


UNA MIRADA
HACIA LOS
FORMADORES DE
DOCENTES Y SUS
CONCEPCIONES
SOBRE LA
ENSEÑANZA



GRISELDA MÁRQUEZ HIGUERA
IRMA CECILIA YOCUPICIO ZAZUETA
BEATRÍZ ELENA GÓMEZ CORRAL

Una mirada hacia los formadores de docentes y sus concepciones sobre enseñanza



Editorial

Una mirada hacia los formadores de docentes y sus concepciones sobre enseñanza., es una publicación editada por la Universidad Tecnocientífica del Pacífico S.C., calle 20 de Noviembre, 75, Col. Mololoa, C.P. 63050. Tel. (31)1212-5253, www.tecnocientifica.com. Octubre 2017. Primera Edición digital. Tiraje: 50 ejemplares.

ISBN:

978-607-9488-47-5

Queda prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de La Universidad Tecnocientífica del Pacífico S.C.

Una mirada hacia los formadores de docentes y sus concepciones sobre enseñanza

Autores

Griselda Márquez Higuera
Irma Cecilia Yocupicio Zazueta
Beatríz Elena Gómez Corral

Edición

Gisela Juliet Estrada Illán

Diseño de Portada

Daniela Estrada Escalante

Presentación

Las representaciones implícitas de las teorías de domino influyen en la adopción de nuevas formas de enseñanza y aprendizaje, el individuo se identifica con éstas a lo largo de sus experiencias previas, y pueden ser difícil llevarlas al plano explícito o consciente, por lo que su medición brinda la posibilidad de modificar las prácticas educativas. El propósito de este libro es presentar un estudio realizado con el fin de identificar y caracterizar la concepción de enseñanza que tienen los formadores de docentes de una Escuela Normal Rural del noroeste de México que imparten la Licenciatura en Educación Primaria desde la perspectiva de las teorías implícitas y su concepción predominante de acuerdo a su edad. Se utilizó una metodología de corte cuantitativo, de tipo descriptivo, con una muestra no probabilística. Se encontró que un 50.4% de las representaciones implícitas de los docentes de la Escuela Normal corresponden a la teoría constructiva, predominando de los tres componentes medidos.

Índice

	Pág.
Introducción	6
El docente normalista y las representaciones implícitas	9
Las teorías implícitas	11
Las representaciones implícitas en el contexto escolar	15
Metodología del estudio realizado	18
Resultados	21
Conclusiones	24
Referencias.....	27

Introducción

Durante la formación docente, existen numerosos factores que pueden determinar que se alcance o no el perfil profesional deseado para desempeñarse eficientemente durante la actividad pedagógica. En la cotidianidad de las escuelas normales se observan diversas situaciones que benefician u obstaculizan el logro de los rasgos del perfil de egreso en sus alumnos.

Las Escuelas Normales tienen hoy en día el reto de desarrollar habilidades en sus estudiantes que a la vez puedan implementar el enfoque del Nuevo Modelo Educativo con sus alumnos de educación básica. Sin embargo, el reto ha estado presente cada vez que se realiza una reforma a los planes y programas de estudios. La presente investigación plantea entonces, una de las problemáticas en torno a las representaciones implícitas que los docentes despliegan en su práctica educativa y que a la vez puede o no tener congruencia con el enfoque pedagógico que corresponde al modelo establecido por el sistema educativo.

Para aprender a aprender requiere de cambios tanto de los docentes como de los estudiantes, por lo que deben implementarse estrategias de enseñanza y aprendizaje que aseguren éste último y, desarrollen habilidades de acuerdo al propósito planteado, siendo difícil alcanzarlo si antes ellos no experimentaron el proceso (Pozo & Scheuer, 1999). Si hay un contexto institucional que promueva lo anterior, la participación del docente formador mostrará un desempeño mayormente centrado en el estudiante.

