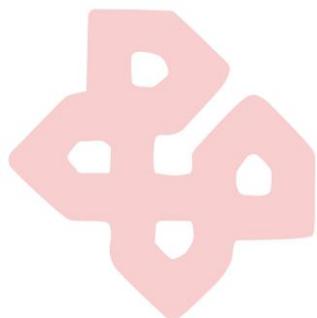




LAS INVESTIGACIONES SOBRE LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS DEL PROFESORADO DE FORMACIÓN PROFESIONAL EN EL ESTADO ESPAÑOL

Research on VET trainers' implicit theories in Spain



Alicia Ros-Garrido¹ y María José Chisvert-Tarazona²
Universitat de València

E-mail: alicia.ros@uv.es¹, maria.jose.chisvert@uv.es²

Resumen:

El propósito del artículo es revisar los resultados de investigaciones relativas al concepto de las teorías implícitas del profesorado en la Formación Profesional. Se parte del marco teórico establecido por Marrero (1988) contextualizado en la escolaridad obligatoria. El supuesto inicial que guía el análisis sugiere que el requerimiento de adaptación al mercado de trabajo que se atribuye a esta formación aproximaría al profesorado a la teoría técnica, en la que prima la definición de objetivos y la concreción de instrumentos evaluativos.

El procedimiento metodológico parte de una revisión bibliométrica que ha permitido el análisis de cinco investigaciones sobre teorías implícitas dentro del contexto de la formación profesional. Los resultados obtenidos en las investigaciones analizadas muestran cómo el profesorado de Formación Profesional para el Empleo tiende a centrarse en el alumnado (teoría expresiva), cuya concepción de la enseñanza está condicionada por la tarea y los contextos próximos de referencia, y supone un reto en su formación como docentes que también pasa por estar en contacto directo con el contexto laboral.

Palabras clave: *concepciones, formación profesional, formación profesional para el empleo, profesionales de la formación, teorías implícitas*

Abstract:

This article aims to review the results of research studies related to the concept of implicit theories of VET trainers. Our research is based on the theoretical framework established by Marrero (1988), even though it was contextualised in compulsory schooling. It is the initial assumption guiding our analyses that the requirement to adapt youth to the labour market that is expected of this training provision, would bring these trainers towards the technical theory, where priority is given to defining objectives and establishing evaluative instruments.

The methodological procedure is based on a bibliometric review that has resulted in the analysis of five research studies on implicit theories within the VET context.

The results obtained in our research show how VET trainers tend to focus on the students (expressive theory). Such teaching approach is conditioned by the task and the contexts of reference, and it implies a challenge in their training as trainers. This also implies being in close contact with the real work context.

Key Words: *conceptions, continuing vocational education and training, implicit theories, training professionals vocational training*

1. Introducción y problema

Las investigaciones sobre el conocimiento docente pueden clasificarse en cuatro grupos (Marrero, 2009) en atención a: la planificación, la toma de decisiones, las teorías o creencias, y la diferencia entre profesorado novato y experto. La investigación que aquí se presenta pertenece al tercer grupo mencionado, las investigaciones centradas en las teorías o creencias. Concretamente el punto de partida es el marco teórico y los instrumentos generados por Marrero (1988) y Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993).

Tal y como afirman Jiménez y Correa (2002), la mayoría de investigaciones sobre las teorías implícitas que siguen dicho planteamiento se han centrado en el profesorado en formación (estudiantes de Magisterio), seguido del profesorado de enseñanza primaria. Y en la revisión de investigaciones sobre el pensamiento del profesorado que hace Jiménez (2002) ninguna alude al profesorado de Formación Profesional (en adelante, FP).

En definitiva, las teorías implícitas en el contexto de la FP han sido escasamente tratadas desde el ámbito académico. De ahí la relevancia y pertinencia del presente artículo, cuyo propósito es dar respuesta a la pregunta: ¿qué teorías implícitas son asumidas en mayor medida por el profesorado de FP?

El artículo, en primer lugar, expone el marco teórico de partida donde se presta especial atención al concepto de teorías implícitas y al contexto de la FP. Después se describen las características de las investigaciones desarrolladas en el contexto de la FP y se finaliza con la discusión y conclusiones acerca de los resultados obtenidos en dichas investigaciones.

2. Marco teórico

Marrero (1988) relaciona el conocimiento representacional o teorías de la enseñanza con el conocimiento atribucional o teorías implícitas del profesorado. Las

teorías de enseñanza son la síntesis de conocimientos, mientras que las teorías implícitas son la síntesis de creencias.

La diferencia entre los dos tipos de conocimiento o síntesis radica en la tarea que el sujeto tiene que afrontar (no en el contenido), es decir, es una tarea teórica para las síntesis representacionales o una tarea pragmática para las atribucionales. Como afirma Jiménez (2005) “según el tipo de demanda, varía la estructura interna de la síntesis, así como su valor instrumental” (p. 214).

Las teorías de la enseñanza son marcos conceptuales que orientan las prácticas educativas. Son una clasificación de determinadas formas de pensar y de actuar en la labor docente, en las prácticas pedagógicas. Son las concepciones sobre la enseñanza que las personas reconocen, aunque no las compartan.

Los escenarios culturales de las personas (clase social, nivel de estudios) determinan que del conjunto de teorías disponibles a nivel representacional sólo algunas pasen a tener entidad atribucional (Jiménez y Correa, 2002). A través de los procesos de socialización profesional, en la propia estructura de trabajo del profesorado, se transmiten contenidos culturales (Marrero, 1991) de los cuales el profesorado extrae aquellos que formarán parte de su síntesis de creencias. Marrero (1991) entiende que la estructura del trabajo profesional del profesorado incluye, entre otros aspectos, las relaciones sociales profesionales, los compañeros de trabajo, el colectivo profesional, las comunicaciones formales e informales en el centro, el individualismo o colaboración entre colegas.

El Cuadro I incluye la relación entre las teorías de enseñanza y las teorías implícitas, así como también las características de cada una de ellas.

Cuadro I

Características de las teorías de enseñanza y de las teorías implícitas según Marrero (1988, 1991, 1992, 1993, 2009, 2010), Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez (2006) y Rodrigo et al. (1993).

