

La confianza como condición de aprendizaje en la educación secundaria obligatoria. Primeras aproximaciones para su estudio

FERNANDEZ, María Noel / IELES – FCH -UNLPam - fernandezmnoel@gmail.com

SORIA, Ana Ruth / IELES – FCH -UNLPam - ana_etcheverria@hotmail.com

Eje: [5] CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS y SABERES Tipo de trabajo: ponencia

a

Palabras claves: confianza - aprendizaje – escuela secundaria

› **Resumen**

Este escrito da cuenta de los avances en el estudio de las condiciones de aprendizaje en la educación secundaria obligatoria desde la perspectiva de los profesores. En particular, propone a la confianza en el sujeto aprendiz como categoría de descripción. Resulta interesante la regularidad con que los docentes contactados refieren a rasgos del vínculo pedagógico para explicar lo que consideran condiciones de aprendizaje específicas.

A partir de la propuesta teórica de Laurence Cornú (1999, 2010) sobre confianza se analizan algunas de las características que emergen de las entrevistas realizadas. Esto permite complejizar gradualmente la trama que sostiene los vínculos pedagógicos y su articulación con las expectativas de aprendizaje que construyen los profesores. En este sentido, en términos hipotéticos, interesa estudiar el modo en que las acciones que consideran necesarias para aprender se reflejan en las descripciones que realizan de las acciones de los estudiantes.

El proceso analítico e interpretativo es parte de un proyecto más amplio que aborda el estudio de las condiciones del aprendizaje como una categoría estructural de las concepciones de aprendizaje de docentes del nivel secundario y universitario. Este se inscribe en un diseño de investigación de corte cualitativo en perspectiva fenomenográfica. Por lo tanto, nos interesa reconstruir los modos particulares de vivenciar el aprendizaje y sus condiciones que describen los sujetos entrevistados.

› **Presentación**

Este escrito da cuenta de los avances en el estudio de las condiciones de aprendizaje en la educación secundaria obligatoria desde la perspectiva de los profesores. En particular, propone a la confianza en el sujeto aprendiz como categoría de descripción. Resulta interesante la regularidad con que las docentes contactadas refieren a rasgos del vínculo pedagógico para explicar lo que consideran condiciones de aprendizaje específicas.

A partir de la propuesta teórica de Laurence Cornú (1999, 2010) sobre confianza se analizan algunas de las características que emergen de las entrevistas realizadas. Esto permite complejizar gradualmente la trama que sostiene los vínculos pedagógicos y su articulación con las expectativas de aprendizaje que construyen los profesores¹. En este sentido, en términos hipotéticos, interesa estudiar el modo en que las acciones que consideran necesarias para aprender se reflejan en las descripciones que realizan de las acciones de los estudiantes.

El proceso analítico e interpretativo es parte de un proyecto más amplio que aborda el estudio de las condiciones del aprendizaje como una categoría estructural de las concepciones de aprendizaje de docentes del nivel secundario. Este se inscribe en un diseño de investigación de corte cualitativo en perspectiva fenomenográfica. Por lo tanto, nos interesa reconstruir los modos particulares de vivenciar el aprendizaje y sus condiciones de los docentes.

Esta ponencia se organiza en cuatro momentos. El primero presenta sintéticamente el proyecto de investigación, el encuadre metodológico general y las particularidades del enfoque fenomenográfico. El segundo da cuenta de referentes teóricos relevantes para el estudio de la confianza y el vínculo pedagógico. El tercero expone las primeras interpretaciones logradas. El cuarto, y último, esboza algunas reflexiones finales a modo de cierre en simultáneo con proyectar problemáticas a profundizar en esta línea.

› **Sobre el proyecto**

El proyecto *Las condiciones del aprendizaje, aspecto estructural de las concepciones de aprendizaje en los docentes. Un estudio en educación secundaria y superior*² es una continuidad de las líneas de investigación que se vienen realizando desde años anteriores. Profundiza el estudio de las condiciones del

¹ Se utilizará el femenino en relación a docentes entrevistadas y el masculino cuando se referencie el colectivo docente sin perjuicio de género en esta distinción.

