Humanitas

Anuario del Centro de Estudios Humanísticos
de la Universidad Autónoma de Nuevo León

2009

Año 35 Vol. II

Ciencias Sociales

Rector
José Antonio González Treviño

Secretario General
Jesús Áncer Rodríguez

Secretario de Extensión y Cultura
Rogelio Villarreal Elizondo

Centro de Estudios Humanísticos
Alfonso Rangel Guerra

Anuario *Humanitas* es una publicación trimestral de humanidades editada por la Universidad Autónoma de Nuevo León, a través del Centro de Estudios Humanísticos. Certificado de Licitud de Título y Contenido número 04-2007-070213552900-102. Oficina: Edificio de la Biblioteca Universitaria "Raúl Rangel Frías", avenida Alfonso Reyes 4000 Nte. Primer piso, C.P. 64440, Monterrey, N. L. México. Teléfono y fax (81) 83 29 40 66. Domicilio electrónico: *cesthuma@mail.uanl.mx*. Apartado postal No. 138, Suc. F. Cd. Universitaria, San Nicolás de los Garza, N. L. México. Edición: Francisco Ruiz Solís. Portada:Cinthia Pérez.

H U M A N I T A S
ANUARIO

CENTRO DE ESTUDIOS HUMANÍSTICOS DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

Director Fundador
Dr. Agustín Basave Fernández del Valle

Director
Lic. Alfonso Rangel Guerra

Jefe de la Sección de Filosofía
M. A. Cuauhtémoc Cantú García

Jefe de la Sección de Letras
Dra. Alma Silvia Rodríguez Pérez

Jefe de la Sección de Ciencias Sociales
Lic. Ricardo Villarreal Arrambide

Jefe de la Sección de Historia
Profr. Israel Cavazos Garza

ANUARIO HUMANITAS 2009

CIENCIAS SOCIALES

Las teorías implícitas en la constitución del sujeto:

entre la modernidad y la post-modernidad

María Guadalupe Becerra García*

Introducción

Las *teorías implícitas* constituyen uno de los posibles resultados del aprendizaje (Pozo, J. I., 1996). [1] Son construcciones mentales que están organizadas como teorías en el sentido en que tienen un nivel de generalidad y abstracción (Runes, D., 1981; Fullat, O., 1987), [2] pero son diferentes a las teorías científicas e incluso a otro tipo de teorías (como las "teorías prácticas", las "teorías prescriptivas) en que son implícitas pues el sujeto las usa pero no las verbaliza explícitamente como un dominio de conocimiento. Surgen de la experiencia episódica, situacional, en el proceso de desarrollo, permitiendo formar categorías naturales sobre la naturaleza y la organización del mundo y se utilizan sin conciencia

* Profesora investigadora de la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL.

[1] Pozo distingue entre resultados, procesos y condiciones del aprendizaje entre sus componentes. Las teorías implícitas serían un tipo de aprendizaje de sucesos y conductas entre otros resultados de aprendizaje: social, verbal y conceptual, y de procedimientos.

[2] "(Como opuesto a práctica). Conocimiento sistemáticamente organizado, de generalidad relativamente alta". (Runes, D., p. 366). "Una teoría es una especulación sistemática que pretende describir y explicar *facta* sometiéndose a control de la experiencia" (Fullat, O., p. 12).

de su estructura y pertinencia con el fin de hacer exitosas las interacciones cotidianas (Marrero, J., Rodrigo, M. J. & Rodríguez, A., 1993b). [3] Constituyen un nivel del conocimiento previo (Ausubel, D., Novak, J. & Hanesian, H., 1976)[4] con el que los sujetos realizan sus aprendizajes escolares. Así, resultan pertinentes para el aprendizaje porque, generalmente, entran en conflicto con los contenidos disciplinarios y científicos de la escuela, complicándose cuando el estudiante no posee una experiencia de reflexividad sobre ellos por su naturaleza implícita.

Diversas han sido las explicaciones que sobre el aprendizaje se han producido. En una época en que asistimos a la revolución cognitiva (Bilbeny, N., 1997)[5] es preciso aclarar qué entendemos por aprendizaje del sujeto que surge a raíz de este contexto de las ideas postmodernas.

Tanto las teorías que plantean al aprendizaje como asociación –básicamente el conductismo- así como a las que lo plantean como construcción –cognoscitivistas- han evadido la problemática de la naturaleza psíquica humana que da pie al desarrollo del conocimiento (Pozo, J. I., 1999), [6] por lo que se requiere una explicación que incluya los diversos tipos de aprendizaje y su pertinencia para el desarrollo del individuo.

Es de interés abordar aquí la explicación del surgimiento del

---

[3] Mientras que las teorías implícitas constituyen un aprendizaje espontáneo, tienen un predominio de lo implícito, se aplican al mundo real, resuelven problemas prácticos inmediatos y su eficacia es a corto plazo, las teorías científicas provienen de un aprendizaje planificado donde predomina lo explícito, se aplican al laboratorio, resuelven problemas y plantean otros nuevos y su eficacia es a largo plazo. (p. 87).

[4] "...para que ocurra realmente el aprendizaje significativo...es necesario también que tal contenido ideativo pertinente exista en la estructura cognoscitiva del alumno *en particular*." p. 50.

[5] "La revolución cognitiva no se limita...a una 'revolución científico-técnica'....La muestra...más directa de ello es la dependencia de la revolución cognitiva, y con ella la mente contemporánea, de las creencias en torno al *conocimiento*..." p. 14.

[6] "...puede decirse que la psicología no sólo posee una historia, sino incluso una historia 'oficial', por la que el siglo XX estaría dividido casi en dos mitades iguales: una primera de dominio del conductismo y una segunda de dominio de la psicología cognitiva". p. 18.

sujeto que aprende y considerar a sus *teorías implícitas* como una forma de conocimiento surgida por el desarrollo, enmarcado, tanto desde el punto de vista de la ontogénesis como desde el de la filogénesis. Tanto desde el punto de vista de la transformación que surge de los aspectos de tipo cognoscitivo –artificio de la rama de la psicología educativa- como de la transformación de su estructura psíquica –el de la corriente psicoanalítica-. También importa considerar la necesaria relación con el contexto social que dicho sujeto establece y que impacta su desarrollo de manera notable apreciando las determinaciones que el contexto de la post-modernidad genera en su constitución y en su aprendizaje.

Es en este marco donde las *teorías implícitas* del sujeto pretenden ser ubicadas para plantearse la posible influencia educativa que la escuela de nivel superior puede ejercer en el aprendizaje. Las versiones ingenuas sobre la influencia escolar son abundantes. Estas versiones, en un extremo, plantean como producto de las intenciones educativas al aprendizaje olvidando toda consideración del sujeto de aprendizaje en los proyectos educativos y concediéndole a éstos la omnipotencia de crear el cambio educativo. O bien se plantean al sujeto de aprendizaje en una forma reducida que observa parcialmente sus características ya sea porque lo plantean a-históricamente en su evolución individual, porque abstraen la relación con el contexto o porque enfatizan en aspectos "cognoscitivos" y descuidan los "afectivos" y "conductuales" o también porque no consideran al conocimiento como un proceso que parte del aprendizaje previo y se lo niega en la práctica educativa, se niega el papel activo y transformador de las informaciones y conocimientos en el aprendizaje.