Teorías de enseñanza	Teorías implícitas
Son conocimiento representacional.	Son conocimiento atribucional.
Síntesis de conocimiento.	Síntesis de creencias.
La persona conoce o reconoce porque su naturaleza es explícita, pero no necesariamente comparte. Es una tarea teórica.	La persona asume como propias, ya sea de manera consciente o inconsciente, y su naturaleza es implícita. Es una tarea pragmática.
Se aprenden por aprendizaje explícito.	Se aprenden por aprendizaje implícito.
Naturaleza independiente del contexto.	Naturaleza dependiente del contexto.
Son fáciles de cambiar de forma explícita o deliberada.	Son más difíciles de cambiar de forma explícita o deliberada.

Fuente: Elaboración propia.

Tras un exhaustivo análisis historiográfico de las teorías que pueden identificarse a lo largo de la historia del currículum sobre la enseñanza, Marrero (1988, 1993) distingue cinco grandes corrientes pedagógicas:

- Tradicional: caracterizada por una concepción disciplinar del conocimiento, el aprendizaje por recepción y un profesorado obsesionado por los contenidos.
- Técnica: prima una concepción disciplinar del conocimiento, como en la corriente tradicional se prioriza en el aprendizaje por recepción y la obsesión del profesorado radica en el cumplimiento de los objetivos.
- Activa: se caracteriza por una concepción global y práctica del conocimiento, prima el aprendizaje por descubrimiento guiado y en el proceso de enseñanza lo más importante es la actividad.
- Constructivista: parte de una concepción interdisciplinar y práctica del conocimiento, se tiende a utilizar el aprendizaje por descubrimiento y se da importancia a la búsqueda de significados.
- Crítica: caracterizada por una concepción disciplinar y problemática del conocimiento, prima el aprendizaje por descubrimiento guiado y se da énfasis a la socialización y su carácter político-moral.

2.1. El concepto de teorías implícitas

Las creencias epistemológicas y didácticas del profesorado determinan en gran medida su actuación en el aula (Abril, Ariza, Quesada y García, 2014), es decir, las teorías implícitas guían nuestra práctica educativa (Pozo, 2006) y son ideas “acerca de cómo funcionan las personas: qué las mueve a actuar, qué las conmueve, qué creen y piensan e, incluso, cómo se originan, entrelazan y cambian sus intenciones, emociones y creencias” (Pérez, Mateos, Scheuer y Martín, 2006, p. 64). Son consideraciones profundamente arraigadas (Martínez, Zarate, Salazar y Palacios, 2014) que son difíciles de entender porque no puede accederse a ellas de manera explícita y condicionan tanto el discurso como las acciones cotidianas del profesorado (Luna y Martín, 2008).

El enfoque escogido para el estudio de las teorías implícitas y las concepciones de planificación en la FP parte de los estudios realizados por Marrero (1988) junto a Rodrigo et al. (1993), donde describen ampliamente los presupuestos teóricos del modelo de teorías implícitas y se definen las teorías implícitas como “representaciones mentales que forman parte del sistema de conocimiento de un individuo e intervienen en sus procesos de comprensión, memoria, razonamiento y planificación de la acción” (Rodrigo et al., 1993, p. 13).

Las teorías implícitas son individuales, pero se construyen como conocimiento en entornos sociales mediante actividades o prácticas culturales (Rodrigo et al., 1993) además, la construcción de las teorías implícitas en escenarios socioculturales “impone ciertas constricciones sobre su contenido y el modo en que se representan” (Marrero, 2009, p. 36). El autor resalta, por una parte, que las teorías implícitas, aún teniendo un marcado carácter biográfico e individual, tienen bastante de colectivas en algunos grupos sociales que integran dichos escenarios socioculturales. Por otra parte, el carácter situado de las teorías implícitas las configura como “redes de

trazos que se activan y sintetizan en un contexto situacional determinado, en respuesta a una demanda colectiva” (Marrero, 2009, p. 36). Las teorías implícitas son la unión entre lo individual, lo social y las características del contexto. Dicha unión es la que guía y orienta la toma de decisiones, las rutinas y las prácticas docentes.

Las teorías implícitas se reconstruyen de forma dinámica (Marrero, 1991) tanto en la fase preactiva, en la preparación de la práctica, como en la fase interactiva de la enseñanza, donde el profesorado y alumnado interactúan durante la acción formativa (Jackson, 1991). En el ámbito educativo, las teorías implícitas del profesorado: “son una síntesis de conocimientos y creencias que conforman su quehacer pedagógico, dan sentido a las decisiones y contradicciones, y le permiten hacer frente a las contingencias de la enseñanza” (Marrero, 1991, p. 69).

Así, las teorías implícitas son representaciones mentales que intervienen en los procesos de comprensión, memoria, razonamiento y planificación de la acción del profesorado (Rodrigo et al., 1993). En definitiva, “son teorías pedagógicas personales reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica docente (...) son una síntesis de conocimientos culturales y de experiencias personales” (Marrero, 1993, p. 245).

Las teorías implícitas del profesorado se forman a partir de la propia experiencia como alumnado y también a través de su formación pedagógica y práctica profesional docente en determinados contextos en los que se establecen relaciones con otros profesores y profesoras, con diferentes estudiantes y en instituciones concretas. Es decir, las demandas de las tareas y los contextos próximos de referencia, condicionan e influyen, respetivamente, en la concepción de la enseñanza asumida por el profesorado (Correa y Camacho, 1993; Correa y Marrero, 1992; Jiménez, 2002, 2009; Marrero 1988, 1991, 1992, 1993, 2009, 2010; Rodrigo et al., 1993). Por lo tanto, las teorías implícitas del profesorado pueden cambiar de manera coyuntural, debido a cambios bruscos relacionados con la propia dinámica política, social y cultural de la formación, y también pueden cambiar más lentamente debido a los procesos de socialización del profesorado y al propio desarrollo profesional (Marrero, 1991).