Para Shunk (2012), en relación al constructivismo las teorías implícitas forman parte del desarrollo de la motivación hacia el aprendizaje, incluyendo los factores contextuales y las expectativas de los profesores. Estas teorías implícitas se encuentran representadas internamente tanto en el que enseña como en el que aprende, asimismo favorecen la promoción de elementos

que acompañan el logro escolar como la motivación para presentar un desempeño eficaz.

A través del constructivismo, el individuo construye sus propias concepciones en torno a la realidad en que vive, como corriente sociocultural que es, centra sus postulados en la influencia que tiene la interacción social para avanzar en el área cognitiva del alumno. De tal forma que el estudiante interioriza lo aprendido y transforma la cultura (Sarmiento, 2007).

Objetivo:

Identificar y caracterizar la concepción de enseñanza que tienen los formadores de docentes de una Escuela Normal Rural del noroeste de México que imparten la Licenciatura en Educación Primaria desde la perspectiva de las teorías implícitas y su concepción predominante de acuerdo a su edad.

El docente normalista y las representaciones implícitas

Durante el trabajo docente, interactúan conocimientos, habilidades y creencias que le permiten al profesor abordar los propósitos y actividades que se plantea realizar dentro del aula, a la vez que manifiesta de manera implícita o explícita las concepciones que tiene con respecto a la enseñanza y el aprendizaje. Estas concepciones son estudiadas por los investigadores con el fin de conocer el proceso académico que manifiesta a través del mismo en relación a la enseñanza y el aprendizaje.

Las formas de enseñar de los docentes dependen en gran parte de la naturaleza implícita de sus concepciones, es decir, las manifestaciones del profesor dentro de aula obedecen a la representación en cómo él concibe su actuar docente ante sus estudiantes para alcanzar en ellos los propósitos que se planteó. Según Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez (2006), para que el docente oriente su práctica de acuerdo a las teorías pedagógicas que le son impuestas, no es suficiente con presentárselas para que se generen en él nuevas concepciones en torno a la enseñanza y el aprendizaje.

Estas representaciones que impiden adoptar nuevas formas de enseñanza y aprendizaje están organizadas en las denominadas teorías implícitas, debido a su identificación con ellas a lo largo de sus experiencias previas, haciendo más difícil como docente llevarlas al plano explícito o consciente con el fin de modificar las prácticas educativas. Según Moneo (1999, citado por Loo, 2013) las estructuras cognitivas se conforman a lo largo de las experiencias e interpretan la realidad dependiendo de lo que el sujeto haya aprendido de acuerdo a sus filtros internos para seleccionar o no la información.

En el caso de los docentes normalistas que forman profesores de educación básica esos

filtros con los que se acercan a conocer la realidad serán distintos dependiendo de sus experiencias previas. Es decir, no solo es suficiente que en la escuela formadora de docentes se implementen los enfoques pedagógicos que propone el modelo, sino que haya sido así a lo largo de los estudios básicos de los estudiantes para conformar esa estructura cognitiva que se desarrolla de acuerdo a las experiencias del sujeto.

Lo anterior nos lleva a plantear una situación donde debe tomarse en cuenta el contexto y el modelo educativo que se exige se instruya en las escuelas formadoras de docentes para desarrollar en este caso competencias docentes necesarias y que a la vez implementarán sus alumnos al egresar. Por otro lado, debe considerarse que el nuevo sistema educativo pretende renovar el modelo de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva constructivista, sin incluir en éste una capacitación integral para la totalidad de las escuelas normales, lo que limita la experiencia de los docentes para integrarse al nuevo modelo.

Las teorías implícitas

El concepto de teorías implícitas parte primeramente por comprender las representaciones implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza, estas representaciones implican un aprendizaje no consciente que se desarrolla a partir de la experiencia personal y educación informal. Por otro lado se tienen las representaciones explícitas, éstas parten de un aprendizaje consciente donde hay una reflexión y comunicación social de esa experiencia y puede darse a través de la instrucción formal (Pozo et al, 2006).