Me concentraré en precisar los aspectos del desarrollo que dan pie a las *teorías implícitas* que el sujeto "estudiante universitario" tiene sobre los contenidos de psicología, una disciplina que también sufre del forcejeo que el reconocimiento y prestigio de las profesiones y de los saberes a ellas asociados plantea en un mundo en que lo valioso no empieza por lo propiamente "humano" sino que está al servicio de valores generados por una sociedad interesada

en el intercambio de mercancías, sobre todo informacionales y que desprecia al conocimiento; información no es necesariamente conocimiento (Pozo, J. I., 2001).[7]

Este sujeto está enmarcado en un contexto mexicano caracterizado por no escapar de las influencias de la globalización (González, J. N., 2003)[8] y de las ideas postmodernas asociadas a la sociedad post-industrial pero que sufre un "desfasaje" por ser, de igual forma, una sociedad apremiada económicamente, por lo que la coexistencia de ideas y de instituciones modernas con las de tipo postmoderno lo sitúa en un marco conflictivo entre ambas tendencias, sin olvidar que ni siquiera ideas e instituciones se escapan de tal desfasaje.

Así, instituciones educativas como la escuela tienen su sentido en ideas modernas mientras que el sujeto, -el estudiante y también el maestro-, combina características modernas y postmodernas. Mientras la escuela, con su reconocimiento indubitable de la ciencia como el valor moderno, fuerza al sujeto hacia ello, el sujeto de la educación, es forzado también por las tendencias hacia el yo mismo, hacia el individualismo, la competición del mercado, valores indubitables postmodernos (De la Torre, M., 2004).[9] En este conflicto sus *teorías implícitas* adquieren un cierto sentido, particulares significaciones.

Las *teorías implícitas* que el estudiante universitario tiene respecto

---

[7] La obra, en su primera parte "se ocupará precisamente de revisar la promesa (y la consiguiente frustración) de la llamada revolución cognitiva, al imponer un sujeto cognitivo *digital*, capaz de calcular de modo masivo las relaciones probabilísticas entre acontecimientos, pero incapaz en gran medida de extraer de esos cómputos un *conocimiento* que le permita moverse y actuar en el mundo". p. 16.

[8] La ciudad de Monterrey, en el estado de Nuevo León, en México, será ciudad internacional del conocimiento, para lo cual el gobernador del Estado, explica su pertinencia en función de la internacionalización. La UANL, principal universidad pública del norte del país, se asienta en el estado de Nuevo León y es el campo que se investiga en el proyecto de la autora "Teorías implícitas en el aprendizaje de contenidos de psicología".

[9] "La modernidad educa para la libertad, para el desarrollo de la comunidad, mientras que la posmodernidad lo hace para la competitividad de los individuos y de las sociedades, entendida principalmente como competitividad económica". (Diapositiva no.35).

a su papel social, a través del espacio laboral están influenciadas por el hecho de saberse demandados como mercancía que entra en la circulación y que no se ajusta a los criterios escolares para valorizarse sino a los criterios económicos que demandan otro tipo de sujeto. Si bien los planes de estudio intentan recoger estas demandas para hacerse adecuados a las demandas laborales, el curriculum real en las aulas, y el oculto a través de la relación educativa, entran en contradicción con dichos valores y preconizan en su práctica los valores modernos. Mientras que en la cultura moderna lo humano es definido básicamente por lo que se sabe, en la cultura postmoderna lo humano es definido por la apariencia y su modo de encajarse en la circulación de mercancías.

En esta contradicción también se inscribe la posible pérdida de la voluntad de aprender –haciendo analogía con la pérdida de voluntad de enseñar que plantea Hargreaves (Hargreaves, A., 1996)[10] – en los estudiantes. La voluntad de aprender es necesaria cuando el ideal a alcanzar es ser el hombre culto, ilustrado, de la razón, de la modernidad; dicha intención se deteriora cuando el ideal a alcanzar es el hombre-imagen que sustituye con el simulacro cualquier demanda o cuando se conforma con el mínimo para encajar en las demandas laborales. Sin embargo, dicha voluntad es selectiva y lejos de desaparecer el aprendizaje, lo que ocurre es que el aprendizaje se da sobre otros contenidos diversos que trascienden los muros del aula y que resultan más atractivos para los sujetos. La escuela pierde su atractivo al quedarse "atrás" en la aparente línea de progreso hacia lo postmoderno y los contenidos que intenta trasmitir son parcialmente adquiridos e idiosincrásicamente seleccionados para la inversión de energía y voluntad que implica para los estudiantes.

[10] "...muchos instrumentos administrativos de cambio no sólo acaban con los deseos de los profesores respecto a la enseñanza, sino que amenazan la misma voluntad de enseñar." p.29. "Por una parte, está el mundo, cada vez más postindustrial y postmoderno, caracterizado por el cambio acelerado, una intensa compresión de tiempo y espacio, la diversidad cultural, la complejidad tecnológica, la inseguridad nacional y la incertidumbre científica. Frente a él, el sistema escolar modernista, monolítico, que sigue pretendiendo obtener unos fines profundamente anacrónicos, en el seno de estructuras opacas e inflexibles". pp. 29-30.

Filogénesis y teorías implícitas

Si por filogénesis (Fermoso, P., 1996)[11] entendemos a la evolución de la especie humana, hay que decir que las teorías implícitas son una de las organizaciones del conocimiento que el humano es capaz de construir por la provisión que la especie, en el momento de la evolución del homo sapiens hacia su naturaleza actual, destacó en su mecanismo de selección natural (Pozo, J. I., 2001).[12]

Lo que caracteriza al ser humano es constituirse en un ser en conflicto, inacabado, siempre deseoso, insatisfecho. La insatisfacción categorial, la fractura ontológica (Fullat, O. & Mèlich, J.C., 1995), [13] el tratar de escapar de la insuficiencia, el ser continuamente en falta (Millot, C., 1993), [14] son características de la naturaleza humana.

En su interacción con el entorno, el ser humano utiliza la percepción –puerta de entrada del conocimiento, del aprendizaje, de todos los

---

[11] "La humanización tiene un sentido filogenético y ontogenético; filogenéticamente el hombre ha llegado a ser tal en un prolongado lapso de tiempo, y tanto más se humaniza cuanto más se aproxima culturalmente a la plenitud humana". p. 139.