² “Las condiciones del aprendizaje, aspecto estructural de las concepciones de aprendizaje en los docentes. Un estudio en educación secundaria y superior”. Dirigido por la Dra. Diana Martín de la Universidad Nacional del Comahue, co-dirigido por la Mg. María Ema Martín, Universidad Nacional de La Pampa. Aprobado por Resolución de Consejo Directivo N° 107/16.

aprender presentes en las concepciones de aprendizaje de los profesores de educación secundaria y educación superior. Los encuadres teóricos se sostienen, preferentemente, en el campo de la Psicología del Aprendizaje, de la Psicología de la Educación, y Organización y Administración Educacional.

Las preguntas que orientan la investigación son: ¿Cómo se relacionan las condiciones del aprendizaje y el fenómeno 'aprendizaje' en las concepciones de aprendizaje de los docentes? ¿Qué rasgos de las condiciones del aprendizaje definen y diferencian sus concepciones?; Los rasgos que componen las condiciones ¿son comunes o difieren según la disciplina o área de conocimiento en que se desempeñan los profesores?; ¿Cómo se relacionan las condiciones descritas por los profesores con aquellas previstas en documentos escritos que regulan las acciones de los docentes respecto al aprendizaje?

La hipótesis de trabajo general fue construida en perspectiva fenomenográfica al entender que las concepciones de cualquier índole se constituyen a partir de la interrelación de aspectos referenciales (¿qué?) y estructurales (¿Cómo?). Es decir, como resultado de la relación dialéctica entre el significado general del fenómeno referido y las características del objeto o suceso focalizados para su explicación por los sujetos. De este modo, se considera como primera hipótesis que los docentes explican e interpretan el aprendizaje (aspecto referencial de las concepciones) a partir de los rasgos que discernen como condiciones del aprendizaje (aspecto estructural de las concepciones). Como segunda hipótesis se sostiene que las condiciones del aprendizaje que definen y diferencian concepciones de aprendizaje en los docentes, no son las mismas en un nivel que en otro. Por último, una tercera hipótesis plantea que las concepciones de aprendizaje se encuentran en las configuraciones de los ambientes de aprendizaje en correlato con las condiciones que sostienen los docentes.

La propuesta de investigación se enmarca en una perspectiva cualitativa - interpretativa con base en la recolección y análisis de datos primarios desde el enfoque fenomenográfico. Respecto a la población, en nivel secundario, la población la constituyen profesores del Ciclo Orientado de Colegios Secundarios de gestión estatal, de la Ciudad de General Pico, La Pampa. En particular, docentes de las asignaturas Sociología y Antropología de la Orientación en Ciencias Sociales y Humanidades y los asesores pedagógicos de esos colegios.

Encuadre metodológico

La propuesta de investigación se enmarca en una perspectiva cualitativa - interpretativa con base en el análisis de datos primarios. En el proceso de construcción del objeto de estudio del actual proyecto se identifican tres momentos interdependientes (Achili, 2000/2015): constitución del estado del arte,

explicitación de “construcciones hipotéticas” o “anticipaciones de sentido” (Rowckell, 1985 en Achilli 2000/2015) y construcción de categorías generales de análisis.

Se consideró necesario un primer momento que refleje la indagación del estado del arte acerca de concepciones de aprendizajes en profesores en perspectiva fenomenográfica. Los estudios encontrados datan de la década del 80 en adelante, pero se focalizaron en concepciones de aprendizaje de estudiantes universitarios (Marton, 1974, 1976; Saljö 1975, 1979; Marton y Saljö 1976; Svensson, 1976; Dahlgreen y Marton, 1978; Marton y Svensson, 1979; Marton, Dall Alba y Beaty 1993; Biggs, 1990; Richardson, 1999; Duarte, 2000; Grácio, 2002; Martín, 2005; Rosário, 2006; Rebelo, 2005; Freire 2008, Martín y su equipo de investigación, 2010, entre otros)