En numerosas ocasiones se tienen experiencias de las cuales no hay un intento consciente por aprender, sin embargo, se aprende sin que nos demos cuenta de ello. Estas representaciones pueden manifestarse sin que el sujeto lo haga de manera voluntaria y por tanto no se da cuenta de su desempeño.

¿Cómo se forman entonces estas representaciones implícitas sin que el sujeto esté consciente de ello? De acuerdo con Pozo et al. (2006) se ha investigado que el sujeto difícilmente acepta situaciones distintas a las de su experiencia, de tal forma que no acepta variaciones en su contexto lo que es común en todas las especies. Es común entonces aprender a profundidad a través de las regularidades que suceden en nuestro contexto sin estar conscientes, independientemente de la edad, desarrollo cognitivo, cultura e instrucción recibida, provocando así tener un aprendizaje más duradero y a la vez económico en tanto que aparentemente no implicó un esfuerzo por aprender conscientemente (Pozo et al, 2006).

En relación a las escuelas formadoras de docentes, qué probabilidad podríamos tener de encontrar en los formadores representaciones implícitas que tienen que ver con la educación recibida y contexto experimentado a lo largo de su vida escolar o académica. De ser así, cómo debiera considerarse la experiencia sobre la enseñanza y el aprendizaje que los docentes han vivenciado durante su vida, dado que hay patrones que se repiten con el tiempo y difícilmente pueden desaparecer por la implementación de nuevos modelos educativos, qué tanto tendremos que esperar para que las experiencias del modelo educativo se promuevan de acuerdo a la perspectiva constructivista.

Para tener acceso a las representaciones implícitas se han implementado distintas prácticas. De acuerdo con Loo (2013), se ha experimentado con entrevistas estructuradas, cuestionarios tipo likert, de elección de alternativas y tareas de solución de problemas. Cabe aclarar que estas representaciones implícitas benefician al sujeto, en tanto que permiten al sujeto optimizar la información de la realidad y reducir la incertidumbre haciendo al contexto más controlable y cumplir así una función adaptativa.

De acuerdo a lo anterior, las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza tienen la utilidad de desarrollar habilidades en torno a temas específicos que se apropian a lo largo de la experiencia de vida o evolución sociocultural, de tal manera que, facilite el acceso del individuo al contexto donde se desenvuelve y otros donde pretenda ingresar. Según Llano (2015), se producen representaciones mentales en la medida que se perciben cambios ambientales y que a la vez, el individuo se auto protege para poder sobrevivir a la experiencia de la cual aprendemos sin estar conscientes de ello.

En tanto un sujeto se encuentre de manera repetida a experiencias o situaciones de

aprendizaje que culturalmente se multiplican, éste desarrollará representaciones implícitas que de alguna manera facilitará su relación con el mundo (Llano, 2015). Cómo se garantiza entonces que las situaciones de aprendizaje a la que los docentes en formación han estado expuestos a lo largo de su vida escolar formal y no formal, faciliten la implementación de los enfoques constructivos en su práctica profesional o, en su caso, de recibir orientaciones favorables para desempeñarse.

Según Cuadra y Catalán (2016) un factor clave que se asocian a un desempeño docente exitoso o no exitoso en la educación inicial, es el relacionado con el tipo de conocimiento impartido y con el acto de aprender haciendo. Asimismo, mencionan que dependiendo de los factores sociales e institucionales se promoverá éste tipo de enseñanza.

Las representaciones implícitas en el contexto escolar

Para explicar las representaciones implícitas, los investigadores han dividido a las concepciones intuitivas que las personas tienen sobre el aprendizaje a través de tres teorías: las teorías directa, interpretativa y constructiva (Pozo & Monereo, 2001; Vilanova, García & Señorino, 2007; Loo, 2013). Como docentes es necesario asumir que desarrollamos representaciones implícitas con respecto al aprendizaje y la enseñanza que a la vez guían las acciones que manifestamos ante los alumnos y que de manera no consciente exteriorizamos durante el trabajo con los grupos y que forman a la vez parte del currículum oculto (Llano, 2015). Estas concepciones intuitivas tienen origen en las experiencias habituales de la vida.