[12] "...la mente tiene una función adaptativa, situarla en el marco de una teoría evolucionista, implica reconocer que esa mente es en sí misma un resultado de esa evolución, un producto de la presión selectiva del mundo sobre nuestro sistema cognitivo. ( )... la mente humana impone, desde el mismo comienzo *restricciones intrínsecas* a su representación del mundo, no sólo a través de los procesos sino también de los contenidos de esas representaciones, ya que sin esas restricciones sería imposible hacer que nuestras representaciones mentales fueran más organizadas que el propio mundo, reducir la entropía del mundo". p. 112.

[13] La insatisfacción categorial puede desbordar en cualquier momento... ( ). La fractura ontológica se presenta infranqueable.... Se trata de insatisfacción ontológico-antropológica. () ...la conciencia, necesariamente insatisfecha, estará sin remedio en búsqueda perenne de satisfacción". p. 24.

[14] "La pulsión de muerte como concepto es un monstruo lógico que, por ello mismo, resulta apto para designar a la propia realidad humana como monstruosa con respecto a la de los otros seres vivos. Lacan caracteriza ese más allá de la vida como lo simbólico. Es el lenguaje lo que constituye este orden que determina al ser hablante, al ser humano, más allá de su condición de viviente; y él instituye esa desgarradura, esa división que marca a la vez la relación del ser humano con el mundo y consigo mismo, que engendra esa hiancia que nada puede venir a colmar, de un deseo confrontado a un imposible goce, imposible por hacer causa común con la muerte". pp. 126-127.

procesos cognoscitivos- y ésta implica al cuerpo (Bilbeny, N., 1997)[15] y a sus afectos (Millot, C., 1993).[16] No percibimos estática y reproductivamente la realidad, sino que estamos predeterminados por una naturaleza física neurológica y afectiva que se instaura desde el momento en que el hombre alcanzó la posición erecta (Pozo, J. I., 2001)[17] y constituyó la civilización (Millot, C., 1993).[18] Esta naturaleza prefigura aquellas informaciones que somos capaces de procesar, sus vías de acceso –los sentidos- así como el conocimiento posible construido a través de ella.

En la especie humana hay una disposición al conocimiento preparada como fruto de la evolución pero también una disposición a constituir dicho conocimiento por ciertas vías y procedimientos (Pozo, J. I., 1996)[19] que no deja intacto e idéntico al material informativo que le provee el entorno; ya la percepción misma es un fenómeno cargado de subjetividad que se alimenta con los ejercicios previos que la civilización y la cultura (Bilbeny, N., 1997)[20] obliga a

[15] "La naturaleza humana, a diferencia de la mayoría de especies, evoluciona a través de un orden biológico, pero también de un orden cultural". pp.31-32. "La psicofisiología y la neuroquímica hacen patente, en cambio, que la vida emocional y afectiva se encuentra en mutua relación con los centros nerviosos de localización cerebral". p. 40.

[16] "La pulsión parte del cuerpo, donde tiene su fuente, para volver a él en la satisfacción, en la que Freud veía su fin. Pero es el lenguaje el que determina su trayecto, es el fantasma el que determina las modalidades de su satisfacción; así, pues, pulsiones y deseo estarían anudados como lo están el cuerpo y el lenguaje". p. 85.

[17] "La vida en grupo, característica de los primates, debió de hacer necesario desde muy pronto no sólo representar los cambios que el ambiente físico producía en el cuerpo, sino también los cambios que en ese cuerpo producían las acciones de otros congéneres".... Citando a Pinker: "*las emociones son mecanismos que establecen las metas prioritarias del cerebro"*. Los "marcadores somáticos" tienen el valor informativo de representar de modo implícito lo verdaderamente importante". p. 119.

[18] "La principal fuente de los sufrimientos padecidos por el individuo a causa de su vida en sociedad estriba n el renunciamiento a las satisfacciones pulsionales impuesto por la civilización". p. 142. Esas satisfacciones se refieren a las tendencias sexuales, agresivas y de muerte.

[19] ...los seres humanos dispondríamos de diversos sistemas de aprendizaje, producto de la filogénesis pero también de la cultura, que deberíamos usar de modo discriminativo en función de las demandas de los diferentes contextos de aprendizaje". p. 41.

[20] "...adaptación, también, en lo cultural, pero con el fin, bien distinto, de la socialización. Ésta es extraña, en principio, a la idea de una ortogénesis o 'perfección evolutiva'. p. 35.

utilizar para incorporar al sujeto al grupo humano, vale decir, para educarlo y hacerlo realmente humano, social. Las *teorías implícitas* han significado para la especie un conocimiento que funciona económicamente para administrar los recursos cognoscitivos y afectivos que nos permiten encontrar soluciones para las demandas de la vida cotidiana. Si bien se distinguen de los esquemas o patrones de comportamiento, funcionan para interpretar al mundo de tal manera que permiten categorizarlo, haciendo abstracciones de los eventos y permitiendo generar acciones más tipificadas en la interacción, de tal manera que no todo evento se constituye en "novedad" que requiere todo un nuevo esfuerzo cognoscitivo (Pozo, J. I., 1996)[21] y genera también respuestas con cierta tipificación.

Nuestra memoria de trabajo, aquélla que permite establecer el contacto con el aquí y el ahora, debe administrar sus limitados recursos, dispone de un breve lapso (Rosenthal, T. & Zimmerman, B., 1978)[22] para procesar los datos y permitirnos tener la conciencia del mundo que nos rodea y responder a él. Las *teorías implícitas* permiten dar un sentido y organización económica a ese contacto cotidiano con el mundo, recurriendo a estructuras de respuesta organizadas –rutinas (Marrero, J., Rodrigo, M. J. & Rodríguez, A., 1993a)[23] - que han probado tener éxito en el funcionamiento cotidiano.

Por otro lado, también tenemos recursos limitados por lo que el

---

[21] [El aprendizaje implícito o incidental]: "Es un tipo de aprendizaje filogenéticamente muy antiguo, basado en procesos asociativos compartidos con otras especies, pero que a los humanos, posiblemente gracias a cierta predisposición biológica unida a mecanismos de aprendizaje más complejos, nos permite adquirir sistemas de conocimiento tan sofisticados como el lenguaje". pp. 70-71. "Nos proporciona auténticas *teorías implícitas* en muy diversos dominios". p.71. "Nos permiten formar categorías naturales, conceptos implícitos sobre la naturaleza y la organización del mundo". p.93.

[22] "La memoria a corto plazo tiene una capacidad limitada para almacenar información. Normalmente, puede manejar 7 ± 2 unidades de información...una cantidad que será retenida durante menos de 17 segundos". p. 171.