Las investigaciones fenomenográficas referidas a concepciones de los docentes, se centran en el nivel superior y focalizan el estudio de la enseñanza (Trigwell, Prosser, Marton y Runesson (2002); Marton (1994) y Trigwell, Prosser y Taylor, 2002) o la constitución del objeto de estudio (Martín, Prosser Trigwell, Ramsden y Bejamin, 2002). Sumado a nuestro trabajo (Martín, 2012), se encontraron estudios sobre las concepciones de aprendizaje en docentes realizados en España por José Ignacio Pozo y su equipo de investigación (2006). El hecho que en primera instancia el análisis del estado del arte pareciera no revelar estudios sobre las concepciones de aprendizaje de los docentes de ambos niveles, profundiza el interés en su estudio. A su vez que obliga a revisar en profundidad las problemáticas teóricas que presentan estos trabajos a fin de permitir la futura problematización del análisis e interpretación del trabajo de campo.

Un segundo momento que entiende la necesidad de establecer “construcciones hipotéticas” (Rockwell, 1985 en Achilli 2000/2015) en el proceso de análisis de la investigación y la construcción de categorías analíticas generales o categorías de descripción (Marton y Both, 1997) que constituyen el tercer momento estructural del diseño metodológico proyectado. Ambos momentos nos permiten, a partir de un trabajo riguroso, acceder a nuevas problematizaciones teóricas.

Particularidades del enfoque fenomenográfico

El enfoque fenomenográfico es un modelo de investigación que estudia diferentes maneras de cómo los sujetos piensan, entienden y explican la realidad. Asimismo, cómo interpretan, caracterizan los objetos, y los sucesos del entorno; y cómo vivencian, experimentan, justifican, perciben dichos fenómenos con los que interactúan o conviven de un modo cualitativamente diferente (Saljö 1979, Marton, 1981, Johansson y Marton, 1985). Analiza también el contenido de las concepciones de las personas, lo describe y caracteriza para elaborar una clasificación en categorías descriptivas. De este modo, se intenta explicitar la apariencia que tienen estos fenómenos para las personas. Tal como afirma Ortega Santos (2007, p.41)

“En las investigaciones fenomenográficas la atención se centra en las formas en que los alumnos y los maestros experimentan su mundo”. La fenomenografía no categoriza la realidad. Trata de analizar e interpretar lo que las personas sostienen acerca de los objetos de la realidad, más que describir las “cosas como son”. No investiga el fenómeno como es, sino cómo el fenómeno es experimentado (González Ugalde, 2014).

La unidad de descripción en fenomenografía es la concepción. Las concepciones de la realidad son pensadas como ‘categorías de descripción’ para facilitar la comprensión de las voces de los sujetos que explicitan su explicación, interpretación, vivencias sobre los fenómenos del entorno. Svensson (1984 en Marton, et al, 1993) definió la naturaleza de una concepción como fenómenos delimitados por el contexto, sus componentes y las relaciones que se establecen entre ellos. Dichas categorías se organizan de modo jerárquico y lógico dando como resultado un espacio de resultado, que es el producto del análisis fenomenográfico (Marton & Pong, 2005; Akerlind, 2005). Es decir, las concepciones o los modos de entender la realidad no son vistas como cualidades individuales sino como dichas concepciones se organizan en grupos y pueden aparecer en situaciones diferentes por lo que podrían llegar a ser estables y generalizables entre situaciones varias. Por lo tanto, el espacio de resultado representa la variación en las formas colectivas de experimentar un fenómeno (Marton y Booth, 1997)

Marton y Wing Yan Pong, (2005), sostienen que se han complementado los modos de analizar las concepciones a través de dos nuevas miradas que no fueron tenidas en cuenta en las investigaciones previas. Las mismas refieren a aspectos relacionados entre sí sobre concepciones denominados referencial y estructural. El primero alude al significado general que se hace del objeto o fenómeno referido, son aquellos aspectos en los que se focalizan las personas cuando informan sobre las concepciones. El segundo, explica la combinación de características de los objetos o sucesos que fueron discernidos y localizados para su explicación, interpretación, es decir cómo se logra este conocimiento. Dentro de cada concepción, se observan distintos rasgos o características del objeto o suceso, que es lo que lo define o lo diferencia. Además, dentro de esos rasgos, hay modos de discernir esas características y también pueden aparecer variaciones en las formas de distinguir sobre los objetos y sucesos vivenciadas por el sujeto. Se lo puede definir desde rasgos conceptuales así como desde los experienciales. El “qué” funciona como condición necesaria para que se establezca el “cómo”, pues están interrelacionados. Ambos se complementan de un modo dialéctico por lo que cada rasgo identificado se relaciona con alguna dimensión de variación en el cual se ponen en situación de comparación los diferentes objetos puestos a definir (Marton y Tsui, 2004).

