



# REPRESENTACIONES IMPLÍCITAS DE INNOVACIÓN CURRICULAR DE PROFESORES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

## IMPLICIT REPRESENTATIONS OF CURRICULAR INNOVATION OF HIGHER EDUCATION TEACHERS

<https://doi.org/10.21555/rpp.vi34.2586>

**Briseda Noemí Ramos Ramírez**  
Universidad de Colima.

[bris\\_amos@uacol.mx](mailto:bris_amos@uacol.mx)

<https://orcid.org/0000-0002-8564-4993>

**María Concepción Barrón Tirado**  
UNAM/IISUE. SNI Nivel II.

[baticon3@hotmail.com](mailto:baticon3@hotmail.com)

<https://orcid.org/0000-0003-4214-9228>

Recibido: mayo 6, 2022 - Aceptado: mayo 22, 2022

### Resumen

El artículo presenta los resultados de una investigación acerca de las representaciones implícitas del profesorado de educación superior sobre la innovación curricular y su relación con el desempeño en el aula. El estudio se llevó a cabo con docentes de una licenciatura de la Universidad de Colima, en la que se implementó el modelo basado en competencias como parte de un proceso de innovación curricular. Participaron catorce docentes. La investigación se realizó bajo un enfoque cualitativo-descriptivo y se utilizó un cuestionario elaborado con base en dilemas y preguntas abiertas, como instrumento para la recogida de información. Se puede afirmar que el análisis de las representaciones implícitas de los docentes comienza en la autopercepción en torno a su desempeño; sus creencias, bagaje cultural y su contexto social, son determinantes en su concepción en relación con el aprendizaje, la enseñanza, la evaluación y la innovación. En términos generales, se identifica el compromiso con la enseñanza, el interés por los estudiantes y la contradicción entre un pensamiento lineal o progresivo y una práctica que añade herramientas didácticas que presumen de resultados metacognitivos: todo esto inmerso en un contexto de construcción y reconstrucción de la enseñanza de manera continua.

**Palabras clave:** representaciones implícitas, innovación curricular, docencia.

## Abstract

The article presents the results of an investigation about the implicit representations of higher education teachers about curricular innovation and its relationship with classroom performance. The study was carried out with teachers of a degree from the University of Colima, in which the competency-based model was implemented as part of a curricular innovation process. Fourteen teachers participated. The research was carried out under a qualitative - descriptive approach and a questionnaire based on dilemmas and open questions was used as an instrument for collecting information. It can be affirmed that the analysis of the implicit representations of the teachers begins in the self-perception regarding their performance; their beliefs, cultural background and their social context, which is decisive in their conception regarding learning, teaching, evaluation and innovation. In general terms, commitment to teaching, interest in students and the contradiction between linear or progressive thinking and a practice that adds didactic tools that boast metacognitive results are identified, all of this immersed in a context of construction and reconstruction of teaching continuously.

**Key words:** Implicit Representations, Curricular Innovation, Teaching.

## INTRODUCCIÓN

A lo largo de la Historia, la práctica docente ha jugado un papel sustancial en las manifestaciones teóricas sobre la enseñanza, los cambios en los sistemas educativos y las corrientes acerca de los modelos de cómo enseñar, posicionan el trabajo del docente como referente importante en la manifestación de dichos modelos y corrientes en el aula; sin embargo, el pensamiento docente no siempre concuerda con la teoría y su representación dista de lo que se puntualiza en el currículo.

Ante este panorama, el estudio de las concepciones implícitas del profesor, es un referente para la comprensión de las representaciones que realiza el profesorado acerca de la enseñanza y el aprendizaje en el aula. Según Pozo (2006), para comprender las concepciones del profesorado, se deben situar no solo el contexto de la cultura actual, sino también de la historia cultural, es decir, los seres humanos poseen una herencia cultural histórica –que se manifiesta de manera implícita y explícita–, por lo que la representación tanto de lo que se concibe como aprendizaje y enseñanza, conlleva un conjunto de concepciones y creencias (Ortega y Gasset, 1999).

Asimismo, para Pozo (2003), no solo es elemental la herencia cultural, sino también el sistema cognitivo, que alude a:

la capacidad de saber lo que sabemos y, por tanto, también lo que ignoramos; pero también de imaginar o intuir lo que otros saben y, por tanto, también lo que ignoran, así como la capacidad de compartir e intercambiar con los demás nuestras representaciones, en suma, de distribuirlas socialmente (p. 35).

Esa capacidad cognitiva es la que permite cambiar de mentalidad y generar variaciones en los procesos educativos. En resumen, en el estudio de las concepciones interactúan, tanto la herencia cultural como la capacidad cognitiva, cuya conjunción da origen a teorías que se representan implícita o explícitamente.

La innovación curricular no comprende solo un proceso de reestructura curricular o cambio de modelo: conlleva un cambio de mentalidad del docente, pues es quien ejecuta

la acción de enseñanza y facilita el proceso de aprender en el aula; por tanto, la innovación curricular supone las concepciones implícitas del docente acerca de la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación, los estudiantes y, en general, del proceso educativo.

En este marco, se realizó una investigación cuyo objetivo fue analizar las representaciones implícitas de innovación curricular de profesores de educación superior, para ello se tomó como población de estudio a los docentes de la licenciatura de la DES Pedagogía de la Universidad de Colima, cuya reestructura curricular se centró en el enfoque basado en competencias, considerado un modelo centrado en el estudiante.

El análisis es ampliamente rico y ha brindado información en diferentes perspectivas acerca del pensamiento del profesorado. Este trabajo expone únicamente una parte de los resultados; centramos el discurso en cómo concibe el profesorado de educación superior la enseñanza y el aprendizaje, en el marco de la innovación curricular y cuál es la representación que hace en el aula. Esto permite puntualizar el proceso de construcción y reconstrucción de la enseñanza que realiza el profesorado en su práctica.

## REFERENTE TEÓRICO

La manifestación de la innovación curricular tiene distintas formas. De acuerdo con Gómez y Celis (2004), se caracteriza de manera general por el aprendizaje autónomo, la revaloración laboral de la docencia, la flexibilidad curricular y la organización de la oferta de formación en diversos ciclos cortos y secuenciales. En este sentido, muchas instituciones de educación superior consideran distintos elementos en el currículo para tener la característica de ser innovadores; algunas, como la Universidad de Colima, han incorporado el enfoque en competencias, pues es una posibilidad para renovar los planes y programas con esquemas innovadores.

En el caso de los programas de la DES Pedagogía, de la Universidades de Colima, el eje rector del currículo innovador es el enfoque por competencias; a partir de este se promueven metodologías didácticas, como el aprendizaje basado en problemas, el estudio de casos, el aprendizaje por proyectos, entre otras. Desde este enfoque, el plan de estudios, se orienta a facilitar en los alumnos el desarrollo de las competencias genéricas y las específicas de cada programa educativo. El currículum basado en competencias se construye «orientando los componentes del mismo, hacia el logro de aprendizajes significativos y disponibles para su transferencia con la guía de los estándares de competencia de cada profesión» (Belocchio, 2010, p. 20), características esenciales de los programas innovadores.

Asimismo, en el trabajo de diseño e implementación del currículo innovador es indispensable la participación del docente quien, desde su óptica, lleva a cabo el currículo en el aula y promueve estrategias en el marco de la innovación. Algunos estudios sobre las creencias de los docentes, identifican que la enseñanza está vinculada con sus propias construcciones y significados, de acuerdo con sus estructuras y creencias (Lagos, Albarrán, Aguilar, Errázuriz, 2016; Álvarez, 2012, y Pereira y Pozo, 2014).

Desde estas posturas, la innovación podría originarse de manera colectiva a través del conjunto de docentes incorporados en las instituciones de educación superior (IES), como lo señala Rojas (2019):

El maestro debe conocer y estar claro del papel clave y protagónico de acompañamiento que tiene sobre los alumnos y debe estar familiarizado con el cambio de paradigma educacional, donde el rol del maestro no es solo la comprobación del aprendizaje sino la enseñanza de la aplicación de los mismos en la sociedad (p. 60).

Desde esta perspectiva, el docente es el agente innovador que puede impulsar políticas que promuevan la mejora de las condiciones de la educación superior, así como de su profesión. Para dar paso a este rol, el docente deberá enfrentarse a sus propias representaciones, tanto implícitas como explícitas.