[23] "La cultura no existe como tal...más bien se manifiesta funcionalmente en un amplio repertorio de prácticas o de actividades asociadas a formatos de interacción social. Esta dualidad práctica-formato es lo que caracteriza la mayor parte de las pautas socioculturales". p. 54.

aparato psíquico prepara y anticipa la acción (Millot, C., 1993)[24] tolerando sólo el paso de pequeñas cantidades de energía cuando existen los conflictos entre la dinámica del principio de la realidad, la del placer y las demandas del ello, del yo y del superyó en conflicto, así como las pugnas entre el sistema secundario (consciente y preconsciente) y el primario (inconsciente). Así, el yo en la búsqueda y resolución por una satisfacción, incluye la emergencia de la atención, la memoria y el pensamiento, tolerando sólo algunas cantidades de excitación y de energía, y queriendo someter al principio del placer por el de la realidad (Millot, C., 1993). [25] Las *teorías implícitas* ayudan a esta economía psíquica.

El ser humano como energía tiene la particularidad de dirigir dicha energía hacia una búsqueda continua de satisfacción de su conciencia, de su conocimiento o de la instauración del yo-realidad. Esta satisfacción puede proceder hacia diversos fines según sea la posición de desarrollo alcanzada, tanto en la contemplación filosófica –trágicamente senil o cómicamente infantil según Fullat & Mèlich- como desde el momento de la evolución del ser individual –estadios del desarrollo del pensamiento (Piaget, J., 1974)[26] y de la

[24] "De este modo, el aparato psíquico se ve forzado, bajo la presión de la necesidad, a hacerse cargo de las informaciones suministradas por la realidad y a operar una discriminación con respecto al recuero. Se constituyen así procesos nuevos, correspondientes al pensamiento, por los cuales el aparato psíquico prepara y anticipa la acción. Puesto que tales procesos requieren cierta cantidad de excitaciones, el aparato psíquico debe inhibir su fluencia y elevar el potencial global hasta que el encuentro con el objeto de satisfacción permita la descarga. El segundo sistema implica, pues, una modificación del principio de displacer debido a que el aparato psíquico está obligado a tolerar cierta tensión". p- 74.

[25] "Las pulsiones del Yo, o pulsiones de autoconservación, no son sometidas de entrada al principio de realidad". p. 78. "Así, pues, las pulsiones del Yo serían los motores de la educación. La mira de la educación es apoyar el desarrollo del Yo..." p. 79.

[26] "1° El estadio de los reflejos, o montajes hereditarios, así como de las primeras tendencias instintivas (nutrición) y de las primeras emociones. 2° El estadio de los primeros hábitos motores y de las primeras percepciones organizadas, así como de los primeros sentimientos diferenciados. 3° El estadio de la inteligencia sensorio-motriz o práctica (anterior al lenguaje), de las regulaciones afectivas elementales y de las primeras fijaciones exteriores de la afectividad....(hasta aproximadamente un año y medio a dos años...4° El estadio de la inteligencia intuitiva, de los sentimientos

afectividad (Feldman, R., Olds, S. & Papalia, D., 2001). [27] Sin embargo, la energía gastada en la actividad cognoscitiva no crea pérdida (Pozo, J. I., 2001),[28] sino que produce un mayor conocimiento, lo cual la diferencia del procesamiento que hacen de la energía otros seres del mundo. Las *teorías implícitas*, que tienen las ventajas preconizadas antes, no siempre constituyen la mejor explicación, ni el nivel más alto y conciente de conocimiento, tampoco llevan necesariamente un criterio de verdad como el de la ciencia por lo que en muchas ocasiones –especialmente con motivo de objetivos académicos de formación profesional- es necesario volverlas relativas –por medio de su conversión en más explícitas- o incluso cambiarlas cuando interfieren con dominios cognoscitivos de mayor importancia educativa (Pozo, J. I., 1999). [29] En general, las *teorías implícitas* no desaparecerían en el sujeto educado en el cambio conceptual, sino que podrían discriminarse como un nivel de explicación y como un nivel de acción, a partir de su concienciación por medio de la explicitación de otros conocimientos con los que entran en conflicto, durante la enseñanza.

Ontogénesis y teorías implícitas

Si por ontogénesis entendemos al desarrollo del ser individual, hay que decir que las *teorías implícitas* aparecen muy temprano en el

interindividuales espontáneos y de las relaciones de sumisión al adulto (de los dos años a los siete....) 5° El estadio de las operaciones intelectuales concretas (aparición de la lógica), y de los sentimientos morales y sociales de cooperación (de los siete años a los once o doce). 6° El estadio de las operaciones intelectuales abstractas, de la formación de la personalidad y de la inserción afectiva e intelectual en la sociedad de los adultos (adolescencia)". pp. 14-15.

[27] La etapa oral desde el nacimiento hasta los 12 ó 18 meses; la anal, de los 12-18 meses a 3 años; la fálica de los 3 a los 6 años; la latencia de los 6 años a la pubertad y la genital desde la pubertad hasta la adultez. pp. 29-33.

[28] "Los sistemas cognitivos no cumplen los principios de conservación y entropía. Una de las grandes virtudes de la información, a diferencia de la energía, es que cuando se da, no se pierde". p. 36.

[29] "Ello ha obligado a desarrollar modelos de cambio conceptual en los que, mediante estrategias didácticas diseñadas con ese fin, se intentan trocar los conceptos espontáneos y erróneos en conceptos científicamente correctos".p. 243.

desarrollo (Gopnik, A. & Wellman, H., 2002).[30] Es dentro del primer periodo del desarrollo del pensamiento, el sensorio motriz, que ya el niño empieza a construir teorías sobre su entorno, sobre sí mismo. Las primeras teorías que el niño construye se refieren básicamente al dominio de la interacción con los demás, al reconocimiento de "dominios" psicológicos o referidos al sentir, comportarse y pensar. Los primeros en aparecer son los referidos al afecto que permite estructurar al aparato psíquico y en donde es a través de los otros –especialmente de los padres, quienes constituyen la primera realidad del niño (Millot, C., 1993)[31] - que se construye una realidad, a través primero del afecto y de las interiorizaciones de los patrones de relación con los otros, el ser individual se va constituyendo en su afecto y también en su conocimiento. No está claro cuál es la edad exacta o el momento en que se crean las primeras teorías infantiles, sin embargo, sabemos que ciertas funciones cognoscitivas están presentes ya en el feto, tales como la atención, la memoria, el aprendizaje, pero debido a la amnesia infantil como fenómeno general de la especie y a que el lenguaje en su estructura completa no se encuentra desarrollado por completo en los primeros meses, es difícil ubicar las primeras teorías infantiles. Sin embargo, a los 2 años ya hay un reconocimiento de teorías psicológicas, físicas, biológicas que pueden llamarse intuitivas.