El proceso de la investigación de Marrero (1988) está ampliamente descrito en Correa y Marrero (1992) y en Correa y Camacho (1993). En el *Cuadro II* aparece la relación entre las teorías de enseñanza y las teorías implícitas identificadas por el autor junto a las características más destacadas de cada una de ellas.

Cuadro II

Resumen de teorías implícitas en relación a las teorías de la enseñanza, según Marrero (1988, 1993).

TE	Teorías implícitas
Tradicional Dependiente	El profesorado es el que guía y dirige la enseñanza, con el mismo ritmo y con una actitud distante con el alumnado. El profesorado es el que enseña y el alumnado, por sí sólo, no es capaz de aprender. Concepción de la escuela aislada de los conflictos sociales políticos. La enseñanza se hace dependiente de unos contenidos, del profesorado y de unos valores impuestos.
Técnica Productiva	La enseñanza es la búsqueda de resultados y potenciación de la eficacia en la enseñanza y el aprendizaje. La orientación de la enseñanza por objetivos y el papel de la evaluación como mecanismo selectivo y de control.
Activa Expresiva	Principio de actividad. Los indicadores son: la experimentación permanente, la educación para la vida, la cantidad de actividades a realizar y la ocupación permanente del alumnado en clase. Pero con un énfasis en la dimensión expresiva, externalista, del proceso de enseñar y aprender.
Constructivista Interpretativa	Es una pedagogía centrada en el alumnado: sus necesidades, recursos y procesos de aprendizaje. Su actitud es interpretativa: búsqueda de explicaciones, más o menos formalizada, de las prácticas docentes; importancia de procesos frente a resultados; destacan los aspectos comunicativos de la docencia.
Crítica Emancipatoria	Acentuado carácter moral y político. De naturaleza crítica e intencionalidad emancipatoria, de búsqueda de alternativas moralmente coherentes. Preocupación por la legitimación contextual de ciertos objetivos y contenidos en la enseñanza. Vinculación entre las prácticas de enseñanza y el marco político-social de las actuaciones del profesorado y del alumnado. Comparte con la teoría interpretativa algunas facetas metodológicas (interpretación, papel del alumnado, etc.)

NOTA: TE= Teorías de la enseñanza

Fuente: Ros-Garrido, A. (2014). Teorías implícitas y concepciones de planificaciones en la Formación Profesional para el Empleo. Análisis en la provincia de Valencia (Tesis doctoral). Universitat de València, Valencia.

2.2. La FP como contexto

El estudio que aquí se presenta se centra en el contexto de la FP. Esta investigación parte de que al igual que las teorías implícitas del profesorado son “síntesis de experiencias pedagógicas que se construyen en el escenario de la cultura escolar” (Marrero, 2009, p. 37), las teorías implícitas del profesorado de FP también se construyen en el escenario propio de la FP. Nos referimos por tanto a una visión ampliada del profesorado, más allá de la investigación realizada por Marrero (1988) en la que el profesorado participante pertenecía a centros de Educación General Básica (educación obligatoria según la Ley General de Educación de 1970 en España) y alumnado de 3º, 4º y 5º de los estudios de Pedagogía.

El presente estudio se focaliza en el conocimiento atribucional del profesorado en el contexto de la FP. Recordemos que la FP actualmente está dividida en dos subsistemas: la FP Reglada y la Formación Profesional para el Empleo (en adelante, FPE). La FPE incluye las anteriormente denominadas formación ocupacional y formación continua. La primera dirigida a personas desempleadas y la segunda a personas trabajadoras en activo. La denominación de FPE es consecuencia del Real Decreto 395/2007 que unifica, por fin, ambos subsistemas. Pendiente queda todavía la unificación de los tres subsistemas, ya planteada en el I Plan Nacional de Formación Profesional (1993), a pesar del carácter normativo que adquirió en la Ley Orgánica de las Cualificaciones y la Formación Profesional (2002).

El motivo de centrar la investigación en el contexto de la FP, es que partimos del convencimiento de que la FP es uno de los ejes estratégicos del desarrollo socioeconómico de las sociedades modernas (Blas y Planells, 2009).

El profesorado, al ejercer su tarea dentro de una institución, está inevitablemente influenciado por la misión y objetivos de la propia organización. La cultura de la institución socioeducativa condiciona los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en su seno y que pueden coincidir o no con las propias ideas y creencias del profesorado. Se trata de una formación que se ubica entre la salida del ámbito escolar y el acceso al ámbito laboral y que se desarrolla tanto en institutos de secundaria como en los propios servicios de formación y empleo de las Comunidades Autónomas y en entidades colaboradoras que cumplen los requisitos establecidos para poder desarrollar acciones formativas subvencionadas. Paralelamente, la FP está marcada por un contexto económico, político, social, cultural y administrativo que exige de los profesionales que la gestionan respuestas múltiples, no siempre compatibles entre sí. El objetivo común de proporcionar una cualificación para desempeñar una ocupación adecuada a las necesidades del mercado de trabajo y estimular la contratación e inserción de los participantes que responda a los perfiles demandados (Lorente, 2011) responde a un discurso institucional muy matizable en la práctica profesional.

La atención al profesorado que imparte FP y, concretamente, a sus opciones pedagógicas, escasamente ha sido un objeto de estudio desde la academia. Además, las teorías implícitas del profesorado, dadas las características del contexto de la FP que se han mencionado, están influenciadas tanto por lo escolar-formativo como por lo laboral. Así, las teorías implícitas del profesorado que imparte FP, responden a referentes como sus experiencias educativas, así como a sus experiencias como profesionales de un sector productivo.

3. Metodología

Los resultados de este artículo parten de la revisión de materiales bibliográficos y hemerográficos filtrados en la base de datos de Dialnet. Se identificaron investigaciones desarrolladas sobre teorías implícitas del profesorado y,

posteriormente, se han extraído las realizadas en el contexto de la FP para su análisis más detallado y responder a la pregunta de investigación del presente artículo.

Éste es un análisis interno que responde a una metodología cualitativa. El análisis del discurso implica el uso del lenguaje, entendido, no sólo como una actividad individual, sino también como una acción social (Hake, 2005). La búsqueda bibliográfica permitió una revisión textual y un primer filtrado a partir de las unidades de análisis introducidas.