## LAS REPRESENTACIONES IMPLÍCITAS Y EXPLÍCITAS

Para comprender a qué nos referimos con las representaciones implícitas y explícitas del docente, partimos de que el estudio de las representaciones implícitas se desprende de la psicología cognitiva, que concibe al sujeto como objeto de su propia representación. Desde este posicionamiento, se entiende por representación «un constructo teórico, que se emplea para describir un estado mental o proceso social de cualquier naturaleza y a partir del cual se designan objetos físicos o ideales» (Wagner y Flores, 2010, p. 144).

Pozo (2001) señala que los seres humanos necesitan representarse en el mundo para predecir y controlar el entorno. En la medida en que la mente humana organiza y representa el conocimiento, el sistema cognitivo extrae de la estructura correlacional del mundo la información requerida e impone, al mismo tiempo, procesos y representaciones para reducir la incertidumbre, en la búsqueda de un mundo representacional más ordenado. Se considera que la mente representa no únicamente el conocimiento y la información, sino también las creencias, los mitos, la religión y las fantasías de las personas.

Asimismo, en la representación también se manifiesta la estructura del sistema cultural al que pertenece el individuo, lo que Pozo (2001) denomina «memoria cultural». El individuo no construye su representación en solitario, sino a partir de las diversas interacciones en la sociedad, así como de las situaciones que vive y observa en su contexto cultural.

En este sentido, las representaciones también se supeditan a lo que el entorno produce en el individuo –desde emociones, aprendizaje, experiencia e incluso valores–, que podría cambiar o adaptarse de acuerdo con los propios requerimientos de dicho entorno; por tanto, la posibilidad de que el docente cambie sus estructuras de pensamiento, supondría la necesidad de adaptarse a nuevas formas de concebir la educación.

En cuanto al conocimiento, este constituye el elemento que el sujeto adquiere para su representación y en cuyo proceso está la capacidad de conocer desde diferentes fuentes y formas. La cultura, la sociedad, la experiencia e incluso la interacción familiar, son parte de las fuentes que condicionan esa capacidad de aprender. Al respecto, Pozo (2008) menciona que:

[...] podemos acceder a nuestras propias representaciones, convirtiéndolas en conocimiento, gracias en parte a que podemos intercambiar esas representaciones y esos conocimientos a través de los lenguajes simbólicos y la cultura, y transmitir los cambios así producidos a la memoria de nuestros descendientes [...] tanto la comunicación mediante un lenguaje simbólico como el acceso consciente a los propios pensamientos o representaciones [...] estarían estrechamente relacionados con nuestra capacidad de conocer y de acumular los conocimientos adquiridos, en suma, de manipular representaciones explícitas (p. 62).

Es decir, en la medida en que las representaciones implícitas se hacen conscientes en el individuo, las representaciones explícitas pueden ser manipuladas o cambiadas. En este contexto es conveniente aclarar que una representación implícita puede definirse como «un conocimiento de carácter prototípico que permite a la persona encontrar similitudes entre los contextos o demandas que se le presentan y responder a éstos de manera rápida y eficaz»

(Pacheco, 2019, p. 132), por tanto, es práctico y es producto de la experiencia acumulada en el individuo, pero también es difícilmente accesible a la conciencia.

Resulta relevante señalar que las representaciones implícitas y explícitas conviven en el individuo y ambas tienen características propias; de acuerdo con Pozo, Scheuer, Pérez, Mateos, Martín y de la Cruz (2006). En la Tabla 1 se aprecian las diferencias entre unas y otras, su origen, naturaleza, función y cómo cambian; todas ellas son elementos clave para comprender la esencia de las representaciones.

**Tabla 1**

*Diferencias entre las representaciones implícitas y explícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza*

	Representaciones implícitas	Representaciones explícitas
¿Cuál es su origen?	Aprendizaje implícito no consciente.	Aprendizaje explícito, consciente.
	Experiencia personal.	Reflexión y comunicación social de esa experiencia.
	Educación informal.	Educación e instrucción formal.
¿Cuál es su naturaleza?	Saber hacer: naturaleza procedimental.	Saber decir o expresar: naturaleza verbal, declarativa.
¿Cómo funcionan?	Función pragmática (tener éxito).	Función epistémica (comprender).
	Naturaleza más situada o dependiente del contexto.	Naturaleza más general o independiente del contexto.
	Naturaleza encarnada.	Naturaleza simbólica, basada en sistemas de representación externa.
	Activación automática, difíciles de controlar conscientemente.	Activación deliberada, más fáciles de controlar conscientemente.
¿Cómo cambian?	Por procesos asociativos o de acumulación.	Por procesos asociativos, pero también por reestructuración.
	Difíciles de cambiar de forma explícita o deliberada.	Más fáciles de cambiar de forma explícita o deliberada.
	No se abandonan o se abandonan con mucha dificultad.	Más fáciles de abandonar o de sustituir por otras.

El primer elemento señalado en la Tabla 1 es el referido al origen de la representación. Los autores identifican algunas características relevantes: el principio de las creencias y concepciones implícitas, a diferencia de los saberes explícitos, se adquieren por procesos de aprendizaje implícito (Pozo *et al.*, 2006). De acuerdo con Reber (1993), el aprendizaje implícito consiste en una «adquisición de conocimiento que tiene lugar en gran medida con independencia de los intentos conscientes por aprender y en ausencia de conocimiento explícito sobre lo que se

adquiere» (p. 5). Gran parte de las representaciones cotidianas se adquieren de manera implícita: en la que no se es consciente y que pueden ser contrarias, incluso, a las representaciones explícitas o conscientes (Pozo *et al.*, 2006). En términos didácticos esto se relaciona con los conocimientos previos que, aunque pueden no ser conscientes, su función es acceder a nuevos conocimientos para generar otros, de los que probablemente sí se sea consciente.

Ligada a la anterior, la segunda característica sobre el origen, puntualiza la complejidad de comunicar y compartir las representaciones implícitas, a diferencia de las explícitas, puesto que son resultado de la experiencia personal y la forma de adquirirlas depende de códigos no formales.

Aunque también es complejo estudiarlas e identificarlas. Nuevamente los estudios demuestran que para recoger las concepciones docentes es importante recrear escenarios reales y sólidos, o enfrentar diferentes situaciones que confirmen o triangulen las respuestas. Es por esta razón que, en la investigación, se propuso la combinación de un instrumento entre dilemas y preguntas abiertas para acceder a las representaciones implícitas que no se detectan a simple vista, pero que están inmersas en la representación explícita del docente.

Por último, la tercera característica se refiere a la forma en la que se adquieren las representaciones implícitas y explícitas. Al respecto puede señalarse que las primeras son producto de un aprendizaje informal, que puede darse en el contexto formal, pero su adquisición forma parte del currículo oculto, mientras que las segundas son producto de la educación formal y se enseñan como tal.

De esta manera, se entiende que la configuración de los ejes de la práctica pedagógica del profesor está influenciada no solo por su formación pedagógica, sino por su historia de vida, como lo señalan Díaz Barriga, y Hernández (2010):

[...] dicha práctica docente se encontrará fuertemente influida por la trayectoria de vida del profesor, el contexto socioeducativo donde se desenvuelva, el proyecto curricular en el que se ubiquen, las opciones pedagógicas que conozca o se le exijan, así como las condiciones que tenga en la institución escolar (p. 3).

Sus representaciones explícitas serán una demostración de esta trayectoria que, si bien puede tomarse como un elemento satisfactorio para la implementación de innovaciones en el aula o un elemento en contra, todo dependerá de la iniciativa escolar.

El segundo elemento señalado en la Tabla 1, corresponde a la naturaleza y el funcionamiento de las representaciones implícitas y explícitas. Lo primero que destacan los autores es que las representaciones implícitas son un «saber hacer», mientras que las explícitas un «saber decir». Las primeras no siempre pueden trascender e identificarse en lo explícito, por lo que no es fácil detectarlas. Tanto el saber hacer como el saber decir son equiparables, para los autores, con las representaciones procedimentales y declarativas, respectivamente. El argumento de Pozo y colaboradores (2006) es que estas no tienen que funcionar de modo independiente, sino al contrario: deben funcionar a la par; asimismo aseguran que:

[...] entre los objetivos de la educación –y de la formación docente– estarían [el] integrar o coordinar ambos sistemas de representación o conocimiento, reduciendo la distancia entre lo que decimos y lo que hacemos, sobre todo en la medida en que nuestro conocimiento explícito cambia, como veremos, con más facilidad que las representaciones implícitas, y por tanto, puede crear por así decirlo, nuevas zonas de desarrollo próximo para nuestras prácticas de aprendizaje y enseñanza (p. 104).