› **¿Por qué la confianza?**

Cornú (1999) retoma la definición de confianza que propusiera Georg Simmel en *El Secreto*, “la confianza es una hipótesis sobre la conducta futura del otro. (Simmel, 1991, en Cornú, 1999, p. 19). La idea de hipótesis condensa la inconmensurabilidad que encarna la confianza en tanto vínculo relacional. En el caso que nos compete, la confianza en quien aprende reconoce *a priori* sus posibilidades de aprender.

Ahora, qué es aprender y cómo se aprende resulta el binomio que contribuye a representarnos esa respuesta hipotética sobre las acciones del otro. Cuando focalizamos la mirada en el docente en tanto adulto que acompaña los procesos de aprendizaje, esas respuestas se traducen en expectativas de aprendizaje, propuestas de enseñanza, y diversas formas de calificación. Estos gestos singulares actúan como mensajes elaborados para decirle a los estudiantes qué se espera que logren y cómo. En este sentido, tanto el aprendizaje como la confianza pueden identificarse al final del trayecto recorrido.

Así la confianza interviene delimitando un tiempo futuro y condicionando el presente. Para Cornú (1999, p. 19) “es una actitud que concierne el futuro, en la medida en que este futuro depende de la acción de otro.”. Cada sujeto que interviene en una situación de aprendizaje se encuentra comprometido por la trama vincular a hacer algo. Este hacer referencial remite, por un lado, a saberes y conocimientos (qué se aprende) y por otro, a procesos y procedimientos (cómo se aprende).

El estudio de las concepciones de aprendizaje de los docentes permite avanzar en la construcción personal que realizan en virtud de reconocer qué aprenden, cómo aprenden y quiénes pueden aprender. Su relevancia radica en su necesaria participación como adultos significativos en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Es decir, en su posibilidad de operar como sostén ordenador en la incertidumbre que conlleva todo acto de aprender.

En términos de confianza, podríamos afirmar que “saber (y desear saber) nos arroja en medio de los otros, en una compañía de libres distancias: de lecturas, diálogo, confrontaciones” (Cornú, 2010, p. 52). La confluencia con otros en este contexto habilita nuevos caminos y modos de saber, involucra deseos individuales que se tensionan, resignifican y reconocen en ese encuentro con otros - también deseantes -. En este proceso, la confianza funciona de modo circular, es decir, uno actúa según aquello que cree que el otro piensa (Cornú, 1999).

La reciprocidad del vínculo entre sujetos involucrados en una situación de aprendizaje es piedra fundacional de la confianza en la capacidad intelectual de ambos. En este sentido, “el reconocimiento es el sustento de una transmisión que no se interrumpe y que demanda una confianza instituyente para

generarse” (Greco, 2015, p.44). Es en el proceso de aprendizaje singular que la toma de conciencia del potencial de aprender del otro surge. La confianza en sus propios logros habilita espacios que animan a sus estudiantes a superarse (Fernández, en prensa).

La confianza instituyente deviene en “riesgo, compromiso, esfuerzo y trabajo, anticipo incierto de lo que vendrá, es actitud ética y política” (Greco, 2015, p. 49). En tanto condición de aprendizaje la confianza instala un matiz transformador en los procesos que se esperan y favorecen. Transformador en relación a la potencialidad cognitiva y epistémica de quienes aprenden, pero también transformador en virtud de la potencialidad subjetivante de la experiencia que se proyecta.

Entonces, ¿por qué la confianza? Porque nos reencuentra con posibilidades políticas de inclusión y universalización de la educación secundaria en contextos de vulneración de derechos. Porque nos habilita como docentes a reencontrarnos con nuestras prácticas en situaciones más saludables y responsables. Y porque les permite a quienes asisten, y nos asisten en las escuelas, autorizarse como aprendices en nuevos campos del conocimiento social.