Como unidades de muestreo se seleccionaron quinientos cincuenta y un documentos que citaban las teorías implícitas, un filtrado posterior permitió seleccionar ochenta y un textos centrados en las teorías implícitas del profesorado como objeto de estudio, finalmente las investigaciones relativas a la Formación Profesional para el Empleo quedan reducidas a cinco, todas ellas objeto de análisis en este artículo y accesibles en la bibliografía final. El contraste de información se dirigió a la comparación intertextual y a la validación del material seleccionado.

4. Resultados: Las teorías implícitas del profesorado de Formación Profesional

En la revisión de investigaciones realizadas sobre teorías implícitas del profesorado tan sólo hemos encontrado cinco investigaciones en contextos de FP: Sosa y Tejada (1996), Ferrández, Tejada, Jurado, Navío y Ruiz (2000), Molpeceres, Chulvi y Bernad (2004), Castro (2009) y Ros-Garrido (2014).

Las características principales de dichas investigaciones se reflejan en la Tabla III en la que se referencia la muestra participante y su nivel educativo, el contexto de la investigación e instrumentos y/o metodología utilizada en cada investigación.

Según la clasificación propuesta de Correa y Camacho (1993), la investigación realizada por el Grupo CIFO y la realizada por Molpeceres et al. (2004) pertenecen al grupo de investigaciones sobre los orígenes, determinaciones y cambio de las teorías implícitas; la investigación realizada por Castro (2009) pertenece al grupo de investigaciones sobre la funcionalidad de las teorías implícitas en los procesos cognitivos; y la investigación realizada por Ros-Garrido (2014) pertenece al grupo de investigaciones sobre la estructura de las teorías implícitas en diferentes niveles de enseñanza. A continuación, nos detenemos brevemente en cada una de ellas en el Cuadro III y en los siguientes apartados.

Cuadro III

Investigaciones realizadas sobre las teorías implícitas del profesorado en contextos de FP.

Autores/as	Muestra y Nivel educativo	Contexto	Instrumentos / Metodología
Sosa y Tejada (1996)	164 docentes - 50% de FP Reglada - 50% FO	Comarcas del Barcelonés y del Vallés Occidental	Cuestionario de teorías implícitas del profesorado sobre la enseñanza (Marrero, 1988)
Ferrández et al. (2000)	164 docentes - 50% de FP Reglada - 50% FO	Comarcas del Barcelonés y del Vallés Occidental	Cuestionario basado en el modelo contextual-crítico de formación de formadores de Ferrández (1989 y 1996, citado en Ferrández et al. 2000). Cuestionario de teorías implícitas del profesorado sobre la enseñanza (Marrero, 1988) Entrevistas de elaboración propia a profesorado y personal directivo.
Molpeceres et al. (2004)	179 docentes de Programas de Garantía Social	Comunidad Valenciana	Cuestionario de 124 preguntas sobre: (i) perfil sociodemográfico y formativo, experiencia laboral, características del empleo en el momento de la investigación; (ii) prácticas docentes y; (iii) la docencia, entre cuyas preguntas se incluía el cuestionario adaptado de teorías implícitas del profesorado sobre la enseñanza de Marrero (1988).
Castro (2009)	2 profesores: - 1 profesor de Secundaria - 1 profesor de FP Reglada	Tenerife	Selección de dos estudios de caso con cultura y teorías implícitas diferentes. Triangulación del: -Contexto: Cuestionario sobre Culturas de las Organizaciones de Handy (en Castro, 1997), observación del centro y documentos del centro -Pensamiento: Cuestionario de teorías implícitas del profesorado sobre la enseñanza de Marrero (1988), entrevista y documentos. -Práctica: observación en el aula
Ros-Garrido (2014)	55 docentes de FPE (aprox. 58% población) 27 gestores/as (aprox. 50% población)	Valencia	Cuestionario que incluye preguntas sobre datos de la acción formativa, datos sobre la vinculación a la entidad en la acción formativa señalada, preguntas sobre el currículum en la práctica respecto al colectivo destinatario, datos personales y profesionales y sobre la trayectoria y experiencia laboral del profesorado. Se incluye la adaptación de los cuestionarios de Marrero (1988): “Cuestionario de teorías implícitas del profesorado sobre la enseñanza” y “Cuestionario de planificación del profesorado”

Fuente: Elaboración propia.

4.1. Investigación de Sosa y Tejada (1996) y de Ferrández et al. (2000)

Se ha tomado la decisión de unir las dos primeras publicaciones dado que pertenecen a dos fases de una línea de investigación realizada por el Grupo CIFO de la Universitat Autònoma de Barcelona. El libro de Ferrández et al. (2000) contempla toda la investigación realizada y el artículo de Sosa y Tejada (1996) está centrado únicamente en las teorías implícitas.

La intención del grupo de investigación CIFO era encontrar el perfil profesional del formador ocupacional y profesional tomando como eje medular la especificidad de las competencias profesionales. Los objetivos generales que pretendían en la investigación eran: detectar las necesidades formativas propias del formador de formación profesional y ocupacional; experimentar la viabilidad del modelo contextual-crítico elaborado por Ferrández (1989), uno de los responsables de la investigación; y elaborar las bases de la formación del profesorado de formación profesional y ocupacional y un modelo del diseño curricular.

Los objetivos anteriores dan cuenta de la magnitud del estudio realizado. Las teorías implícitas son un complemento a la investigación, no son el centro objeto de estudio, aunque el equipo investigador parte de la existencia de las mismas.

Este estudio conjuga las metodologías cualitativa y cuantitativa. En Ferrández et al. (2000) se muestra la parte de la investigación de carácter descriptivo, interpretativo y etnográfico que responde a una metodología fundamentalmente cualitativa; mientras que Sosa y Tejada (1996) describen en mayor profundidad la metodología cuantitativa utilizada.