Pozo et al. (2006), explican que en la relación del individuo y el aprendizaje, las teorías directa, interpretativa y constructiva median la relación del individuo con el aprendizaje y lo organizan. Cada teoría cuenta con antecedentes epistemológicos, ontológicos y conceptuales que caracterizan la forma en cómo se aprende, qué se aprende y qué es aprender.

Dentro de las teorías del aprendizaje más básicas está la teoría directa. De acuerdo con esta teoría un aprendizaje puede generarse con solo exponer al sujeto al conocimiento, obedeciendo así a una postura realista ingenua. Evalúa de acuerdo a si el sujeto reproduce o no lo aprendido, asumiendo cierto determinismo, apoyado de reforzadores externos que a la vez promueven la motivación en este caso del estudiante.

La segunda teoría que explica la relación entre el individuo y aprendizaje es la interpretativa. Considera que el aprendizaje se adquiere racionalmente de manera lineal. Sin embargo, considera que existen otros procesos mediadores ente lo ya conocido y por conocer, sin dejar de lado el poner en práctica procesos cognitivos de memorización, repetición y considera a

las actividades que se realizan en el aula como un modelo a seguir. Se sustenta en concepciones realistas críticas. Tiene como propósito mejorar los aprendizajes del individuo generando representaciones internas y se esfuerce intencionalmente para conseguirlo.

En el caso de la teoría constructiva, ésta toma en cuenta un mayor cantidad de procesos psicológicos en el sujeto que aprende, asumiendo que puede generar distintos significados por aun cuando tengan una misma información y teniendo a la vez soluciones diferentes para un mismo problema. Toma en cuenta un mayor número de variables pudiendo transformar el contenido e innovando a partir de él o de sus experiencias. Hay procesos metacognitivos en la persona que le permiten autorregularse para alcanzar sus propósitos.

Metodología del estudio realizado

- Tipo de investigación: El estudio fue de corte cuantitativo, de tipo descriptivo, con una muestra no probabilística (Hernández, Fernández & Baptista, 2014).
- Población y muestra: El instrumento fue administrado a 24 docentes quienes representan el 92% de la población docente que imparte la Licenciatura en Educación Primaria en la Escuela Normal Rural. Sus edades oscilaban entre los 27 y 60 años. Nueve de los docentes son femeninos y 15 masculinos. La experiencia docente oscilaba entre los 3 y 45 años de servicio. Se analizaron los datos recabados con respecto al predominio en la concepción sobre la enseñanza y el aprendizaje en los docentes de acuerdo su edad.
- Diseño: El diseño seleccionado fue de corte cuantitativo, de tipo descriptivo, con una muestra no probabilística (Hernández, et al., 2014).
- Descripción del proceso para la recolección de la información: La metodología utilizada para el presente Se utilizó el cuestionario de dilemas diseñado por Martín, Mateos, Pérez-Echeverría, Pozo, Pecharromán, Martínez y Villalón (2006), adaptado por Vilanova, García y Señorino (2007). El instrumento mide la variable Concepciones sobre el aprendizaje dividido en tres categorías: Teoría Directa, Teoría Interpretativa y Teoría Constructiva. Está conformado por 11 dilemas que proyectan situaciones concernientes a la enseñanza y el aprendizaje y a la vez exploran las teorías de dominio e implícitas en sus concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. Cada dilema tiene tres opciones de respuesta donde cada una corresponde a las teorías de las categorías mencionadas.

A la vez el instrumento mide la concepción sobre el aprendizaje en tres componentes: ¿qué es aprender?, ¿qué se aprende? y ¿cómo se aprende? El instrumento fue validado y confiabilizado por Vilanova et al. (2007) por medio de un análisis estadístico utilizando el Alpha de Cronbach. Obteniendo un Alpha de .705 en el instrumento. Se obtuvo en las tres dimensiones que mide un análisis que explica el 59.7% de la varianza.