› ***Primeras aproximaciones al análisis***

Como se adelantó, en este escrito se esbozan las primeras aproximaciones al análisis de las entrevistas a docentes. En particular, se toman como caso dos entrevistas a profesoras de antropología. Esto, por un lado, permite comenzar a identificar las variaciones en las concepciones de aprendizaje y las particularidades que asume la confianza en ellas. Por otro lado, contribuye a indagar los rasgos de confianza instituyente presentes en los discursos como una forma de avanzar en la reconstrucción de la trama que se genera en relación al aprendizaje de la antropología en la escuela secundaria.

Estos primeros acercamientos dan cuenta de dos posicionamientos en relación al vínculo pedagógico que proyectan en base a la confianza. Uno sostenido en relación al conocimiento y la motivación del aprendiz. El otro proyectado en base al reconocimiento intersubjetivo, la empatía y la construcción con el estudiante. Lo interesante aquí, es que si bien desde las referencias teóricas estas miradas son consideradas dimensiones complementarias, en el caso de las docentes entrevistadas las descripciones se presentan parcializadas.

· *Confianza y conocimiento*

En el caso de la docente de la Escuela A, la motivación es mencionada tanto en referencia a las condiciones de aprendizaje de los estudiantes como a sus procesos de aprendizaje personales. En

simultáneo, la alusión al conocimiento en tanto rasgo clave del aprendizaje aparece vinculada al contenido, los conceptos y el espacio curricular. La trama discursiva permite inferir la relevancia del conocimiento (o el saber) como punto de inflexión en los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Este saber se vincula con la confianza al presentarse como mediador entre el sujeto y sus posibilidades de aprender. Es decir, pareciese que la confianza se establece a través de la selección y presentación del contenido como instancia previa a la proyección de las expectativas de aprendizaje. En un salto interpretativo, tal vez apresurado en esta etapa, podría inferirse un doble movimiento: primero se confía en el contenido para luego confiar en el aprendiz.

“Si yo fuera mi estudiante no sé si en todos los temas aprendería. En algunos temas ellos se sienten más reflejados y ahí si lográs esa motivación, ese vínculo que necesitás para poder transmitir el conocimiento. Pero hay veces que no se enganchan, es lo mismo, no me interesa, para qué quiero saber yo de antropología. Una de las grandes cuestiones que me plantean y eso es un freno importante que tenés que romper.” (Profesora Antropología, Escuela A, comunicación personal, 27 de julio de 2017)

La confianza en el aprendiz aparece vinculada a su motivación. En este sentido, en el discurso de la docente podría interpretarse que los indicios que logra identificar como motivacionales en sus estudiantes resultan un rasgo que promueve la confianza en ellos. En esta línea, el movimiento circular en el que funciona la confianza devuelve en el interés del estudiante la confianza en la selección realizada por la docente.

“Te digo porque he buscado, sigue todavía muy universitario, muy una ciencia de grado... y me la tengo que ingeniar para construir algo más práctico o más simple” (Profesora Antropología, Escuela A, comunicación personal, 27 de julio de 2017)

· *Confianza y reconocimiento*

En el caso de la docente de la escuela B, el reconocimiento intersubjetivo, la empatía y la construcción con el estudiante son los pilares en los que pareciese edificar el vínculo pedagógico y dinamizar la circulación de la confianza. En este sentido, a diferencia del caso A, el contenido aparece subsidiario de los vínculos interpersonales en tanto condición de aprendizaje. La regularidad para esta docente remite a los lazos afectivos que pueden establecerse como gestores de las expectativas de aprendizaje en el aula.