El contexto en el que se desarrolló el objeto de estudio se sitúa en los centros de formación profesional y ocupacional de las comarcas del Barcelonés y del Vallés Occidental. Se tuvo en cuenta la opinión-valoración de diferentes sujetos implicados: profesorado, alumnado, personal de dirección y un grupo de personas expertas del conjunto del territorio del Estado español. La muestra participante en la investigación fue de 20 centros, 164 profesores/as, 36 personas de dirección, 352 alumnos/as y 15 personas expertas. Todas las personas cumplimentaron un cuestionario adaptado a su colectivo. El cuestionario está basado en el modelo contextual-crítico de formación de formadores de Ferrández (1989 y 1996, citado en Ferrández et al. 2000). El cuestionario de teorías implícitas del profesorado sobre la enseñanza de Marrero (1988) complementa el estudio realizado. De la muestra cuantitativa, entrevistaron a 20 profesores/as y a 9 directivos/as.

Los resultados de las investigaciones reflejados en Ferrández et al. (2000) apuntan a que el profesorado asume todas las teorías implícitas, destacando la expresiva, seguida de la interpretativa, la productiva y la emancipatoria. La menos asumida es la dependiente. En Ferrández, Tejada, Jurado, Navío y Ruiz (1998) se recoge la media de la asunción de cada una de las teorías implícitas (rango de 1-7): 4,19 la dependiente; 4,6 la productiva; 5,47 la expresiva; 4,83 la interpretativa; y, 4,4 la emancipatoria. Es decir, la media total obtenida en cada una de las teorías implícitas muestra que el profesorado no rechaza ninguna de las teorías y que, por lo tanto, no hay creencias puras que nos aproximen a una única teoría implícita de la enseñanza.

Entre las variables personales, formativas y sociolaborales destacan diferencias por sexo, por modalidad de formación y por el contenido impartido. Entre los resultados de esta investigación la teoría dependiente es la que se asume en mayor medida por profesores de formación profesional reglada y que son las

profesoras de formación ocupacional las que mayoritariamente aceptan la productiva y la expresiva. Del mismo modo, resulta llamativo que la teoría emancipatoria sea asumida igualmente por profesorado de ambos subsistemas cuando tienen características diferentes.

Sosa y Tejada (1996) y Ferrández et al. (2000) concluyen que las teorías implícitas son multivariadas, no atienden a un único paradigma pedagógico, y se manifiestan en los comportamientos docentes adecuándose a las diferentes circunstancias que se presentan en el proceso de formación. La referencia al contexto y a las demandas generadas en el mismo resulta determinante en el concepto de teoría implícita.

4.2. Investigación de Molpeceres et al. (2004)

El estudio realizado por Molpeceres et al. (2004) toma como referencia los Programas de Garantía Social (PGS) considerándolos como un ejemplo excelente de contexto situado en el límite del sistema educativo. El motivo de incluir esta investigación como ejemplo de estudio sobre profesorado de FP, es porque consideramos que estos programas tienen rasgos propios de la FP, puesto que su objetivo va más allá de lo escolar, y han sido una herramienta multifuncional en la formación para el empleo de jóvenes (Marhuenda y Navas 2004) que incluían junto a una formación básica, una formación profesionalizadora, de ahí su inclusión dentro del ámbito de la FP en España (Martínez y Marhuenda 1998; Aparisi, Marhuenda, Martínez, Molpeceres y Zacarés, 1998).

El objetivo de la investigación era analizar cómo los cambios en el sistema educativo afectan a la noción que el propio profesorado tiene de su trabajo docente y cómo inciden en la práctica educativa local y cotidiana dichos cambios.

La muestra de este estudio está compuesta por 179 docentes de PGS durante el curso 2000-2001. El instrumento empleado para la recogida de información fue un cuestionario de 124 preguntas entre las cuales se incluían los ítems de las teorías implícitas de Marrero (1988).

Identificaron tres grandes teorías implícitas o teorías pedagógicas vulgarizadas: una concepción tradicional, una concepción activo/constructiva y una concepción técnico/industrial. Afirman que existe una clara relación entre perspectivas que se asumen y prácticas docentes, pero que esta relación está mediatizada por el contexto organizacional en el que trabaja el profesorado (Molpeceres et al, 2004). Agruparon al profesorado según el grado de aceptación o rechazo de cada una de las tres síntesis de creencias identificadas. Un grupo de 26 docentes que asume la concepción tradicional y rechaza las otras dos; otro grupo de 27 docentes que asume la concepción técnica y la activo/constructiva y rechaza la tradicional; otro grupo de 32 docentes que asume la concepción técnica y la tradicional y rechaza la activo/constructiva; y un último grupo de 40 docentes que asume la concepción activo/constructiva y rechaza las otras dos. Los cuatro grupos formados ponen en relación dos ejes. El primer eje en un extremo sitúa el aprendizaje y en el otro el rendimiento y el segundo eje introduce la participación en

un extremo y el control en el otro. Las cuatro posiciones identificadas le permite establecer cuatro perspectivas sobre la docencia: el maestro transmisor, el maestro jefe, el maestro acompañante y el maestro socio. El primero basa su concepción de la enseñanza en el control y en el proceso de aprendizaje; el segundo también se basa en el control, pero se centra en los resultados del proceso; el tercero basa su concepción de la docencia en la participación y se centra en el proceso de aprendizaje; y el cuarto se basa en la participación y se centra en los resultados del proceso.

Los resultados obtenidos sugieren que las tendencias emergentes en la política y administración educativa tienen un impacto que se constata en las teorías implícitas de la acción educativa y en la práctica docente. Los contextos laborales y el grado y tipo de inserción que el profesional tiene en los mismos son los que condicionan cómo se concibe y desarrolla la actividad profesional. Es decir, el contexto influye más que las variables individuales o los referentes de cultura profesional que acompañan a determinadas titulaciones (Molpeceres et al, 2004).

4.3. Investigación de Castro (2009)

El objetivo de la investigación desarrollada por Castro (2009) es conocer y analizar las interacciones que se establecen entre el contexto (culturas organizativas), el pensamiento (teorías implícitas) y la acción (interacción en el aula y en el centro).

La metodología utilizada es el estudio de caso para el que ha seleccionado dos profesores, un profesor de Secundaria y un profesor de FP Reglada.