- Descripción del proceso para el tratamiento de la información: Para la obtención de los resultados del cuestionario de dilemas se capturaron las respuestas dadas por cada docente en los 11 dilemas que proyectan situaciones concernientes a la enseñanza y el aprendizaje, clasificándose sus respuestas con base a las teorías de dominio e implícitas en sus concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. Cada dilema tiene tres opciones de respuesta donde cada una corresponde a las teorías de las categorías mencionadas. Una vez completada la base de datos se analizaron los datos de los docentes con base a la teoría de dominio predominante del docente y su edad.

También se identificó la concepción del aprendizaje de los docentes con base a sus tres componentes ¿qué es aprender?, ¿qué se aprende? y ¿cómo se aprende?, obteniendo los porcentajes de cada uno.

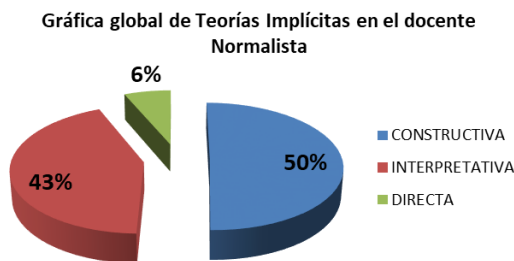
Resultados

A continuación se presentan los gráficos de los resultados obtenidos por dimensión, por componentes y por dimensión en relación a la edad de los docentes.

a) Predominio en la concepción sobre la enseñanza y el aprendizaje en los docentes.

En cuanto las Concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje se encontró que los docentes muestran un predominio de la teoría constructiva en un 50%, dado que esta teoría tiene un sustento epistemológico relativista supone que los docentes conciben el aprendizaje como un proceso donde sobreviene una transformación al aprehender el objeto a través de su estructura cognitiva y, dado que intervienen distintas variables para su aprehensión como la persona misma, el contexto y los propósitos de la actividad, los resultados obtenidos mostrarán múltiples saberes. En cuanto a las otras dimensiones un 43% de los docentes se ubicó en una concepción sobre el aprendizaje en la teoría interpretativa y un 6% hacia la teoría directa.

Figura 1. Concepción sobre la enseñanza y el aprendizaje en relación a las teorías implícitas Directa (Dimensión 1), Interpretativa (Dimensión 2) y Constructiva (Dimensión 3), de los docentes de la Escuela Normal

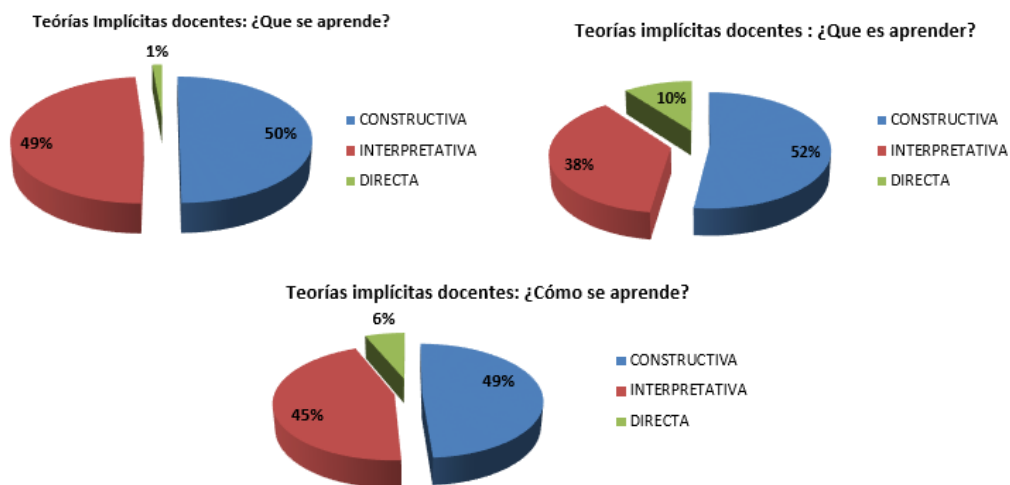


b) Predominio en la concepción sobre la enseñanza y el aprendizaje de los docentes de

acuerdo a los tres componentes ¿qué es aprender?, ¿qué se aprende? y ¿cómo se aprende?