En sus descripciones, las características del grupo son la distinción para comenzar a proyectar posibles aprendizajes. La empatía trasciende el círculo de confianza para habilitar al estudiante a

construir conocimiento y es presentada como necesaria en clave de trabajo subjetivante. Por ejemplo, el objetivo de las propuestas en ocasiones es mejorar la autoestima de quienes aprenden.

yo creo que el aprender depende de todo... hay mentores, hay familia, hay institución, hay docente, pero en lo personal yo creo que es uno el que toma la decisión de querer o de no querer, y qué querer, porque hay gente que es brillante, por ejemplo yo tengo alumnos que son brillantes en matemáticas pero no te escriben un verso... pero a lo mejor le ponen voluntad y se matan de risa de lo poco que les salió... pero algunos que ni eso... a veces mi alumnos me dicen "pero profe, qué difícil!"... porqué les digo "a ver, quien soy yo, que voy siendo" (Profesora Antropología, Escuela B, comunicación personal, 29 de agosto de 2017)

El discurso de esta docente contempla entorno, familia, situaciones áulicas, género, problemáticas cotidianas que no vincula necesariamente a contenidos o aspectos teóricos antropológicos. Pareciese que el esfuerzo es consolidar una modalidad de relación que se centre en la confianza en tanto posibilidad afectiva de manifestarse. Pero no describe cuáles son las expectativas respecto a qué podrían lograr, solo el interés por generar un espacio que los incluya en tanto sujetos en la institución escolar. Sin embargo, no resulta evidente la referencia a la potencialidad del contenido como un elemento cultural que pueda fortalecer la autoestima en los estudiantes.

"Entonces es aprendizaje para la vida, más allá de los contenidos... por eso pienso que todo es importante en el aprendizaje de esta materia.... Antropología particularmente ayuda a que el aprendizaje esté no solo en el contenido sino también en las cuestiones más cotidianas" (Profesora Antropología, Escuela B, comunicación personal, 29 de agosto de 2017)

› **A modo de cierre**

El trabajo realizado da cuenta de algunas primeras aproximaciones al estudio de la confianza como condición de aprendizaje en la educación secundaria obligatoria. Las docentes entrevistadas mencionan dimensiones complejas en sí mismas que contribuyen a pensar las posibilidades y limitaciones de las experiencias de aprendizaje actuales. En este sentido, aunque la mirada que parece construirse se presenta parcializada, se sostiene en dos de los elementos constitutivos de una situación de aprendizaje: los sujetos y el conocimiento.

En líneas generales, las acciones hipotéticas que se proyectan relacionan, por un lado, al aprendiz con el conocimiento; y por otro lado, a este sujeto que aprende con otros sujetos. Estas expectativas sobre las acciones de los estudiantes planean que estos puedan generar acciones sobre y con un otro (sean saberes o personas). Sin embargo, no se avanza en la descripción de las características de estas acciones.

La confianza se infiere latente en las descripciones de las entrevistadas como instancia necesaria para favorecer aprendizajes. En tanto modo relacional se traduce como aspecto ineludible entre los elementos que se identifiquen la situación de aprendizaje. Pareciese que se entrama por momentos en los

rasgos del qué del aprendizaje y por otros, en el cómo. Así las docentes focalizan en procesos circulares de confianza que abordan contenidos y sujetos de manera parsimoniosa aunque no integral.

En esta línea, avanzar en el estudio de las concepciones de aprendizaje de los docentes emerge como premisa ineludible para comenzar a pensar espacios de aprendizaje que habiliten la puesta en escena de sujetos y saberes. Es decir, visibilizar las condiciones de aprendizaje que se ponen en juego desde el diseño de estas prácticas para potenciar su puesta en acto. Además, evidenciar las variaciones en torno a las vivencias de la confianza nos acerca a las múltiples experiencias que pueden ofrecerse a docentes y estudiantes en la educación secundaria actual.