Los resultados de la investigación son, por una parte, que las teorías implícitas más tradicionales (dependiente y productiva) son más dependientes del contexto organizativo (centro caracterizado por la jerarquización, rigidez, inducción al conformismo). Y, por otra parte, las teorías implícitas más progresistas (interpretativa y emancipatoria) son independientes del contexto (se mantienen en el profesorado aunque existan condiciones rígidas de organización).

Al igual que Baena (2009), Castro (2009) concluye que las teorías implícitas se comportan como mecanismos de contextualización y adaptación, a modo de anclaje adaptativo cuando no coinciden las creencias del profesorado con las de la organización. El pensamiento del profesorado se considera fundamental para entender su práctica docente, la cual está influenciada por la cultura de la institución en la que se encuentra el docente. Cuando coincide la percepción del clima organizativo para sí mismo y para el centro, las teorías implícitas suelen adaptarse al clima organizativo. Cuando no hay coincidencia, la teoría implícita no se adapta al clima organizativo, sino a alguno de los componentes porque es más situacional.

En el caso del profesor de FP los resultados muestran que éste debe acomodar o adaptar sus ideas (de carácter más progresista) al centro (de carácter más

tradicional) como medio de supervivencia en un contexto con ideas que entran en contradicción con las suyas propias.

La autora insiste en la necesidad de que la formación del profesorado incluya las teorías más progresistas para configurar contextos de enseñanza más ricos y procesos de aprendizaje más posibilitadores.

4.4. Investigación de Ros-Garrido (2014)

La investigación realizada por Ros-Garrido (2014) tiene como objetivo comprender en qué medida son dispares las teorías implícitas del profesorado de dos modalidades de FPE en el contexto de la provincia de Valencia: la modalidad Formación e inserción y la modalidad Colectivos. La primera dirigida a personas trabajadoras desempleadas (aunque también pueden participar personas trabajadoras en activo) y la segunda dirigida a personas trabajadoras desempleadas con alguna discapacidad o en riesgo de exclusión social.

La investigación se enclava dentro de una metodología cuantitativa descriptiva y el análisis de los datos se ha realizado mediante el Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). El instrumento utilizado incluye entre otras preguntas, la adaptación del “Cuestionario de teorías implícitas del profesorado sobre la enseñanza” de Marrero (1988). En su confección se revisaron los instrumentos utilizados en las investigaciones del Grupo CIFO (Ferrández et al., 2000) y de Molpeceres et al. (2004).

Hay dos resultados muy llamativos para el objetivo del presente artículo. Por una parte, el 85,45% del profesorado participante en la investigación asume en mayor medida la teoría expresiva. Y, por otra parte, los análisis realizados por la autora le permiten proponer tres orientaciones de la enseñanza en la FPE que tienen sentido teórico basándose en los enfoques de enseñanza de Fenstermacher y Soltis (1998) y en las racionalidades o ejes conceptuales de Carr y Kemmis (1988) y Carr (1990): la orientación hacia el participante que es la asumida por el profesorado que centra su actividad en el propio alumnado asistente a las acciones formativas; la orientación hacia el profesorado que además de centrarse en el alumnado también contempla la labor docente; y la orientación hacia lo social que da un paso más contemplando además los aspectos sociales presentes en el contexto.

Entre las conclusiones señaladas por la autora interesa rescatar que el profesorado focaliza el centro de la enseñanza en el propio participante de las acciones de FPE y que el profesorado que ejerce su labor docente con personas con especiales dificultades de inserción (modalidad Colectivos) es el que en mayor medida tiene en cuenta los aspectos sociales del contexto.

5. Discusión y conclusiones

De las características y resultados de las investigaciones analizadas (Sosa y Tejada, 1996; Ferrández et al., 2000; Molpeceres et al., 2004; Castro, 2009; Ros-

Garrido, 2014) y que coinciden en el uso del Cuestionario de teorías implícitas del profesorado sobre la enseñanza (Marrero, 1988) en un contexto diferente a la escolaridad obligatoria destacamos tres ideas:

Primero. Al igual que es esperable que la teoría productiva no sea asumida por el profesorado de los primeros niveles de enseñanza (Correa y Camacho, 1993; Marrero, 1993), la adaptación al mercado de trabajo que se atribuye a esta formación sí aproximaría al profesorado a esta teoría, es decir, era esperable que el profesorado del contexto de la FP asumiera en mayor medida la teoría implícita productiva (síntesis de la teoría técnica de enseñanza), puesto que el objetivo de adaptarse al mercado laboral parece inducir a su mercantilización, a reproducir características propias del mercado laboral donde prima la definición de objetivos y la concreción de instrumentos de evaluación para determinar en qué medida se logran dichos objetivos. Sin embargo, la definición de la enseñanza por objetivos y el papel de la evaluación como mecanismo selectivo y de control quedan en un segundo plano. Los resultados obtenidos en las investigaciones analizadas muestran cómo el profesorado de FP tiende a centrarse en el alumnado, en su actividad constante. Es decir, la teoría implícita más asumida por el profesorado de FP es la expresiva (síntesis de la teoría activa de enseñanza). Este resultado coincide con los obtenidos por Alarcón y Reyno (2009), Luna y Martín (2008), Jiménez (2002), Jiménez y Correa (2002), Martínez (2009) y Zapata (2012), investigaciones realizadas en otros contextos formativos (alumnado de pedagogía; profesorado de educación infantil, primaria y superior; alumnado de tercero de magisterio en fase de preservicio; y profesorado universitario, respectivamente). Por lo tanto, se puede afirmar que, en general, el profesorado de cualquier nivel educativo asume en mayor medida la teoría implícita expresiva donde el rasgo más característico es la primacía del alumnado.

No obstante, es posible que las respuestas del profesorado puedan verse afectadas por la deseabilidad social o como afirman Pontes, Poyato y Oliva (2015) pueden responder según lo que se espera de ellos o sobre lo políticamente correcto, llegando a reflejar una especie de “constructivismo idealizado” (p. 239). De ahí que sea necesario seguir profundizando en el objeto y contexto de estudio desde nuevos estudios.