Sin duda, esto sería un gran reto en las innovaciones curriculares, pues no bastará con tener claridad en conjuntar lo implícito y lo explícito, sino también en cómo hacerlo.

Ante este posicionamiento, las cuestiones vuelven a surgir con mayor énfasis sobre el quehacer docente, ¿cómo confabular las representaciones implícitas con las explícitas en la práctica docente?, ¿cómo puede darse cuenta el docente de sus propias representaciones y en qué medida podrá determinar los cambios que debe, puede y quiere hacer? Las evidencias demuestran lo complejo que es la función docente y que la influencia de factores externos a la práctica determina, en gran medida, los cambios generados como producto de la compenetración de las representaciones implícitas y explícitas de los docentes.

Uno de los grandes problemas que demuestran la complejidad de la práctica docente se relaciona con la desigualdad existente entre los sistemas educativos del mundo.

En suma, las representaciones implícitas de los profesores sobre la enseñanza y el aprendizaje, podrían agruparse inicialmente en tres teorías de dominio: directa, interpretativa y constructiva, las cuales mantienen una estrecha relación con los planteamientos teóricos de las teorías conductista, cognitiva y constructivista, en tanto que sus características abordan el aprendizaje y la enseñanza como procesos aislados, réplica de realidades y reconstructivos, respectivamente. En este sentido, si el individuo puede identificar sus concepciones implícitas y explícitas, podría ajustarlas de tal manera que su representación explícita incluya la esencia de sus concepciones implícitas, de modo que tanto la intuición como la razón podrían convivir en una representación.

## METODOLOGÍA

Como mencionamos, la investigación realizada corresponde a un estudio cualitativo-descriptivo, en tanto pretende describir las concepciones de los docentes acerca de la enseñanza y el aprendizaje, y su relación con el desempeño en el aula. Como lo señala Behar (2008), este tipo de estudios definen la frecuencia y las características más importantes de un problema, lo que implica describir cómo es y cómo se manifiesta el fenómeno de la innovación curricular, desde las representaciones implícitas de los docentes. El estudio se realizó con 14 profesores de educación superior de un programa de licenciatura de la Universidad de Colima, México, y se empleó el cuestionario, compuesto por dilemas y preguntas abiertas.

La muestra fue seleccionada por criterio, las condiciones requeridas fueron: tener más de cinco años laborando en el programa y, al menos, diez trabajando en la institución. Quienes cumplieron con lo requerido fueron 16 docentes, sin embargo, solo 14 participaron.

Para la recolección de datos y el seguimiento metodológico se retomó el modelo de Pozo *et al.* (2006), con la finalidad de indagar acerca de las concepciones implícitas del profesorado y su adscripción a las teorías de dominio, así como los ejes propuestos por Díaz Barriga, y Hernández (2010) para el análisis de la práctica docente. Con base en ambas propuestas se diseñó un cuestionario integrado por dilemas y preguntas abiertas.

Para estructurar los dilemas se realizaron sesiones con un grupo focal. Se organizaron dos reuniones con el profesorado. Las sesiones tuvieron una duración aproximada de hora y media, y se llevaron a cabo en un aula de clase. Durante las sesiones se abordaron cuatro conceptos clave: enseñanza, aprendizaje, evaluación e innovación. La conformación de los

dilemas se basa en situaciones problemáticas con una serie de opciones que responden a la situación; la característica principal es que las situaciones problemáticas se sustentan en contextos prácticos que enfrentan cotidianamente los sujetos: la persona debe seleccionar aquella que considere más apropiada en términos de resolución del dilema (Boatto, Vélez y Bono, 2011).

Asimismo, se determinaron ocho dimensiones: postura frente al currículo; estrategias para la enseñanza; estrategias para el aprendizaje; conocimientos previos; atención a la diversidad; organización del aula; evaluación del aprendizaje, y colaboración entre docentes. Una vez obtenidos los insumos se construyen los dilemas, dando como resultado 24 ítems. Las opciones de respuestas siguen la misma lógica y cada dilema contiene tres opciones que aluden a los dominios de conocimiento que proponen Pozo *et al.* (2006): teoría directa, interpretativa y constructiva.

La versión preliminar de los dilemas fue validada mediante jueceo en relación con su contenido (Hernández, Fernández y Baptista, 2003). Para ello se eligieron a cuatro profesores especialistas en el área de Psicología y Pedagogía, quienes se encargaron de clasificar y juzgar las dimensiones y contenido de los ítems. El resultado de las observaciones fue el replanteamiento de algunos ítems y la eliminación de otros, ajustándolos de acuerdo con los objetivos planteados en la investigación.

La versión final de los dilemas se organizó en torno a cinco categorías: enfoque de enseñanza; enfoque didáctico; evaluación; inclusión y formación, y experiencia docente. Asimismo, las opciones de respuesta mantuvieron la propuesta original, pero con la adaptación hacia posturas de pensamiento orientado al proceso educativo y la innovación. Estas fueron: lineal, progresivo y/o metacognitivo, cuya estructura partió del fundamento teórico de las teorías de dominio propuestas por Pozo *et al.* (2006), pero difiriendo en que la clasificación se alineó con la conceptualización del proceso de enseñanza y la innovación. Se definieron así:

- *Pensamiento lineal.* Su fundamento teórico se relaciona con la teoría de dominio directa, pues se asienta en un realismo ingenuo, según el cual el conocimiento se corresponde directa y unívocamente con la realidad. En cuanto a los resultados del aprendizaje, son un retrato directo o una copia fiel de la realidad o el modelo percibido (Pozo, *et al.*, 2006). Esta teoría guarda una vaga similitud con el conductismo. El profesorado interpreta la innovación como un proceso institucional que debe incorporarse en su práctica, por tanto, intenta reunir el enfoque centrado en el estudiante señalado en el currículo, pero bajo un esquema de resultados que siempre serán iguales, independientemente de quién aprende y de cómo aprenda. La innovación curricular es, pues, para el profesorado, un esquema de reproducción del que se espera obtener resultados en el aprendizaje de los estudiantes. Por ello su práctica mantiene una representación más centrada en los contenidos, pues considera que esta contribuirá a mejores resultados en el aprendizaje.
- *Pensamiento progresivo.* Su origen surge de la teoría de dominio interpretativa, de acuerdo con Pozo *et al.* (2006, p. 122). Esta teoría «conecta los resultados, los procesos y las condiciones de aprendizaje de modo relativamente lineal». Asimismo, los autores afirman que mantiene una cercanía a los modelos de procesamiento de información, pues asume la necesidad de procesos intermedios entre las representaciones internas y la entrada de información. Desde una perspectiva ontológica, el aprendizaje se presenta como un proceso, es decir, las condiciones actúan sobre las acciones y los procesos del aprendiz, dando como resultado el aprendizaje.



En este sentido, el pensamiento docente progresivo acepta el enfoque centrado en el estudiante como un proceso de mejora de la práctica e incorpora algunas metodologías ya probadas. Asimismo, media la práctica con la teoría a través de distintas propuestas que facilitan al estudiante acceder al conocimiento a través de la intervención de distintos procesos mentales que permiten representaciones internas para regular la práctica. De esta manera, la innovación curricular es concebida por el profesorado como un cúmulo de propuestas probadas que resultan en aprendizajes significativos en el estudiantado; su participación en el logro de estos aprendizajes es complemento en la medida en que impulsa u obstaculiza el proceso.

- *Pensamiento metacognitivo.* Se cimienta en la combinación de las teorías de dominio constructiva y posmoderna, en tanto que asumen una posición constructivista. Mientras que la teoría constructiva parte de que el conocimiento es una serie de procesos de construcción y reconstrucción, la posmoderna se posiciona en la creencia de que el conocimiento no es un espejo de la realidad sino una construcción. Desde estas posturas, el pensamiento metacognitivo comprende el enfoque centrado en el estudiante como un proceso de transformación y cambio permanente; es decir, no se limita a la construcción del conocimiento, sino también a la deconstrucción y apropiación del conocimiento. El profesorado asume una postura de estrategia y mediador entre las condiciones para el aprendizaje y el propio aprendiz. Su representación en el aula, es propositiva y proactiva, por lo que cada situación y momento didáctico se analiza desde la óptica de una posibilidad para generar aprendizaje.

