar la formación docente es, fundamentalmente, una tarea ético-política que implica reconocer al estudiante como sujeto epistémico activo y a la educación como un espacio de construcción de sentido compartido, donde el conocimiento no se entrega, sino que se indaga, se piensa, se dialoga y se construye de cara a la realidad.

Como sostiene Jung (2009), la condición de toda transformación es el fin de un mundo, el colapso de una antigua filosofía de vida. Solo que aún no ha llegado el esperado momento del duelo, pues es un mundo que se resiste a morir.

Referencias

- Arévalo, E. (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación* (2021). UNESCO. Sumario.
- Arias, J., Villasis, M. & Miranda, M. (2016). El protocolo de investigación III: la población de estudio. *Revista Alergia México*, 63(2), 201-206.
- Aristóteles. (2011). *Metafísica* (Trad.). Editorial Gredos. (Obra original, siglo IV a.C.).
- Ames, P., & Uccelli, F. (2008). Formando futuros maestros: observando las aulas de institutos superiores pedagógicos públicos. En M. Benavides (Ed.), *Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú: contribuciones empíricas para el debate* (pp. 131–175). Grade.
- Bachelard, G. (1974). *Epistemología*. Anagrama.
- Baumfield, V., Bethel, A., Boyle, C., Katene, W., Knowler, H., Koutsouris, G., & Norwich, B. (2022). How lesson study is used in initial teacher education: an international review of literature. *Teacher Development*, 26(3), 356-372.
- Calderhead, J. (1996). Profesores: creencias y conocimiento. En D. Berliner & Calfee, RC. *Handbook of Educational Psychology* (pp. 709–725). Macmillan Library Reference USA/Prentice Hall International.
- Cossío, F., & Hernández, G. (2016). Las teorías implícitas de enseñanza y aprendizaje de profesores de primaria y sus prácticas docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(71), 1135–1164.
- Cruz, P. E., & Hernández, L. J. (2021). La relación dialógica entre el currículo y modelo pedagógico. *Revista Educación*, 19(19), 182–201.
- De Zubiría, J. (2006). *Los modelos pedagógicos: Hacia una pedagogía dialogante*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- De Lella, C. (2003). Formación docente: el modelo hermenéutico-reflexivo y la práctica profesional. *Decisio*, 5, 20–24.
- Descartes, R. (2011). *Discurso del método* (Trad.). Alianza Editorial. (Obra original publicada en 1637).
- Delgado, A. K. L., & Solórzano, S. M. S. (2022). Fundamentos teóricos del aprendizaje por descubrimiento para el fortalecimiento del desempeño académico. *Polo del Conocimiento*, 7(9), 1247-1258.
- Domingo, À. (2021). La Práctica Reflexiva: un modelo transformador de la praxis docente. *Zona Próxima*, (34), 3-21.
- Dweck, C. S. (2017). The journey to children's mindsets-and beyond. *Child Dev. Perspect.* 11, 2.
- Dweck, CS, & Leggett, EL (1988). Un enfoque sociocognitivo de la motivación y la personalidad. *Psychol. Rev.* 95, 2.

- García, J. G. (2020). *El constructivismo en la educación y el aporte de la teoría sociocultural de Vygotsky para comprender la construcción del conocimiento en el ser humano*. Dilemas contemporáneos: Educación, política y valores.
- Garzón, M. A. (2020). Las comunidades de práctica en las organizaciones. *Desarrollo gerencial*, 12(1), 1-22.
- Joyce, B., Weil, M., & Calhoun, E. (2015). *Models of teaching* (9th ed.). Pearson.
- Jung, C. G. (2009). *The undiscovered self*. Signet. (Original work published 1957).
- Kant, I. (2009). *Crítica de la razón pura* (Trad.). Taurus. (Obra original publicada en 1781).
- Kuhn, T. S. (2012). *La estructura de las revoluciones científicas* (Trad.). Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1962).
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T. y Hachfeld, A. (2013). Competencia profesional docente: efectos en la calidad de la instrucción y el desarrollo del alumnado. *J. Educ. Psychol.* 105, 3.
- Ministerio de Educación. (2021). *Marco estratégico de la implementación de los diseños curriculares básicos nacionales de la formación inicial docente*. Minedu.
- Ortiz-Ocaña, A. (2013). *Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje*. Ediciones de la U.
- Pateliya, Y. P. (2013). An introduction to modern models of teaching. *International Journal for Research in Education*, 2(2), 125–129.
- Pedreira, I., & Pozo, I. (2020). Las teorías implícitas de profesores universitarios brasileños acerca de la motivación de sus alumnos para aprender. *Calidad en la Educación*, (53), 252-283.
- Perkins, D. (1998). *Smart schools: Better thinking and learning for every child*. Free Press.
- Piaget, J. (2001). *La construcción de lo real en el niño* (Trad.). Crítica. (Obra original publicada en 1937).
- Platón. (2011). *La República* (Trad.). Alianza Editorial. (Obra original publicada ca. 380 a.C.).
- Pozo, J. I. (2003). *Adquisición de conocimiento*. Morata.
- Pogré, P., Pozu, J., & Cuenca, R. (2016). *Ánalisis de modelos curriculares de la formación inicial docente en el Perú para la reforma de los institutos y escuelas de educación superior pedagógica* [Informe de consultoría no publicada]. Unesco Perú/Ministerio de Educación.
- Rechsteiner, B., Compagnoni, M., Wullschleger, A., & Maag Merki, K. (2021). Teachers' implicit theories of professional abilities in the domain of school improvement. In *Frontiers in Education* (Vol. 6, p. 635473). Frontiers Media SA.

- Sánchez-Sordo, J. M. (2024). De las Máquinas de Enseñanza a las Redes Informáticas: Evolución de la Tecnología Educativa Sustentada en Teorías del Aprendizaje. *Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social*, 10(1), e1012024569-e1012024569.
- Scheuer, N., de la Cruz, M., Pozo, J. I., Echenique, M., & Márquez, M. S. (2009). Kindergarten and primary school children's implicit theories of learning to write. *Research Papers in Education*, 24(3), 265-285.
- Scheuer, N., Pozo, J.I., Mateos, M., Pérez, M. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En Pozo, J.I., Mateos, M., Pérez, M., Scheuer, N., Martín, E., De la Cruz, M., *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 95-132). Graó.
- Struyven, K., Dochy, F., & Janssens, S. (2010). 'Teach as you preach': the effects of student-centred versus lecture-based teaching on student teachers' approaches to teaching. *European Journal of Teacher Education*, 33(1), 43-64.
- Swartz, R. J., Costa, A. L., Beyer, B. K., Reagan, R., & Kallick, B. (2008). *Thinking-based learning: Promoting quality student achievement in the 21st century*. Teachers College Press.
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós.
- Tyack, D., & Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia: A century of public school reform*. Harvard University Press.