Segundo. Las investigaciones revisadas coinciden en la importancia del contexto donde el profesorado desarrolla su labor profesional, puesto que, en un contexto y con un alumnado determinado, y teniendo presente el contenido del proceso de enseñanza-aprendizaje, la práctica docente no siempre será coherente con la orientación asumida en el nivel atribucional. Es decir, la práctica del profesorado, depende de las demandas de la tarea y del contexto donde tiene lugar y puede que, bajo ciertas circunstancias, consciente o inconscientemente, el profesorado cambie sus prácticas a otras que serían más propias de otra orientación diferente a la asumida. En definitiva, el conocimiento atribucional del profesorado es una síntesis coherente de creencias que conforman la concepción de la enseñanza asumida por dicho colectivo que está condicionada por las demandas de la tarea e

influida por los contextos próximos de referencia (Correa y Camacho, 1993; Correa y Marrero, 1992; Jiménez, 2002, 2009; Marrero 1988, 1991, 1992, 1993, 2009, 2010; Rodrigo et al., 1993; Ros-Garrido, 2014).

Por último, comentar que la FPE tradicionalmente se ha considerado como una enseñanza no formal, pero cada vez está más sujeta a prescripciones curriculares, y no curriculares, que endurecen, regulan e institucionalizan los procesos de formación (Ros-Garrido, 2014) y que no siempre responden a necesidades reales de las demandas sociolaborales y a la necesidad de desarrollar competencias básicas (Olmos, 2014), es decir, existe desajuste entre la oferta y la demanda de empleo y la formación debería favorecer ese ajuste (Buendía y Berrocal, 2008; Buendía, Expósito y Sánchez, 2012). Aunque el grado de prescripción curricular contrasta con la indefinición en el perfil del profesorado que la imparte, puesto que no hay una formación inicial común para estos profesionales (París, Tejada y Coiduras, 2014) lo que favorecería su profesionalización. También los cambios producidos en la FPE pueden deberse a la presión provocada por la acreditación o necesidad de aumentar el nivel de cualificación de la población que, entre otros aspectos, hacen considerar crucial la participación de las personas trabajadoras en acciones formativas para la mejora de los resultados económicos (Rabadán, Hernández y Rabal, 2014). Estas cuestiones contextuales sin duda están interviniendo en las teorías implícitas del profesorado cuya formación debe permitirles reflexionar sobre su profesión y profesionalidad. El reto en la formación de dichos profesionales es “modificar las estructuras mentales con las que pensamos, más que lo que pensamos” (Luna y Martín, 2008, p. 10) y ese camino no pasa sólo por cursar una formación concreta, sino que debe realizarse en el propio lugar de trabajo, es decir, uniendo ambos contextos de formación: la formación como docentes y la FPE donde ejercen su profesión. Sin olvidar que su formación permanente también pasa por estar en contacto directo con el contexto laboral.

Es necesario seguir investigando en el contexto de la FP, no sólo en las creencias del profesorado, sino también en las creencias de los demás agentes que intervienen y participan en dicho contexto y, por supuesto, en las características de este tipo de formación tanto con metodologías cuantitativas como cualitativas.

Referencias bibliográficas

- Abril, A.M., Ariza, M., Quesada, A. y García, F.J. (2014). Creencias del profesorado en ejercicio y en formación sobre el aprendizaje por investigación. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 11(1), 22-33. doi: 10498/15710 <http://hdl.handle.net/10498/15710>
- Alarcón, T. I. y Reyno, A. (2009). Teorías implícitas de la Enseñanza en la Educación Física: estudio longitudinal, 2005-2008. *Revista des-encuentros*, 8(1), 37-47. Recuperado de

<http://www.cenda.edu.co/revistadesencuentros/index.php/journal/article/view/39>

- Aparisi, J., Marhuenda, F., Martínez, I., Molpeceres, M. A. y Zacarés, J. (1998). *El desarrollo psicosocial en el contexto educativo de los Programas de Garantía Social*. Valencia: Universitat de València.
- Baena, M. D. (2009). La reconstrucción de la práctica desde las tareas académicas y las teorías implícitas del profesorado. En J. Marrero (ed.) *El pensamiento reencontrado* (pp. 159-185). Barcelona: Octaedro.
- Blas, F. A. y Planells, J. (Coord.) (2013). *Retos actuales de la Educación Técnico Profesional*. Madrid: Fundación Santillana.
- Buendía, L. y Berrocal, E. (2008). Evaluación de un programa de Formación Ocupacional para la inserción laboral. *Revista de Investigación Educativa*, 26(1), 157-190. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/136791>
- Buendía, L., Expósito, J. y Sánchez, M. (2012). Investigación evaluativa de formación profesional para el empleo en el ámbito local. *Revista de Investigación Educativa*, 30(1), 161-179. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/115971>
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Carr, W. (1990). Cambio educativo y desarrollo profesional. *Investigación en la escuela*, (11), 3-12.
- Castro, F. (2009). Las teorías implícitas del profesorado de secundaria. Un análisis de la relación entre culturas de centro y teorías implícitas en enseñanza secundaria. En J. Marrero (ed.) *El pensamiento reencontrado* (pp. 116-135). Barcelona: Octaedro.
- Correa, A. D. y Camacho, J. (1993). Diseño de una metodología para el estudio de las teorías implícitas. En M. J. Rodrigo, A. Rodríguez y J. Marrero, *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano* (pp. 123-165). Madrid: Visor.
- Correa, A. D. y Marrero, J. (1992). Las teorías implícitas como marco de estudio del pensamiento del profesor: Descripción de una metodología de investigación. En A. Estebaranz y V. Sánchez (eds.) *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional (I) Conocimiento y teorías implícitas* (pp. 57-69). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Fenstermacher, G. D. y Soltis, J. F. (1998). *Enfoques de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Ferrández, A., Tejada, J., Jurado, P., Navío, A. y Ruiz, C. Grupo CIFO (1998). *El perfil del formador de formación profesional y ocupacional. Informe de investigación*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, Departamento de Pedagogía Aplicada.
- (2000). *El formador de formación profesional y ocupacional*. Barcelona: Octaedro.
- Jackson, P. (1991). Los afanes cotidianos, en P. Jackson. *La vida en las aulas* (pp. 43-78). Madrid: Morata.
- Hake, B. (2005). Fragility of the “employment agenda”, flexible life courses and the reconfiguration of lifelong learning in The Netherlands, in A. Bron, E. Kurantowicz, H. S. Olesen and L. West (eds), ‘Old’ and ‘New’ Worlds in Adult Learning (pp. 234-253). Wroclaw: Wydawnictwo Naukowe.
- Jiménez, A. B. (2002). *Nivel educativo y teorías implícitas sobre la enseñanza: estructura de creencias en los docentes de educación infantil y primaria, secundaria y superior* (Tesis doctoral). Universidad de La Laguna, La Laguna. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11162/27990>
- (2009). Un contraste de ideas entre niveles educativos. Las teorías implícitas de los profesores de educación infantil y primaria, secundaria y superior. En J. Marrero (ed.), *El pensamiento reencontrado*, (pp. 46-93). Barcelona: Octaedro.
- Jiménez, A. B. y Correa, A. D. (2002). El modelo de teorías implícitas en el análisis de la estructura de creencias del profesorado universitario sobre la enseñanza. *Revista de Investigación Educativa*, 20(2), 525-548. Recuperado de <http://revistas.um.es/index.php/rie/article/view/99051>
- Lorente, R. (2011). Configuración de las políticas europeas de formación profesional ante las nuevas demandas del mercado laboral. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 15(2), 357-369. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/17446>
- Luna, M. y Martín, E. (2008). La importancia de las concepciones en el asesoramiento psicopedagógico. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12 (1), 1-12. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/23206>
- Marhuenda, F. y Navas, A. (2004). *Replantear la garantía social. Ventajas y problemas tras diez años de experiencias*. Valencia: Universitat de València.
- Marrero, J. (1988). *Teorías implícitas y planificación del profesor* (Tesis Doctoral). Universidad de La Laguna, La Laguna.
- (1991) Teorías implícitas del profesorado y currículum. *Cuadernos de pedagogía*, (197), 66-69.