Algunos ejemplos de los dilemas que se presentan en el cuestionario son:

*- Los estudiantes de octavo semestre están por tomar una nueva asignatura que es considerada una de las más relevantes en el perfil profesional. Para llegar al aprendizaje, los profesores consideran que:*

- a) Cada estudiante debe elegir lo que considere pertinente de acuerdo con sus necesidades; el conocimiento llega mediante el esfuerzo que el estudiante hace continuamente.
- b) Es necesario revisar la propuesta del contenido programático y reducir o ampliar el que se considere necesario para alcanzar las competencias de la carrera; por lo que la selección que haga el profesor determina la adquisición de saberes posteriores del estudiante.
- c) Se deben priorizar los contenidos del programa, tratando de revisar la totalidad del contenido durante el período lectivo, puesto que son la base para la adquisición de saberes posteriores que fortalecen el perfil disciplinar.

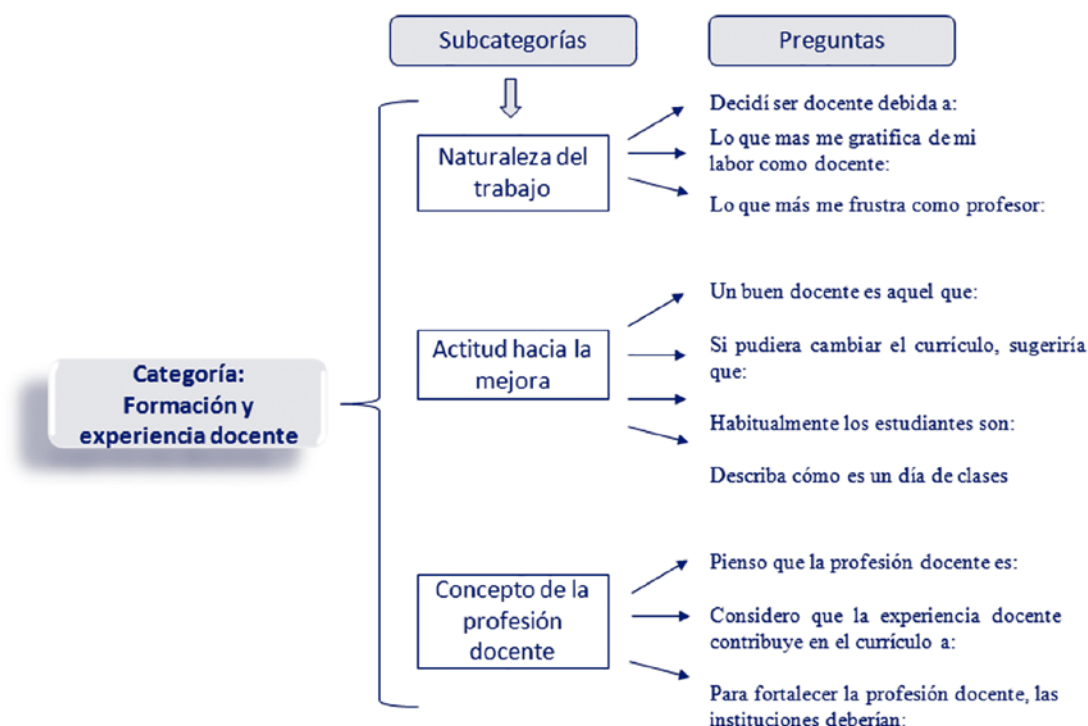
*- En el programa de Educación Física ingresó un estudiante con discapacidad motriz, el currículo hace alusión a que los estudiantes deben acreditar una serie de asignaturas del área de motricidad, que implican el movimiento corporal constante. Los docentes opinan lo siguiente:*

- a) Darle la oportunidad al estudiante de que haga lo que pueda de acuerdo con sus capacidades.
- b) Por las características del currículo, el estudiante no puede cursar la carrera, ya que el área de motricidad está presente en todo el programa educativo.
- c) Con apoyo de un monitor y de los profesores. hacer los ajustes en las asignaturas correspondientes al área de motricidad, considerando las necesidades del estudiante.

Con la finalidad de articular lo pedagógico del pensamiento del docente con su formación y experiencia profesional, se indagó también acerca de la naturaleza del trabajo, la actitud hacia la mejora y el concepto de la profesión docente. Para tal fin se incorporaron diez preguntas abiertas.

**Figura 1**

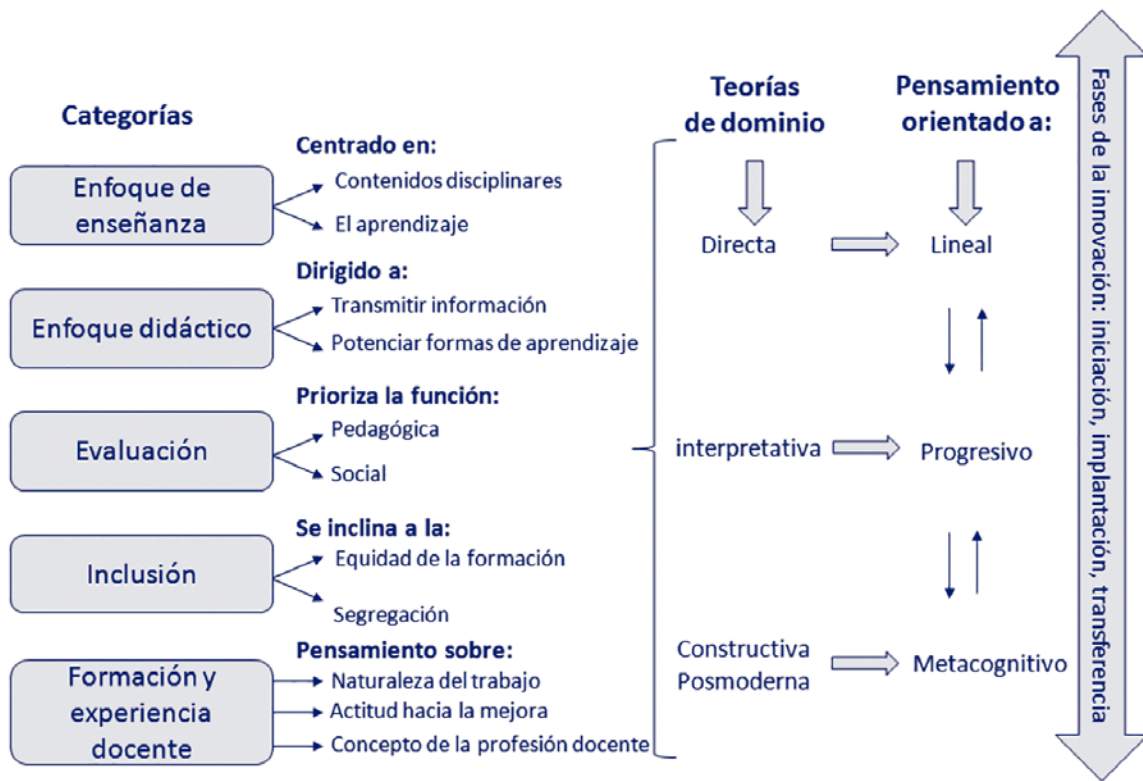
*Estructura de las preguntas abiertas a partir de la categoría «Formación y experiencia docente»*



*Nota.* Elaboración propia con información de *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, por Díaz Barriga, Hernández, 2010, Mc Graw Hill.

Finalmente, el instrumento se estructuró a partir de cinco categorías (Figura 2). Cada una alude a elementos en los que podrían clasificarse las respuestas y, por ende, situarse en las posturas de pensamiento propuestas. Cabe señalar que con esto no se pretende encasillar al docente en una postura u otra, puesto que el pensamiento podría ser diverso, flexible y representarse explícitamente de distintas formas en el aula.