De acuerdo a los tres componentes ¿qué es aprender?, ¿qué se aprende? y ¿cómo se aprende?, se encontraron coincidencias entre los tres componen entre ellos, de un 53%, 58% y 49% de predominio en la concepción de la teoría constructiva respectivamente. En segundo lugar predomina la teoría interpretativa con un 37%, 38% y 45%, disminuyendo la concepción hacia la teoría directa en los tres componentes, siendo ésta en un porcentaje más alto en el ¿qué es aprender?. Esto deja identificar que hay una ligera diferencia en la concepción de cómo se aprende en relación a los otros dos componentes, lo que significa que pueden algunos saber que es aprender y qué se aprende en la teoría constructiva pero hay dudas en cómo llevarlo a la práctica.

Figura 2. Concepción sobre la enseñanza y el aprendizaje de los docentes de la Escuela Normal, en relación a los componentes de las teorías implícitas: ¿qué es aprender?, ¿qué se aprende? y ¿cómo se aprende?.



c) La concepción sobre la enseñanza y el aprendizaje de los docentes de acuerdo a su

edad.

Para el análisis de las concepciones del aprendizaje de acuerdo a la edad de los docentes se establecieron siete rangos por componente de las teorías implícitas: ¿qué es aprender?, ¿qué se aprende? y ¿cómo se aprende?. Iniciando por el componente ¿qué es aprender?, se encontró de acuerdo al cuadro de la figura 3, los docentes que están en los rangos de edad del tres al siete hay presencia mínima de una representación implícita de la teoría directa en los docentes que no se observa en los que cuentan con edades entre los rangos uno y dos. Asimismo, en todos los rangos se observa que la representación implícita de la teoría interpretativa va aumentando conforme avanza la edad, a diferencia de la representación implícita de la teoría constructiva la cual va disminuyendo conforme avanza la edad. Por lo tanto, los docentes que se encuentran en un rango dos y tres, que comprende las edades de 31 a 40 años de edad presentan mayor concepción de la enseñanza en correspondencia con la teoría constructiva; a pesar de eso, no siendo así en el componente cómo se aprende, pero si encontrando en este último una mayor coincidencia en todas las edades. Se observa una predominancia de las representaciones implícitas de la teoría constructiva en los docentes de Escuela Normal en todos sus rangos de edad.

Figura 3. Concepción sobre la enseñanza y el aprendizaje de los docentes de la Escuela Normal, en relación a las teorías implícitas por rango de edad.

PORCENTAJE GLOBAL POR RANGO DE EDAD							PORCENTAJE OBTENIDO POR COMPONENTE								
No.	DE:	f	fr	QUÉ ES APRENDER			CÓMO SE APRENDE			QUÉ SE APRENDE					
				3	2	1	3	2	1	3	2	1			
1	26-30	2	8.3%	3.8%	4.2%	0.4%	1.5%	1.5%	0.0%	1.1%	1.9%	0.0%	1.1%	0.8%	0.4%
2	31-35	4	16.7%	10.2%	6.1%	0.4%	4.2%	1.9%	0.0%	3.4%	2.3%	0.4%	2.7%	1.9%	0.0%
3	36-40	5	20.8%	10.6%	8.3%	1.9%	4.9%	1.9%	0.8%	2.7%	3.8%	1.1%	3.0%	2.7%	0.0%
4	41-45	4	16.7%	8.3%	7.6%	0.8%	2.3%	3.0%	0.8%	3.8%	2.3%	0.0%	2.3%	2.3%	0.0%
5	46-50	4	16.7%	6.1%	9.8%	0.8%	2.3%	3.4%	0.4%	2.3%	3.4%	0.4%	1.5%	3.0%	0.0%
6	51-55	3	12.5%	7.6%	4.2%	0.8%	2.3%	1.5%	0.8%	3.0%	1.5%	0.0%	2.3%	1.1%	0.0%
7	56-60	2	8.3%	3.8%	3.0%	1.5%	1.5%	0.4%	1.1%	1.5%	1.1%	0.4%	0.8%	1.5%	0.0%
TOTAL	24	100%	50.4%	43.2%	6.4%	18.9%	13.6%	3.8%	17.8%	16.3%	2.3%	13.6%	13.3%	0.4%	