Durante el desarrollo, el ello aparece con la concepción, el yo aparece temprano, durante el primer año, en sus primeras acciones para implicarse por encima del ello y regular la intromisión del principio del placer en la demanda de interactuar con el entorno y regularse con el principio de la realidad, según la postura

[30] A propósito de las teorías psicológicas iniciales: "En realidad nos parece improbable que haya un momento en que los niños sean conductistas. Aun en las primeras etapas, parecen tener algunas nociones, aunque sean imprecisas, acerca de los estados psicológicos internos...Casi desde el nacimiento, los niños coordinan sus acciones con las de otros con sensibilidad y sutileza". p. 23. Al investigar, con niños de dos años, que cuentan con mayor desarrollo del lenguaje, los autores encuentran teorías propiamente dichas.

[31] "Casi se podría decir que para el niño la realidad social es la realidad psíquica...del Otro (parental)". p. 80.

psicoanalítica, en la transformación del yo-placer por el yo-realidad. En el yo están ubicadas las funciones cognoscitivas conscientes y si bien, las explicaciones sobre las *teorías implícitas* hablan de cierto nivel de inconsciencia de ellas, también hablan de uso consciente –o por lo menos se implican en las interacciones dialógicas y prácticas de la vida cotidiana por lo que requieren de cierto nivel de conciencia y del lenguaje, o como lo plantearía Pozo, habría que entenderlas en una línea continua de implicitación-explicitación-, por lo que coexistirían dominios tanto de la Conciencia como del Inconsciente, aunque fundamentalmente del Preconsciente, en su producción.

Desde el punto de vista psico-social del desarrollo, en el estadio de confianza versus desconfianza eriksoniano (Erikson, E., 1974)[32] que va del nacimiento hacia los 18 meses, se podría establecer la presencia de *teorías implícitas* gobernadas por la necesidad vital del logro de la esperanza como virtud de esta etapa, lo cual daría un sentido y finalidad a las acciones de los primeros meses de vida, característica también de las *teorías implícitas* que lejos de ser un substrato puramente informacional, implican un para qué de su constitución y de su actualización.

Ontogenéticamente, en momentos tempranos del desarrollo se crean teorías, la mente humana, inserta en la "carne", inserta en el "mundo", movida por los afectos y por un sentido de vivir, crea constructos que permiten desarrollar el día con día de la vida, interpretarlo y actuar conforme a fines (Cortina, A. 1995). [33] Los individuos, insertos en diferentes culturas o mundos simbólicos (Mèlich, J-C., 1996), [34] experienciando idiosincrásicamente la vida,

[32] Hay ocho estadios, en el primero hay una paralela oposición entre perspectiva temporal y confusión del tiempo, mientras intenta configurar la *esperanza* para que su vida tenga sentido, utilizando los esquemas sensorio-motrices, para que su acción alcance los fines deseados.

[33] Hay una protomoral característica humana, y respecto a la interacción con el entorno se produce un momento básico de libertad, de elección ante posibilidades y de su necesaria justificación en la conciencia del ser humano". pp. 45-46.

[34] Sintetizando a Habermas: "...tres características básicas del mundo de la vida: ....le es dado al sujeto de modo aproblemático. Es una red intuitivamente presente...es intersubjetivo....es inmune a las revisiones totales". p. 48. "En el mundo de la vida no hay hechos "naturales" sino sólo hechos interpretados, simbólicos". p. 61.

constituyendo su psique, más cerca o más lejos de la neurosis, en la relación afectiva que a cada uno le tocó vivir, y siendo portadores de características innatas como el temperamento, particularidades de la inteligencia, de un cuerpo con el que vivir –todo lo que nos es dado genéticamente y que se va aclarando con el paulatino conocimiento del genoma humano- construyen sus *teorías implícitas* de maneras diversas y con contenidos y sentidos diferentes. Sin embargo, todos poseen *teorías implícitas* de su relación con el mundo aunque versen según los entornos y experiencias particulares sobre diversos asuntos y tengan diversas finalidades.

Durante la evolución del individuo, la adolescencia es una etapa del desarrollo que está más marcada culturalmente que biológicamente. Es un artificio de las sociedades y en las sociedades de la globalización constituye un periodo extenso –en relación con la transición de la pubertad directa hacia la adultez en muchas culturas de tradición oral y antiguas- y un periodo de formación profesional –para quienes tienen el beneficio del acceso a los niveles superiores de educación formal- o un periodo de inserción ocupacional para quienes no lo tienen. La marca biológica es sólo la pubertad y la madurez sexual que se presenta en el principio de la adolescencia y no en toda ella –aunque hay evidencias de que la madurez completa llega en el momento en que el cuerpo adolescente detiene el crecimiento, hacia los 18 ó 20 años- no ha requerido en muchas sociedades, de este periodo. En la adolescencia se cuenta con un pensamiento lógico abstracto según la teoría piagetiana, se llega al gobierno de la genitalidad sobre las pulsiones sexuales, según la teoría psicoanalítica y se va definiendo la identidad o se corre el riesgo de ser portador de una confusión de roles, según la teoría eriksoniana.

El adolescente ha ido desarrollando, ya para esta etapa, una serie de *teorías implícitas* de los diferentes dominios: sobre el mundo físico, sobre el mundo vivo, sobre el mundo social, sobre el mundo psicológico. También cabe aclarar que la adolescencia presenta diferencias transculturales por lo que es necesario considerar los aspectos que destacan las diversas culturas para entender las *teorías*

implícitas que han sido necesarias a ellas. En este sentido, también el conocimiento de la subcultura estudiantil universitaria es necesario para entender las *teorías implícitas* que produce: el origen de clase, la adscripción a una universidad pública (Gimeno, J., 1999),[35]la adscripción a profesiones con distinto reconocimiento económico y social coadyuvan en la configuración del conocimiento como producción cultural (De Alba, A., 1998).[36] El género marca también la influencia cultural (Ramos, L., 2003)[37] en el desarrollo de dichas teorías (Becerra, G., en prensa)[38] puesto que implica maneras de interpretar el mundo en función de las demandas hacia hombres y mujeres en una sociedad, así como de encontrar un sentido y pertinencia de determinados constructos.

El estudiante universitario mexicano de las universidades públicas se ve sometido a las demandas primero internas, de su cuerpo, de su genitalidad, luego la de los afectos promovidos por esta nueva situación corporal, y de las normativas sociales respecto a su sexualidad. Toma decisiones sobre su ejercicio y también su orientación sexual, su identidad, sobre las demandas de funcionar exitosamente en la familia, en el ambiente escolar, en las relaciones

---

[35] En el texto se plantea "la imagen" de la educación pública en la sociedad y se la relativiza y si bien la referencia es española, en México también existen pre-nociones sobre aquélla y una imagen social que afecta a la comunidad universitaria, así como a la futura inserción laboral de sus egresados. Es una especie de "sello" social que se adquiere al formarse en ella y que contribuye a la identidad.

[36] [Los maestros y los alumnos] "...convierten en práctica cotidiana un curriculum...retraducen, a través de la práctica, la determinación curricular, concretada en una forma y estructura curricular específica, imprimiéndole diversos significados y sentidos y, en última instancia, impactando y transformando, de acuerdo a sus propios proyectos sociales, la estructura y determinación curricular iniciales". p. 93.