**Figura 2**  
Categorías del instrumento y su relación con las posturas de pensamiento

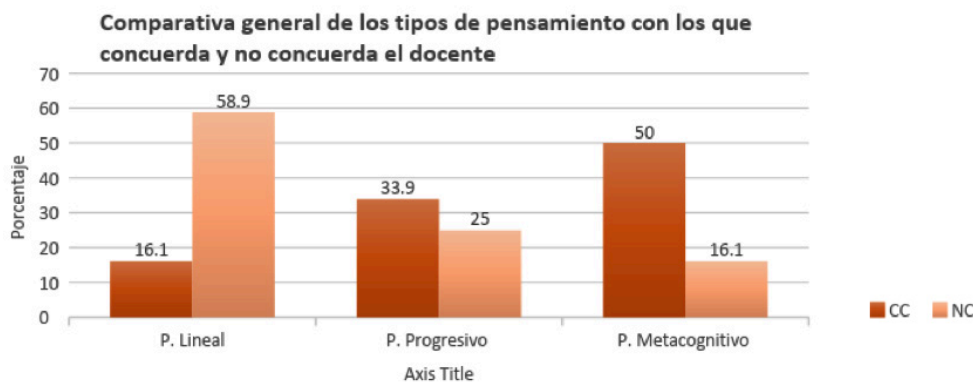


## RESULTADOS

La investigación pretendió dar cuenta de las representaciones implícitas del profesorado de educación superior acerca de la enseñanza y el aprendizaje, y su representación explícita en el aula, durante el proceso de enseñanza. Se centró el análisis en cuatro ejes: enfoque de enseñanza, enfoque didáctico, evaluación, e inclusión. Esto permitió un acercamiento a la comprensión de cómo el docente reconstruye la enseñanza a partir de sus concepciones y pensamiento. Se tomaron como referencia tres ejes que corresponden con la orientación del pensamiento docente: lineal, progresivo y metacognitivo, relacionados con las teorías de dominio propuestas por Pozo *et al.* (2006). En términos generales, se observa que la mayoría de los docentes poseen un posicionamiento teórico metacognitivo (Gráfico 1), mientras que el pensamiento lineal no predomina en sus preferencias. Esto puede apreciarse entre el porcentaje obtenido en cada tipo de pensamiento con el que concuerda, o no, el docente.

## Gráfico 1

*Tipos de pensamiento que predominan en las respuestas del cuestionario*

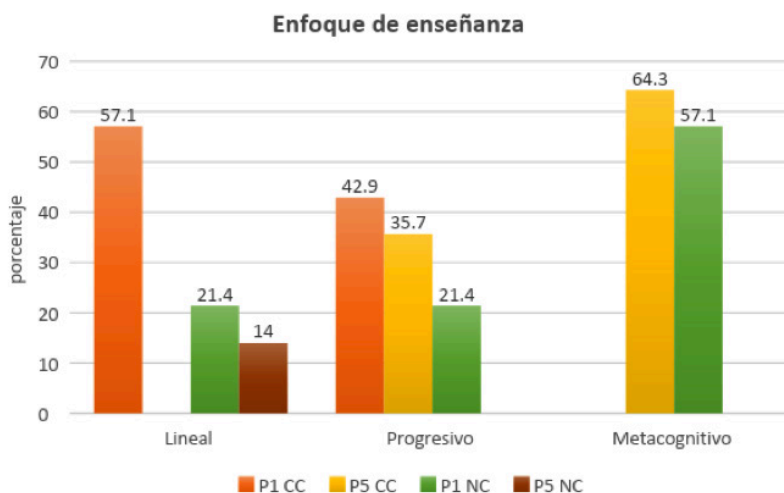


La postura pedagógica actual, fomenta el desarrollo de competencias metacognitivas en los estudiantes, por lo que uno de los ejes que guía el currículo de la licenciatura, se alinea con ella; ante esto, el paneo general de los resultados que se muestran en el Gráfico 1, parecen alentadores, pues se espera que en los planes de estudios predominen estrategias que favorezcan el pensamiento metacognitivo de los estudiantes y, al ser los docentes quienes manifiestan estar de acuerdo con argumentos que impulsan la metacognición, podría suponerse que el desempeño docente se alinea con los objetivos del plan de estudio. Otro elemento que resalta en el gráfico son los porcentajes obtenidos en el pensamiento progresivo: 33.9% de los participantes concuerdan con este posicionamiento, mientras que el 25%, no; la diferencia es de 8.9 puntos porcentuales, lo que indica que la brecha no es tan grande y puede afirmarse que existe un equilibrio entre una y otra postura.

En el caso de la categoría de «enfoque de enseñanza», se identifica una contraposición en las contestaciones de las preguntas que corresponden a este ámbito. Obsérvese la tendencia de las respuestas obtenidas en las preguntas 1 y 5 en el Gráfico 2: en la pregunta uno, los docentes se inclinaron por un pensamiento lineal y en la cinco por un posicionamiento metacognitivo; aunque ambas corresponden a la misma categoría, la tendencia entre una y otra no fue la misma.

## Gráfico 2

*Porcentaje obtenido por pregunta y tipo de pensamiento, en la categoría «Enfoque de enseñanza»*



Retomando el planteamiento de las preguntas de esta categoría, en la que se indaga si el enfoque de enseñanza prioriza los contenidos disciplinares o el aprendizaje de los estudiantes, los resultados identifican que el 57.1% de los profesores eligieron la opción que se inclina a priorizar los contenidos programáticos y que se relaciona con un pensamiento lineal. Por otra parte, en el dilema cinco, cuya finalidad es indagar sobre la opinión de la dirección del «enfoque de enseñanza», la respuesta del 64.3% se concentró en que debe potenciar el proceso de aprendizaje individual del estudiantado, es decir, los docentes están de acuerdo con el discurso curricular de impulsar el aprendizaje significativo como parte del modelo de enseñanza, pero en la práctica consideran importante cubrir la totalidad de los contenidos porque estos son la base para la adquisición de saberes posteriores.

La pregunta que surge ante esto es, ¿por qué el profesorado comprende, en teoría, el enfoque de enseñanza que debe priorizarse en el aula de acuerdo con el currículo pero, en su práctica, su desempeño se inclina hacia otra postura? La respuesta se relaciona con el hecho de que las concepciones implícitas son de naturaleza cognitiva e incluyen creencias, significados, posiciones y dependen de la cultura, experiencia y asimilación; por tanto, la representación será el resultado de ello, pero, ¿cuáles son esas creencias, significados y concepciones de los docentes que conviven en su pensamiento y representación? Al realizar el análisis y cruce de información con las respuestas de las preguntas abiertas, se llega a la conclusión de que el profesorado mantiene dos posicionamientos teóricos en sus concepciones y que los representan en el aula y en su discurso de forma distinta, porque identifican a sus estudiantes como poco capaces para lograr el aprendizaje y aplicarlo:

- Me preocupa que los estudiantes no se preparen en forma adecuada [...] (C11-3).
- Me frustra que algunos estudiantes tengan poco interés en su preparación profesional [...] (C2-3)
- Me frustra la dependencia que muestran los alumnos (aunque cada vez son menos). Es importante su autocrítica, autoevaluación, etcétera (C14-3).
- Generalmente los estudiantes son despreocupados, valoran las situaciones, las experiencias y los conocimientos hasta que están afuera [...] (C1-6).
- Los estudiantes son conformistas de manera general, esperan a que los profesores proporcionen y gestionen toda la información necesaria para el aprendizaje (C2-6).

Esas son algunas respuestas que refuerzan esta afirmación, y de las que se desprenden algunos supuestos: por una parte, los docentes se preocupan que los estudiantes aprendan y asuman su responsabilidad en el proceso de enseñanza, pero no consideran que puedan asumir esa responsabilidad porque no detectan habilidades metacognitivas en ellos. Y, por otra, manifiestan un posible paternalismo o quizá miedo a asumir el papel de auténtico guía en el proceso de enseñanza, que corresponde en los modelos centrados en el estudiante, dejando al alumnado experimentar el aprendizaje a partir de sus aciertos y errores.

Por otra parte, no debe obviarse que en el profesorado coexisten diversas posturas de pensamiento, las cuales se ubican en el promedio del pensamiento progresivo (39%), por lo que la función principal de la enseñanza sigue siendo el manejo de los contenidos; solo en ocasiones, los docentes identifican el desarrollo de los estudiantes como prioridad. Sus concepciones se centran en que el estudiantado posee conocimientos previos que le permiten acceder a los nuevos contenidos, los cuales deben trabajarse mediante estrategias apropiadas. Algunas de las respuestas que sustentan esta afirmación, expresan opiniones en las que los docentes tienen una connotación positiva de los estudiantes:

- Los estudiantes son agentes de progreso, creativos, innovadores, perseverantes (C4-6).
- Dispuestos al trabajo, responsables; pero con deficientes habilidades para el trabajo en equipo y la redacción (C8-6).
- Los estudiantes son inquietos, interesados por aprender, sociales [...] (C5-6).