- (1992). Teorías implícitas del profesorado: un puente entre la cultura y la práctica de la enseñanza. En A. Estebaranz y V. Sánchez (Eds.) *Pensamiento del profesor y desarrollo profesional (I). Conocimiento y Teorías Implícitas* (pp. 9-21). Sevilla: Universidad de Sevilla.
 - (1993). Las teorías implícitas del profesorado: Vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza. En M. J. Rodrigo, A. Rodríguez y J. Marrero (Eds.), *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano* (pp. 243-276). Madrid: Visor.
 - (2009). Escenarios, saberes y teorías implícitas del profesorado. En J. Marrero (ed.) *El pensamiento reencontrado* (pp. 8-44). Barcelona: Octaedro.
 - (2010). El currículum que es interpretado. ¿Qué enseñan los centros y los profesores y profesoras? En J. Gimeno, *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 221-245). Madrid: Morata.
- Martínez, I. y Marhuenda, F. (1998). *La experiencia educativa de los Programas de Garantía Social: Actas de las jornadas de reflexión y debate sobre los Programas de Garantía Social en las políticas de inserción sociolaboral en la Comunidad Valenciana. La Coma, abril de 1998*. València: Universitat de València.
- Martínez, J. F. (2009). Las teorías implícitas como conocimiento práctico del profesorado en formación inicial, En J. Marrero (ed.) *El pensamiento reencontrado* (pp. 204-217). Barcelona: Octaedro.
- Martínez, J. F., Zarate, A., Salazar, B. P. y Palacios, A. (2014). Concepciones en torno de la enseñanza docente. El caso de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 16(1), 153-173. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80230114009>
- Molpeceres, M., Chulvi, B. y Bernad, J.C. (2004). Concepciones sobre la enseñanza y prácticas docentes en un sistema educativo en transformación: un análisis en los PGS; En M. Molpeceres (coord.). *Identidades y formación para el trabajo* (pp. 141-196). Montevideo: Cinterfor.
- Olmos, P. (2014). Competencias básicas y procesos perceptivos: factores claves en la formación y orientación de los jóvenes en riesgo de exclusión educativa y sociolaboral. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 531-546. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.32.2.181551>
- París, G., Tejada, J. y Coiduras, J. (2014). La profesionalización de los profesionales de la Formación para el Empleo en constante [in]definición en Europa. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 18(2), 267-283. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/33522>
- Pérez, M. D., Mateos, M., Scheuer, N. y Martín, E. (2006). Enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. I. Pozo, N.

- Scheuer, M. P. Pérez, M. Mateos, E. Martín y M. Cruz, *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 55-94). Barcelona: Graó.
- Pontes, A., Poyato, F. J. y Oliva, J. M. (2015). Concepciones sobre el aprendizaje en estudiantes del Máster de profesorado de Educación Secundaria del área de ciencia y tecnología. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(2), 225-243. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/37374>
- Pozo, J. I. (2006). La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. P. Pérez, M. Mateos, E. Martín y M. Cruz, *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 29-53). Barcelona: Graó.
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Mateos, M. y Pérez, M. P. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. P. Pérez, M. Mateos, E. Martín y M. Cruz, *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 95-132). Barcelona: Graó.
- Rabadán, J. A.; Hernández, E. y Rabal, J (2014). Evaluación de la metodología en programas de formación profesional para el empleo de la Región de Murcia. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 425-445. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.32.2.193361>
- Rodrigo, M. J., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Ros-Garrido, A. (2014). *Teorías implícitas y concepciones de planificaciones en la Formación Profesional para el Empleo. Análisis en la provincia de Valencia* (Tesis doctoral). Universitat de València, Valencia. Recuperado de: <http://roderic.uv.es/handle/10550/41186>
- Sosa, F. y Tejada, J. (1996). Las teorías implícitas en la formación ocupacional y profesional. *Educación*, 20, 105-116. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/educar/article/viewFile/42300/90231>
- Zapata, M. (2012). *Teorías implícitas de los docentes sobre enseñanza y su producción pedagógica* (Tesis doctoral). Universidad Central de Venezuela, Venezuela. Recuperado de <http://saber.ucv.ve/jspui/handle/123456789/2115>