[37] "La perspectiva de género debe entenderse como una manera de ver aspectos bajo los que se presentan los hechos sociales. Como una exploración, investigación o experimentación que se practica con lentes diferentes a los tradicionales en pensamiento científico...O bien, como una esperanza de hechos posibles para la equidad de los géneros". p. 41.

[38]En investigación con estudiantes universitarios: "Llamé teorías a este conjunto de creencias, y según el orden anterior se especificaron así: teoría de la negación, teoría de la omnipotencia de otros factores, teoría de las restricciones por género y teoría del conflicto".

con sus iguales, en las comprensiones intra-psíquicas, y en anticipar adecuadamente las futuras demandas laborales y proyectar su vida a futuro para elegir y actuar en el presente. Se podría decir que la sociedad es vista a través de las instituciones que nos acogen y las palabras con las que nos vinculamos en ella (Duch, Ll, 1997)[39], el adolescente filtra las informaciones de su convivencia cotidiana en estos espacios institucionales y con ello también despliega, crea y modifica *teorías implícitas* acordes a esas demandas.

La enseñanza de dominios disciplinarios y científicos, como el de la psicología requiere una noción tanto teórica del estudiante, como una información concreta que permita plantear actividades de aprendizaje pertinentes con la estructura psicológica del estudiante para el logro de un aprendizaje significativo. Reconocer la presencia de determinadas *teorías implícitas* permite contar con información para el diseño de actividades tendientes a su explicitación y hacia el conflicto cognitivo de algún nivel que implique la distinción entre niveles del conocimiento y, de ser necesario, el cambio conceptual.

La psicología intuitiva o ingenua y el campo disciplinario de la psicología

Diversos autores han planteado la existencia de un mecanismo humano innato para ser sensible a los estímulos sociales, estos estímulos sociales se concretan, inicialmente, en los padres o en los cuidadores principales y se refieren, también inicialmente, a la interacción psicológica con ellos. Muy temprano en el desarrollo aparecen teorías sobre los deseos, las intenciones, la mente humana (Gopnik, A. & Wellman, H., 2002)[40] y otros temas psicológicos,

[39] "...las estructuras de acogida...han echado a perder en gran medida las transmisiones que tenían la misión de efectuar en el seno de la sociedad...la socialización, la identificación, el empalabramiento como antídotos eficaces contra la contingencia no llevan a cabo su función propia, abandonando a su suerte a los individuos y la sociedad". p. 68.

[40] Con niños de 2 a 5 años: "...la comprensión por parte de los niños implica constructos generales acerca de la mente que van más allá de la evidencia directa...juegan un papel fundamental en la explicación...permiten a los niños realizar predicciones

que están signadas por el estadio del desarrollo en términos afectivos, intelectuales, sociales y culturales. De tal manera que el ser humano "posee" y construye una "psicología intuitiva"o "psicología ingenua o popular"[41] que agrupa *teorías implícitas* –con diverso grado de explicitación y conciencia- sobre determinados tópicos del desarrollo para los cuales existen conceptos "populares" o pre-nociones, conocimiento novato, que utilizan una parte importante de la terminología psicológica formal, pero de una manera diferente, en mayor o menor grado, y a veces contradictoria, con la forma científica particular.

En la enseñanza se observa el "efecto Jourdan", por el que por utilizar cierta terminología se puede aparentar un dominio de su conceptualización o de su fundamento disciplinario. Este fenómeno aparece de forma diferente a la de un diccionario pues no consta solamente de definiciones diferentes de los términos, sino que implica una organización de constructo y generalidad que se aplica a diversas situaciones que la hacen pertinente, de manera implícita, no verbalizable en cuanto a su discriminación de rango cognoscitivo y que son las teorías implícitas sobre la psicología con las que se cuenta –aunque los maestros no quisieran o nieguen su existencia- como organizador previo del aprendizaje posterior.

Orientado hacia la propuesta del aprendizaje de psicología es necesario reconocer las *teorías implícitas* sobre ella que están, como se señala en los apartados anteriores de este desarrollo, marcadas por el estadio evolutivo individual, la cultura que las produce y las condiciones contextuales que las posibilitan. Su influencia en el aprendizaje es más importante que la de los conocimientos de rango explícito porque interfieren u obstaculizan, por su relativa

---

acerca del comportamiento en circunstancias variadas...llevan a interpretaciones distintivas de la evidencia". p. 27. [39] "...las estructuras de acogida...han echado a perder en gran medida las transmisiones que tenían la misión de efectuar en el seno de la sociedad...la socialización, la identificación, el empalabramiento como antídotos eficaces contra la contingencia no llevan a cabo su función propia, abandonando a su suerte a los individuos y la sociedad". p. 68.

[41] Diversos autores postulan estas evidencias: Piaget; Pozo; Marrero, Rodrigo y Rodríguez; Gopnik y Wellman; Millot; entre los aquí citados.

inconsciencia y falta de explicitación, la adquisición de significados precisos en el área de la psicología.

La afectación de los contenidos de las teorías implícitas por los valores que la sociedad privilegia

El ser humano, en su naturaleza, está íntimamente ligado a los valores de sus acciones (Maliandi, R., 2002)[42] (Bara, F., Buxarrais, M. & Martínez, 2002)[43]. En la actualidad la crisis de normas llamada de valores –es decir, la preeminencia de ciertos valores en los dominios axiológicos de la técnica, la política, el arte, la moral y la religión- se refiere a la aceleración con que se presenta la información, a la prevalencia de una cultura informativa versus una cultura valorativa, al predominio de los discursos científico-tecnológicos sobre los grandes narrativas (Lyotard, J-F., 1990),[44] a la pérdida de empalabramiento o valor de la palabra humana -porque el ser humano en la palabra puede satisfacer el deseo, pero al vaciarse ésta se siente "fuera de casa"- a la conversión de todo en mercancía para el mundo de la competencia y del individualismo, a la lógica de la explotación que lo permite.

Este cambio de valores aparece como una pérdida de sentido (Mèlich, J-C., 1996)[45] en la sociedad postindustrial en que prevalecen los valores postmodernos (Pérez Gómez, A., 1999)[46] y en los que la

[42] Lo integral en el ser humano se observa también como ético:"La formación de profesionales, pensada en sentido integral, incluye aspectos morales que atañen a una ética aplicada".

[43] "Nuestra propuesta...como toda intencionalidad que procura colaborar en la construcción de la personalidad del sujeto que aprende de forma integral, no puede limitar su atención a la optimización de la persona en sus dimensiones racionales, sino que debe atender a las dimensiones afectiva y relativa al mundo de los sentimientos, y también a la volitiva y relativa al mundo de las acciones".