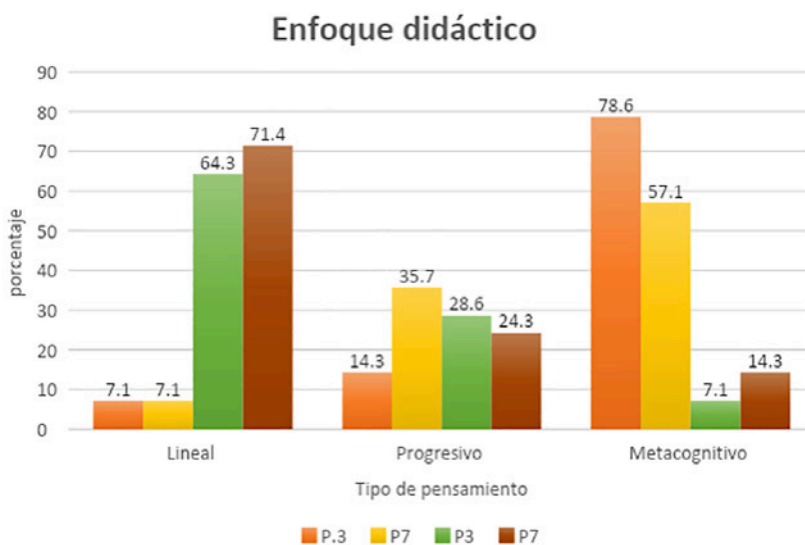
Desde esta perspectiva, el perfil del profesorado que se ubica en este tipo de pensamiento, acepta los modelos centrados en el estudiante como parte de un proceso de mejora en la práctica y puede, incluso, implementar estrategias que permitan al estudiantado desarrollar competencias metacognitivas.

Ahora bien, puesto que una característica de los modelos centrados en el estudiante es el planteamiento de un enfoque didáctico, dirigido a potenciar el aprendizaje por competencias y centrarse en el aprendizaje del alumnado (Lugo, 2008), la estructura de los dilemas en el apartado de «enfoque didáctico» indagó sobre si el enfoque didáctico se dirigía a transmitir información o a potenciar distintas formas de aprendizaje.

Los resultados en este apartado mostraron que los docentes se inclinan en su mayoría por un pensamiento metacognitivo y difieren con posturas lineales; obsérvese en el Gráfico 3 que, en las preguntas planteadas en esta categoría, el porcentaje promedio (67.9%) de los docentes eligió las respuestas relacionadas con la postura metacognitiva, lo que coincide con las respuestas de no concordancia con la postura lineal: 67.9% en promedio.

### Gráfico 3

Porcentaje obtenido por pregunta y tipo de pensamiento, en la categoría «Enfoque didáctico»



Al elegir la postura metacognitiva, los docentes evidencian –en teoría– que eligen distintas estrategias para potenciar el aprendizaje. Con los resultados obtenidos en las preguntas abiertas, algunas de las generalidades encontradas en la respuesta de la pregunta en la que se le pide al docente describir cómo lleva a cabo las clases, se observa lo siguiente:

- El profesorado identifica los tres momentos didácticos de la planeación y los lleva a cabo.
- Implementa distintas estrategias para la enseñanza durante la clase; entre ellas están: las lecturas previas, trabajo en equipo, debates, resumen de lecturas previas, exposición de temas por parte de los estudiantes y asesorías en pequeños grupos para la elaboración de productos finales.
- Todos los docentes describieron que exponen el tema que se revisará durante el día.
- Para la evaluación existe un producto final, que se supervisa en el proceso de elaboración.

Lo anterior refuerza el hecho de que el docente intenta potenciar el aprendizaje de los estudiantes, sin embargo, consideran que la función principal de la enseñanza sigue siendo la transmisión de contenidos: «Deseo compartir conocimientos, estrategias y experiencias en el campo docente, para con ello facilitar el trabajo y abordaje de contenidos potenciando sus competencias [...]» (C9-1). En esta respuesta se observa cómo el profesor manifiesta su concepción implícita de acuerdo con el abordaje de los contenidos.

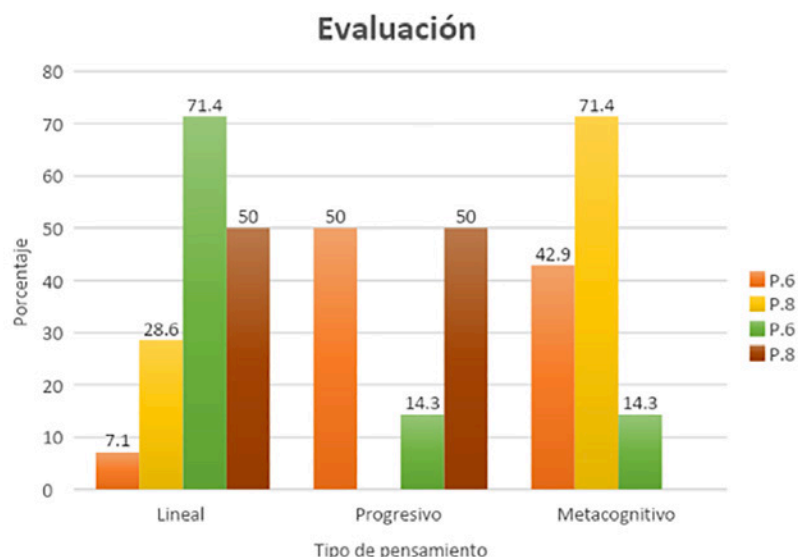
Si bien, los docentes planean estrategias que favorecen el aprendizaje del estudiantado, en algún momento de la clase imparten el tema mediante su exposición. Esto corrobora lo que se mencionaba en el apartado anterior: el docente se preocupa por el aprendizaje de los estudiantes, pero su representación explícita se inclina por no restarle importancia al aprendizaje de los contenidos y, al considerar poco competentes a los estudiantes para indagar, asume la postura de otorgar el conocimiento: «Me satisface ver cómo los estudiantes aprenden con cada clase que doy [...]» (C6-2); en esta respuesta se observa que el profesorado concibe que la función principal de la enseñanza sigue siendo la transmisión de contenidos.

Por otra parte, cuando se analizaron las respuestas de los dilemas relacionados con el apartado de «evaluación», se observó una ligera diferencia. Las respuestas del dilema número seis se concentran en dos tipos de pensamiento: progresivo y metacognitivo, esto se aprecia en el Gráfico 4. El 50% del profesorado se ubica en el pensamiento progresivo, mientras que el 42.9% se halla en el metacognitivo y, un bajo porcentaje (7.1%), en el lineal. La gráfica se invierte en las respuestas con las que no coincide el profesorado, ya que se registró que el 71.4% de los docentes no coincidió con el pensamiento lineal y solo el 14.3% se ubicó en el progresivo y el resto en el metacognitivo. Lo que resulta hasta cierto punto lógico por las apreciaciones que los docentes poseen de la evaluación.

En cuanto a la pregunta ocho, las respuestas se contraponen en dos extremos: los que se identifican con el pensamiento metacognitivo (71.4%) y quienes coinciden con el pensamiento lineal (28.6%). No obstante, las respuestas con las que no estaban de acuerdo, se sitúan con el 50% del profesorado en el pensamiento lineal y el 50% en el progresivo. En un análisis más fino, se identificó que del 71.4% del profesorado se inclinó por un pensamiento metacognitivo; el 21.4% no estuvo de acuerdo con los planteamientos del pensamiento progresivo, y el 50% con el pensamiento lineal; mientras que el 28.6% coincidió con la postura lineal, el 100% no coincidió con el pensamiento progresivo.