Bibliografía

- Achili, E. (2015). *Investigar en Antropología Social*. Laborde Editor. Rosario.
- Cornu, L. (1999). "La confianza en las relaciones pedagógicas". En Frigerio, G., Poggi, M. y Korinfeld, D. (comp) *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. (pp. 19–26) Buenos Aires. Centro de Estudios Multidisciplinarios - Novedades Educativas.
- Cornu, L. (2010). "Saberes alterados". En Frigerio, G, Diker, G. (comps.) *Educación: saberes alterados* (pp. 51-54). Paraná, Entre Ríos, Argentina, Fundación La Hendija.
- Fernández, M.N. (en prensa). "Autoridad pedagógica en la formación docente. Sus rasgos en concepciones de aprendizaje como transformación". Aceptado para su publicación en *Revista Espacios En Blanco*. Argentina
- Gonzalez Ugalde, C. (2014). Investigación fenomenográfica. *Magis*, Revista Internacional de Investigación en Educación, 7(14), 141-158.
- Grácio, M. (2002) *Concepções do aprender em estudantes de diferentes graus de ensino: do final da escolaridade obrigatória ao ensino superior: uma perspectiva fenomenográfica*. Universidad de Évora. Évora
- Greco, M. B. (2015). *La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*. Rosario, Homo Sapiens.
- Martin, E., M. Prosser, K. Trigwell, P. Ramsden y J. y Benjamin. (2002). What university teachers teach and how they teach it. En Hativa, N. y P. Goodyear. (Editores). *Teacher Thinking Beliefs and Knowledge in Higher Education*. Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers.
- Martin, M.E. (2005). *Factores Motivacionales en el Cambio Conceptual. Un estudio exploratorio en estudiantes de formación docente*. Tesis de Maestría. Dirección: Dra. Maria Cristina Rinaudo (UNRC).
- Marton F; Säljö, R. (1984) Approaches to Learning. En: Marton, F., Hounsell, D. and Entwistle, N., (eds.) *The Experience of Learning: Implications for teaching and learning*
- Marton, F. (1981) Phenomenography – Describing conceptions of the work around us. *Instrucion Science* 10 (1981) 177 – 200. *Elsevier Scientific Publishing Company, Amsterdam – Printed in the Netherland..*
- Marton, F. (1986). Phenomenography: A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality. *Journal of Thought*, 21(3), 28-49.
- Marton, F. (1990). Fenomenografía: un enfoque de investigación dirigido al conocimiento de las diferentes maneras de comprender la realidad. En R. Sherman y B. Webb (eds). *Qualitative Reseach in Education: Focus and Methos*, 2º ed., (pp. 141-161) (Traducido por, J.L Cubero Fernández y J. Rojo Fructuoso, 1999). Extraído de: <http://www.feyts.uva.es/ed/metodos> . 21November, 2011, 13-01.
- Marton, F. (2000). The Structure of Awareness. En Bowden, J., & Walsh, E. (eds.). *Phenomenography. Melbourne: RMIT University Press*.
- Marton, F. (2007). Towards a Pedagogical Theory of Learning. En Entwistle, N., & Tomlinson, P. (eds.). *Student Learning and University Teaching*. Leicester: British Psychological Society.
- Marton, F., & Booth, S. (1997). *Learning and Awareness*. Nueva Jersey:
- Marton, F., & Säljö, R. (1976). Qualitative Differences in Learning. Outcome and Process. *British Journal of Educational Psychology*, 46(1), 4-11.

- Marton, F., & Tsui, A. (2004). *Classroom Discourse and the Space of Learning*. Londres: Routledge.
- Marton, F., Dall'Alba, G., & Beaty, E. (1993). Conceptions of Learning. *International Journal of Educational Research*, 19(3), 277-300.
- Marton, F., Hounsell, D., & Entwistle, N. J. (eds.). (1984). *The Experience of Learning*. Edimburgo: Scottish Academic Press.
- Marton, F.; Wing Yan Pong, (2005). On the unit of description in phenomenography, *Higher Education Research & Development*, 24:4, 335-348, DOI: 10.1080/07294360500284706. Studying in higher education. 3rd (Internet) edition. Edinburgh: University of Edinburgh, Centre for Teaching, Learning and Assessment. pp. 106-125. Internet versión: 2005.
- Ortega Santos, T. (2006). La fenomenografía, una perspectiva para la investigación del aprendizaje y la enseñanza. En *Pampedia* No. 3, pp. 39 -46.
- Rebelo, M. (2005) Concepções de aprendizagem com o computador em estudantes universitários Concepciones de aprendizaje en estudiantes universitarios (Tesis de Maestría). Facultad de Psicología y Ciencias de La Educación de la Universidad de Lisboa.
- Richardson, J.(1999).The concept and methods of phenomenographic research. *Review of Educational Research*, n. 69, 1, p.11-23.
- Trigwell, K; Prosser, M; Marton, F y Runesson, U.(2002). *A Phenomenographic Interview* on University Press.