[44] "En la sociedad y la cultura contemporáneas, sociedad postindustrial, cultura postmoderna...El gran relato ha perdido su credibilidad, sea cual sea el modo de unificación que se le haya asignado: relato especulativo, relato de emancipación". p.73.

[45] "La cultura de la posmodernidad...puede explicarse por una crisis mítica, por un déficit mítico". p. 74. "...una antropología de la educación debe ocuparse de estudiar el sentido de lo mítico, de lo ritual y de lo simbólico. Sin ello no se comprende la naturaleza humana". p. 75.

globalización demanda una serie de adaptaciones y exigencias a la educación si queremos evitar sus efectos perversos, o por lo menos, compensarlos (Gimeno, J., 2001).[47]

Las *teorías implícitas* de los estudiantes universitarios se ven afectadas por este cambio de los valores puesto que dichas teorías tienen como una finalidad fundamental servir de formatos de interacción. El estudiante, como sujeto con la provisión de la especie humana, pero además construido en el mundo social, adquiere sus universos simbólicos y sus esquemas de significación determinado por las demandas de la cultura en que se mueve al interior de los subgrupos e instituciones sociales en los que encuentra su pertenencia e identidad, y que se construyen tanto en el nivel cognitivo como en el afectivo, aunque, para los valores la afectividad resulta de importancia vital.

Si como plantea Bilbeny, nuestra sociedad actual insiste, por la sustitución de la convivialidad humana por la realidad virtual, en aislar al sujeto de los otros, en perder sus relaciones cara a cara, en privilegiar algunos de nuestros sentidos corporales como mecanismo de la cognición, y por privilegiar algunos medios de comunicación como la imagen (Sartori, G., 1997), [48] la oportunidad de modelos de identificación humana para observar las normas e interiorizarlas se

[46] Se impondrían los siguientes valores y tendencias en la socialización: paradoja entre individualismo exacerbado y conformismo social; eclecticismo acrítico y amoral; primacía del pensamiento único, amorfo y débil; individualización y debilitamiento de la autoridad; información como fuente de riqueza y de poder; mitificación científica y desconfianza en las aplicaciones tecnológicas; obsesión por la eficacia; concepción ahistórica de la realidad; primacía de la cultura de la apariencia; imperio de lo efímero en el paraíso del cambio; mitificación del placer y la pulsión; cultor al cuerpo y mitificación de la juventud; emergencia y consolidación de movimientos alternativos.

[47] "La idea de progreso..[su] crisis...refleja....la crisis de la razón ilustrada, la constatación de su ambigüedad...que desencadenó tendencias de emancipación y a la vez de dominio...el peligro de cualquier formulación o proposición utópica radica en su perversión, al quedar estática cuando se la considera una formulación perfecta". p. 15.

[48] "La televisión no es sólo instrumento de comunicación; es también, a la vez, *paideía*...un instrumento 'antropogenético', un *médium* que genera un nuevo *ánthropos*, un nuevo tipo de ser humano". p. 40. " Tal vez porque las interacciones en la red son sólo un pálido sustituto de las interacciones cara a cara, es decir, de las interacciones primarias. Intercambiarse mensajes mediante un ordenador nos deja siempre solos ante un teclado". p. 65.

reduce a sustitutos de la convivialidad y de la palabra humana en la interacción directa. Aquí la escuela, lejos de desaparecer o de subsumirse por completo a los sistemas tecnológicos, debe poder recuperar la oportunidad de generar modelos, de practicar las interacciones cara a cara destacando en ellas la importancia de algunos valores como los de la ciudadanía (Naval, C., 2000),[49] la autenticidad, la solidaridad, el comunitarismo, el conocimiento por encima de la mera información, el rescate de la palabra no vacía, generando oportunidades de identificación con el ideal del yo de los maestros y permitiendo que el yo-realidad organice al yo-placer.

Es en ese contexto en el que las *teorías implícitas* cobran importancia puesto que de alguna manera sintetizan los valores que las han hecho aparecer y donde el educador puede incidir, con su efecto de la violencia simbólica, para contrarrestar los efectos perversos del pensamiento postmoderno.

Que en el aula puedan ser puestas a la vista las propias *teorías implícitas* en contraste con otro tipo de conocimiento como el científico y humanista, es la posibilidad de modificarlas o de ubicarlas en su justa dimensión de eficacia y pertinencia distinguiéndolas de otros saberes más adecuados al ejercicio profesional y a un proyecto de vida que implique un sentido más humano y que no se reduzca a los valores de la sociedad de las mercancías.

Las *teorías implícitas* de la psicología intuitiva o psicología ingenua podrían prestarse a la autorreflexión y la interpretación de "los otros" de una manera más madura o significativa puesto que la palabra verdadera nos alejaría de la neurosis, al analizarse con motivo de la asimilación de contenidos de rango disciplinario de la psicología.

---

[49] "Una genuina *sociedad educadora* significa....entre otras cosas, una sociedad con un sano sentido de lo que es bueno para la comunicad y con una vívida memoria de su propio pasado cultural". (13).

Conclusiones

En el transcurso de la exposición se ha tratado de establecer la pertinencia de las *teorías implícitas* como nivel de conocimiento que suele aparecer como punto de partida en la interacción cognoscitiva y afectiva del sujeto y por lo tanto del aprendizaje escolar.

Se ha ubicado la naturaleza de las *teorías implícitas* en el desarrollo de la especie humana así como en el del individuo. También ha sido objetivo plantear la existencia de *teorías implícitas* en relación con varios dominios de la vida de los cuales el de la psicología pertenece al equipo natural que como especie poseemos para interaccionar con nuestro ambiente social. Vimos cómo las teorías implícitas llevan en su seno la voz de los valores de la sociedad y permiten, al conocerlas, descubrir esos valores en un momento en que las ideas postmodernas arriban al pensamiento y acciones de los sujetos, y en que las sociedades, como la mexicana, insertas en los procesos de globalización al mismo tiempo que en la urgencia económica, pueden generar los temidos efectos perversos de ciertos valores radicales que gobiernan las acciones de la sociedad post-industrial.

El conocimiento e investigación de las *teorías implícitas* de los estudiantes es una paso importante para la planeación de estrategias de enseñanza que posibiliten un aprendizaje más significativo al trascender del nivel de lo implícito e intuitivo al nivel más formal, lógico, científico, que el conocimiento en la formación profesional puede proporcionar.