#### Gráfico 4

Porcentaje obtenido por pregunta y tipo de pensamiento en la categoría «Evaluación»



Lo relevante de estos datos es que muestran que los docentes conviven en mayor o menor medida con los tres tipos de pensamiento en torno de la evaluación. En este sentido, el plan de estudios de la licenciatura enfatiza la evaluación por competencias mediante un producto integrador y el profesorado ha asumido la concepción social de que así deben evaluar. Sin embargo, en la práctica resulta complejo mediar entre la función pedagógica y social de la evaluación. Aunque los docentes manifiestan diversificar la enseñanza con diferentes actividades y estrategias, concentran la evaluación en un producto que se presenta al finalizar la unidad de aprendizaje; algunos organizan asesorías grupales de acuerdo con la construcción del producto y otros revisan avances mediante resúmenes de lecturas cuyo propósito es la construcción del producto final. Obsérvese el siguiente texto, en él se describe un día de clase por un docente:

- Llego a la hora señalada en la programación y espero 10 minutos (si es la primera clase) para iniciar la clase, nombrando lista. Posteriormente solicito sus notas para realizar una retroalimentación del tema o temas que se abordaron en la clase anterior; invitando a participar a aquellos estudiantes que poco lo hacen, aproximadamente el tiempo estimado de la retroalimentación es de 10 minutos. Inicio con lo programado, lo cual pudiera ser: exposición del tema nuevo por parte del profesor, asesoría por equipo e individual, exposición por parte de los estudiantes a partir de indicadores de análisis, presentación en plenaria de avances del producto integrador a elaborar, panel programado [...] (C12-10).

El texto es un ejemplo de cómo el docente intenta priorizar la función pedagógica de la evaluación, cuando señala que mediante una plenaria los estudiantes presentan avances de su producto final; pero recae el peso en la función social al concebir el producto integrador como la finalidad en el curso. También se observa la convivencia de dos posturas de pensamiento, cuyo énfasis recae en el pensamiento lineal y progresivo. Desde el pensamiento lineal, el docente intenta incorporar las innovaciones señaladas en el currículo (asesorías grupales y/o personalizadas, exposición por parte de los estudiantes, elaboración de un producto integrador); y manifiesta una postura progresiva en tanto prioriza la participación del estudiante a través de exposiciones, partiendo de indicadores de análisis y mediante la presentación previa de su producto final. El siguiente texto, corresponde a otro ejemplo que también es la descripción de la clase de un profesor:

- La clase se divide en tres momentos: inicio, desarrollo y cierre. El 40% del día de clase la dirigen los alumnos (con exposición o desarrollo de temas), el 60% del día está a mi cargo, con el enriquecimiento de la temática. Dirijo la parte académica del desarrollo del aprendizaje a través de videos, lecturas, debates y posteriormente la evaluación con el diseño o construcción de algún producto. Cierro la clase solicitando la opinión a manera de resumen del alumno y dejando tarea (C2-10).

En el párrafo se vuelve a apreciar la tendencia del docente a intentar incorporar elementos de un modelo centrado en el estudiante (los alumnos dirigen la clase con exposición o desarrollo de temas) y a colocarse como elemento esencial en la enseñanza (el 60% del día está a mi cargo, con el enriquecimiento de la temática), mientras que la evaluación, aunque parece presente, no manifiesta claridad sobre lo que pretende evaluar, cómo hacerlo y para qué; por tanto, la evaluación se apega más a la evaluación tradicional de los aprendizajes.

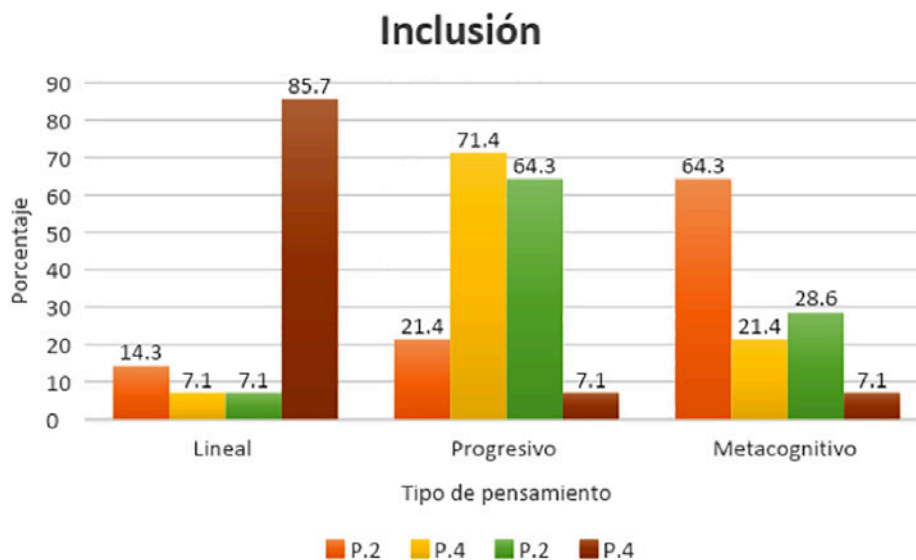
Finalmente, una de las categorías más significativas que surgió para el planteamiento de los dilemas, fue la de «inclusión» puesto que es una de las competencias señaladas en el currículo de la licenciatura en cuestión, así como los objetivos curriculares y el perfil de egreso giran en torno a esta temática. Por tanto, la construcción de los dilemas estuvo orientada hacia los rasgos de las prácticas de enseñanza de los profesores que promueven la inclusión educativa.



Los resultados obtenidos, mediante los dilemas dos y cuatro –que aluden a las prácticas inclusivas, cuya intención es identificar la tendencia hacia la equidad en la formación o la segregación– se concentraron en dos posturas de pensamiento, prioritariamente. Como se muestra en el Gráfico 5, en el dilema dos, el 64.3% del profesorado concordó con el pensamiento metacognitivo y este mismo porcentaje no coincide con la postura progresiva; en cuanto al dilema cuatro, el 71.4% de los docentes convino con los planteamientos de la postura progresiva y el 85.7% no coincide con el pensamiento lineal.

### Gráfico 5

*Porcentaje obtenido por pregunta y tipo de pensamiento en la categoría «Inclusión»*



En términos generales, la postura de pensamiento se inclina hacia la equidad en la formación, aunque también existe un grupo minoritario que manifiesta representaciones hacia la segregación.

Asimismo, los docentes muestran prácticas inclusivas. Cuando se les cuestionó sobre lo que consideran un buen docente, sus respuestas fueron:

- Un buen docente es aquel que empatiza con sus alumnos, transmite conocimientos útiles, es flexible e involucra a los demás (C5-4).
- Es capaz de motivar y hacer que sus alumnos encuentren satisfacción en lo que enseñan [...] (C6-4).
- Se preocupa porque sus alumnos aprendan y valoren la carrera que eligieron para ser buenos profesionistas (C7-4).

Dichas afirmaciones se relacionan con uno de los elementos centrales que caracterizan la inclusión educativa: el aprendizaje como el aseguramiento de la adquisición de conocimiento y éxito para todos los estudiantes (Ainscow, Booth y Dyson, 2006; Echeita, 2006, 2013; Echeita, Parrilla y Carbonell, 2011), y aunque en el discurso del profesorado se reitera la postura tradicional de enseñanza, sus concepciones evidencian un pensamiento que pretende promover la inclusión en el aula a partir de la motivación y el impulso de generar la autosatisfacción del estudiantado por la carrera.

Otro aspecto interesante que contribuye a fundamentar que los docentes evidencian prácticas inclusivas, es su manifiesta preocupación porque se incluya la educación socioemocional en el currículo:

- Lo que sugiero que debe considerar el currículo es explorar espacios para la educación emocional, si las personas se sienten bien, pienso que pueden ser mejores profesionistas (C2-5).
- Es importante incrementar las materias de desarrollo personal [...] (C6-5).
- Sugiero que se deben incorporar asignaturas de cívica y ética profesional, habilidades socioemocionales, respeto al medio ambiente y los animales [...] (C13-5).

Estas opiniones expresan las concepciones que los docentes han asumido con respecto de la eliminación de barreras para alcanzar una educación de calidad. Quizá el hecho de que la mayor parte del profesorado se desempeñe en otros niveles, les permite contar con mayor sensibilidad para detectar esa necesidad en los estudiantes.

## CONCLUSIONES

Una de las principales conclusiones del estudio es que los procesos de innovación curricular y el desempeño docente son fenómenos interdependientes, que se entrelazan en el continuo proceso de diseño, desarrollo e implementación de las innovaciones curriculares. Por tanto, las representaciones implícitas del docente y las percepciones expuestas en las propuestas curriculares innovadoras están ligadas en tanto que, sin la transformación o asimilación de la primera, no será efectiva la segunda y a la inversa: si la segunda no considera el pensamiento de los profesores en cuanto a cómo conciben las innovaciones, la propuesta tendrá –quizá– con pocas posibilidades de éxito.