El campo de la psicología –que a pesar de sufrir de escaso prestigio, como ciencia social y humana, en la estratificación social del conocimiento y en el de las profesiones- se convierte, en la perspectiva de este trabajo, en un campo humano. Primero por ser uno de los dominios de la especie que nos permite reconocernos a nosotros mismos como humanidad, constituirnos como sujetos, y segundo porque durante todo el ciclo vital nos permite juzgar lo psicológico nuestro y de los demás, lo que adquiere pertinencia también en relación con el papel laboral u ocupacional que esperamos, como miembros de la sociedad, ejercer. También resulta

especialmente pertinente para la formación profesional de una universidad que se propone un Plan de Estudios Generales (González, J. A., 2003)[50] que permita una formación integral del estudiante en estructuras curriculares que han sido impactadas por una visión tecnologicista, en ocasiones, o por la super especialización, en otras, y que, en general, han dejado fuera de los objetivos de la formación el dominio de saberes humanistas que, sin embargo, y prioritariamente, necesitamos si queremos recuperar una antropo-ética (Morín, E., 1999)[51] que permita compensar los efectos perversos del grado de civilización que la humanidad en este momento ha alcanzado.

---

[50] "La UANL, desde 1999, viene trabajando en la formación integral de sus alumnos con base en estas dos ideas: Por un lado, ha realizado una reforma académica en todas sus licenciaturas que está permitiendo que tengamos acceso a una cultura universitaria universal con los matices regionales que nos caracterizan y, por el otro, la práctica de esta reforma está promoviendo la inclusión de los principales problemas de la constitución del estudiante como persona en tanto ser multidimensional, así como el desarrollo de habilidades y actitudes que le permitan su integración exitosa en la sociedad, como profesional y como persona". pp. 2-3.

[51] "...una ética del bucle de los tres términos individuo – sociedad – especie, de donde surgen nuestra conciencia y nuestro espíritu propiamente humano. Esa es la base para enseñar la ética venidera". p. 50.

Bibliografía:

Ausubel, D., Novak, J. Y Hanesian, H. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.

Bara, F., Buxarrais, M. & Martínez, M. (2002). La universidad como espacio de aprendizaje ético (Versión Electrónica), *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, mayo-agosto 2002. Recuperado el 2 de marzo de 2004 de http:// www.oei.campus-oei.org.

Becerra, G. (en prensa). Teorías de los estudiantes de Filosofía y Letras sobre el papel del género en la elección profesional. Análisis de contenido. *Revista Innovación administrativa y educativa.*

Bilbeny, N. (1997). *La revolución en la ética. Hábitos y creencias en la sociedad digital.* Barcelona: Anagrama.

Cortina, A. (1995). La educación del hombre y del ciudadano. *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 7, enero-abril 1995. (Pp. 41-63). Recuperado el 17 de febrero de 2004 de http:// www.oei.campus-oei.org.

De Alba, A. (1998). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.

De la Torre, M. (2004). *El discurso educativo neoliberal: la conversión de un derecho en mercancía.* Documento presentado en la Cátedra extraordinaria: Maestros del exilio español, DELEFYL ,UNAM, México, D. F.

Duch, Ll. (1997). *La educación y la crisis de la modernidad.* Barcelona, España: Paidós.

Erikson, E. (1974). *Identidad, juventud y crisis.* Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Feldman, R., Olds, S. & Papalia, D. (2001). *Desarrollo Humano*, Bogotá, Colombia: McGraw-Hill Interamericana.

Fermoso, P. (1996). *Teoría de la educación*. México, D. F.: Trillas.

Fullat, O. (1987). Filosofía de la educación: conceptos y límites. *Educar,* 11, (5-15).

Fullat, O. & Mèlich, J-C. (1995). Del animal insuficiente a los valores. En Noguera, J. (1995), *Cuestiones de antropología de la educación* (pp. 13-60). Barcelona: CEAC.

Gimeno, J. (1999). La educación pública: cómo lo necesario puede devenir en desfasado. En Gimeno, J. & Pérez Gómez, A. (1999). *Escuela pública y sociedad neoliberal* (pp. 65-82). Madrid, España: Aula Libre.

Gimeno, J. (2001). Educar y convivir en la cultura global. Madrid: Morata.

González, J. A. (2003). *La formación integral de los estudiantes en la educación superior: la experiencia de la UANL*.. Conferencia magistral en Segundo Congreso Internacional de educación para la vida UANL. Monterrey, México: Universidad Autónoma de Nuevo León.

González, J. N. (2003). *Monterrey, ciudad internacional del conocimiento*. Versión estenográfica de la Videoconferencia magistral en el 1er. Seminario internacional "Futuro de las telecomunicaciones por cable", México, D. F., 14 de noviembre de 2003.

Gopnik, A. & Wellman, H. (2002). La teoría de la teoría. En Gelman, S. & Hirschfeld, L. (2002). *Cartografía de la mente. La especificidad de dominio en la cognición y en la cultura* (pp. 13-63, volumen 2). Barcelona, España: Gedisa.

Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.

Lyotard, J-F. (1990). *La condición postmoderna*. México: Rei.

Maliandi, R. (2002). Ética discursiva y ética aplicada. Reflexiones sobre la formación de profesionales (Versión electrónica), *Revista Iberoamericana de educación*, 29, mayo-agosto 2002. Recuperado el 2 de marzo de 2004 de http:// www.oei.campus-oei.org.

Marrero, J., Rodrigo, M. J., Rodríguez, A. (1993a). Teorías sobre la construcción del conocimiento. En Rodrigo, M. J., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano.* (pp. 33-65). Madrid: Visor.

Marrero, J., Rodrigo, M. J. y Rodríguez, A. (1993b). El proceso de construcción del conocimiento. Teorías implícitas o teorías científicas. En Marrero, J., Rodrigo, M. J., Rodríguez, A. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano.* (pp. 67-94). Madrid: Visor.

Mèlich, J-C. (1996). *Antropología simbólica y acción educativa.* Barcelona, España: Paidós.

Millot, C. (1993). *Freud anti-pedagogo.* México, D. F.: Paidós.

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios a toda educación*. París: UNESCO.

Naval, C. (2000). *Educar ciudadanos. La polémica liberal-comunitarista en educación.* Navarra, España: EUNSA.

Pérez Gómez, A. (1999). La socialización postmoderna y la función educativa de la escuela. En Gimeno, J. & Pérez Gómez, A. (1999). *Escuela pública y sociedad neoliberal* (pp. 39-64). Madrid, España: Aula Libre.

Piaget., J. (1974). *Seis estudios de psicología.* México, D. F.: Seix Barral.

Pozo, J. I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje.* Madrid: Morata.

Pozo, J. I. (1996). *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje.* Madrid: Alianza.

Pozo, J. I. (2001). *Humana mente. El mundo, la conciencia y la carne.* Madrid: Morata.

Ramos, L. (2003). *Voces que toman cuerpo. Los estudios de género.* San Nicolás de los Garza, México: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León.

Rosenthal, T. & Zimmerman, B. (1978). Cognición, cambio de conducta y aprendizaje social. En Almaraz, J. & Pérez Gómez, A. (1995). *Lecturas de aprendizaje y enseñanza* (pp 143-216). México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.

Runes, D. (1981). *Diccionario de filosofía*. México, D. F.: Grijalbo.

Sartori, G. (1997). *Homo videns. La sociedad teledirigida.* México, D.F.: Taurus.