Por otra parte, los resultados obtenidos lograron identificar concepciones que favorecen y afectan las prácticas innovadoras en el aula. Entre las que favorecen están: la alta estima de los profesores por los estudiantes, la preocupación por su formación profesional y estabilidad emocional. A pesar de que el docente percibe como aspectos negativos del alumno su poca responsabilidad en su proceso de formación, se observó que la mayoría consideran a los estudiantes como capaces, entusiastas y creativos; esto implica una puerta abierta para que el docente experimente distintas formas de enseñar y aprender, basadas en esas concepciones positivas sobre los alumnos. Cuando el docente tiene expectativas positivas de los estudiantes, su esfuerzo puede ser mayor para implementar innovaciones que aquellos que no las tienen.

Asimismo, se observó que los docentes se preocupan porque los estudiantes logren los saberes profesionales. Conocen la responsabilidad que implica desempeñarse en un campo y esto, además de visualizarse como una responsabilidad con la profesión y el estudiante en formación, también indica una responsabilidad genuina con la sociedad.

Otro de los factores que se identifican como necesarios y favorables para la innovación curricular, es el compromiso del docente hacia su práctica de enseñanza, que se pudo constatar en los resultados a partir de que el docente demuestra el establecimiento de aspectos didácticos y metodológicos para llevar a cabo las clases. A pesar de que es evidente que las metodologías centradas en el estudiante no son implementadas con apego a los fundamentos teóricos de cada una, se observa que los docentes intentan adaptarlas para recrear su práctica. Aunque el esfuerzo por hacerlo es un elemento positivo, conviene señalar que se requiere la reflexión de la propia práctica.

En suma, las prácticas innovadoras no solo precisan de saberes metodológicos para llevar a cabo la docencia en el aula, también necesitan de disposición, interés y compromiso de parte de los docentes hacia los estudiantes. Las verdaderas innovaciones surgen en la comunidad y por la comunidad, cuyo ingrediente esencial es, precisamente, el interés del profesor por establecer prácticas innovadoras que permitan a los estudiantes acceder al aprendizaje de la mejor manera.

En cuanto a los aspectos que afectan las innovaciones, con base en los resultados, puede señalarse una evidente contradicción de las representaciones implícitas docentes con las prácticas. Este fue uno de los aspectos recurrentes en todo el análisis de los resultados; se pudo constatar que los docentes mantienen concepciones distintas a lo que realizan en la práctica, esto corroboró lo que muchos estudios señalan acerca del contraste del pensamiento con la representación explícita por lo que, a pesar de ser un tema estudiado y comprobado, se requiere trabajar en ello desde el currículo; es decir, concientizar a los docentes de sus prácticas a partir de la propia reflexión.

Finalmente, hasta hace poco era común que la innovación curricular se considerara, por las instituciones, en el marco de reformas o reestructuras curriculares. Hoy en día, a partir de la experiencia del confinamiento y el cierre de escuelas a causa de la enfermedad por la COVID-19, asumimos que no es necesario un proceso de reestructura para implementar innovaciones, pero sí un cambio de mentalidad. La escuela y en general la educación han cambiado drásticamente, lo que nos lleva a repensar cómo debe ser la escuela, qué es lo importante en la educación, cómo aprenden los estudiantes de este siglo, qué puede hacer el docente para influir y motivar a los estudiantes para aprender; es verdad que no es nuevo cuestionarse sobre esto, pero valdría la pena retomar el análisis precisamente hoy, cuando las estructuras educativas han dado un giro sorprendente y es el momento oportuno para transformar las prácticas educativas de tal forma que sean más efectivas y den resultados efectivos de aprendizaje. ■

## Referencias

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving Schools. Developing Inclusion*. Routledge.
- Álvarez, C. (2012). *La Relación Teoría-Práctica en los Procesos de Enseñanza-Aprendizaje*, 30(2), 393-402. *Educatio Siglo XXI*.
- Behar, D. (2008). *Metodología de la Investigación*. <http://rdigital.unicv.edu.cv/bitstream/123456789/106/3/Libro%20metodologia%20investigacion%20este.pdf>
- Bellocchio, M. (2010). *Educación Basada en Competencias y Constructivismo. Un Enfoque y un Modelo para la Formación Pedagógica del Siglo XXI*. ANUIES.
- Boatto, Y., Vélez, G., y Bono, A. (2011). Construcción de un Cuestionario de Dilemas para Indagar las Concepciones sobre el Aprendizaje a partir de la Lectura en Ingresantes Universitarios. *Summa Psicológica UST*, 8(1), 13-20. <https://summapsicologica.cl/index.php/summa/article/view/77/pdf>
- Díaz Barriga, F., y Hernández, G. (2010). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una Interpretación Constructivista*. Mc Graw Hill.

- Echeita, G., Parrilla, Á., y Carbonell, F. (2011). La Educación Especial a Debate. *Revista RUEDES. Revista Universitaria de Educación Especial*, 1(1), 35-53.
- Gómez, V., y Célis, J. (2005). Factores de Innovación Curricular y Académica. *Revista Iberoamérica de Educación*, 33(9), 1-13. [http://rieoei.org/edu\\_sup31.htm](http://rieoei.org/edu_sup31.htm)
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2003). *Metodología de la Investigación*. McGraw Hill Interamericana.
- Lagos Paredes, C., Albarrán Vergara, P., Aguilar Peña, P., y Errázuriz Cruz, M. (2016). Teorías Implícitas sobre los Procesos de Escritura: Relación de las Concepciones de Estudiantes de Pedagogía Básica con la Calidad de sus Textos. *Estudios Pedagógicos*, XLII(3), 7-26. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173550019001>
- Lugo Villaseñor, E. (2008). *Reformas Educativas, su Impacto en la Innovación Curricular y la Formación Docente*. ANUIES.
- Ortega y Gasset, J. (1999). *Ideas y Creencias*. Alianza editorial.
- Pacheco, L. (2019). *Representaciones Explícitas e Implícitas sobre el Aprendizaje y la Enseñanza en una Muestra de Docentes del Departamento de Córdoba-Colombia* (Tesis doctoral inédita). Universidad del Norte. <https://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/8801/138919.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pereira, I., y Pozo, J.I. (2014). Las Concepciones Implícitas de los Profesores Universitarios sobre los Requisitos para el Aprendizaje. *Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade*, 23(41), 191-203. <https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.v23.n41.836>
- Pozo, J.I. (2001). *Humana Mente. El mundo, la Conciencia y la Carne*. Morata.
- Pozo, J.I. (2003). *Adquisición del Conocimiento*. Morata.
- Pozo, J.I. (2006). La Nueva Cultura del Aprendizaje en la Sociedad del Conocimiento. En Pozo, J.I., Scheuer, N., Pérez, M.P., Mateos, M., Martín, E., y De la Cruz, M. (Eds.). *Nuevas Formas de Pensar la Enseñanza y el Aprendizaje. Las Concepciones de Profesores y Alumnos*, 29-53. Graó.
- Pozo, J.I. (2008). *Aprendices y Maestros*. Alianza.
- Pozo, J.I., Scheuer, N., Mateos, M., y Pérez, M.P. (2006). Las Teorías sobre el Aprendizaje y la Enseñanza. En Pozo, J.I., Scheuer, N., Pérez, M.P., Mateos, M., Martín, E., y De la Cruz, M. (Eds.). *Nuevas Formas de Pensar la Enseñanza y el Aprendizaje. Las Concepciones de Profesores y Alumnos*, 95-132. Graó.
- Ramos, B. (2020). *Concepciones Implícitas de Innovación Curricular de Profesores de Educación Superior* (Tesis doctoral inédita). Universidad Autónoma de Tlaxcala, Tlaxcala, México.
- Reber, A. (1993). *Implicit Learning and Tacit Knowledge*. Oxford University Press.
- Rojas, O. (2019). Rol del Maestro en los Procesos de Innovación Educativa. *Revista Científica*, 4, 4-67. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.E.3.54-67>
- Wagner, W., y Flores, F. (2010). Apuntes sobre la Epistemología de las Representaciones Sociales. *Educación Matemática*, 22(2), 139-162. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-58262010000200007&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-58262010000200007&lng=es&tlng=es)