INDICADORES	
3	Constructiva
2	Interpretativa
1	Directa

Conclusiones

Los resultados obtenidos indican de acuerdo al problema planteado, hay en general un 50.4% de las representaciones implícitas de los docentes de la escuela normal que corresponden con la teoría constructiva y a la vez con el enfoque pedagógico que propone el modelo educativo actual, siguiéndole las características de la dimensión de la teoría interpretativa con un 43.2% y un mínimo del 6.4% de la teoría directa.

Con respecto a la edad de los docentes y sus representaciones implícitas de cada una de las dimensiones, se puede identificar en la figura 3, que la presencia de representaciones implícitas en relación a la teoría directa es menor en todos los rangos de edad, seguido de la interpretativa y aumentando en todos los rangos de edad hacia la teoría constructiva en los tres componentes.

Lo anterior es favorable para la institución en tanto que se cuenta con el personal que tiene una mayor posibilidad de implementar metodologías que correspondan con las características de las representaciones implícitas de acuerdo a la teoría constructiva. Según Pozo

y Monereo (2001), para aprender a aprender, se requiere que los docentes implementen estrategias que aseguren el desarrollo de habilidades facilitado por las experiencias educativas previas en donde ellos han participado.

De igual forma Shunk (2012), manifiesta que las teorías implícitas enfocadas en lo constructivo favorecen la promoción de elementos hacia el logro escolar y, motiva para que el estudiante mantenga un desempeño eficaz. Este estudio al igual que el estudio de Jiménez y Correa (2002) la teoría menos representativa de las concepciones educativas del profesorado de educación superior fue la tradicional, es decir la relacionada con la teoría directa. Estos últimos también mencionan que el pensamiento del profesorado concuerda con que las ideas sobre la enseñanza se mueven en un continuo extenso hacia las diferentes representaciones implícitas, aunque en menor medida hacia la directa o tradicional.

Sin duda, es necesario, para que la Escuela Normal avance hacia la mejora de sus procesos de gestión pedagógica, comprender la realidad de los centros escolares y realizar una toma de decisión más adecuada a las necesidades del alumnado y a las demandas de la comunidad educativa (Carvajal, Cuesta y Hernández, 2007).

Llano (2015) propone que para aumentar la posibilidad de cambio de las teorías implícitas se generen procesos de aprendizaje explícito en el profesorado y así, concebir un cambio representacional. Estos cambios permitirán fomentar la argumentación entre la teoría y la práctica así como el intercambio colaborativo de lo que sucede en ésta última, de tal forma que de ahí surjan cambios que transformen los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Referencias

- Carvajal del Val, A., Cuesta, J. & Hernández, A. (2007). La Evaluación de un Centro Docente, elemento de Calidad en la Educación. Recuperado el 10 de Diciembre de 2008 de <http://ihm.ccadet.unam.mx/virtualeduca2007/pdf/61-ACD.pdf>
- Cuadra M., D. J. & Catalán A., J. R. (2016, abr.-jun). Teorías subjetivas en profesores y su formación profesional. *Revista Brasileira de Educação*, v. 21(65). Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782016216517>
- Hernández, R., Fernández-Collado, C., & Baptista L., M. (2014). *Metodología de la investigación* (Sexta Edición ed.). Perú: McGraw-Hill/Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Jiménez L., A. B. & Correa P., A. D. (2002). El modelo de teorías implícitas en el análisis de la estructura de creencias del profesorado universitario sobre la enseñanza. *Revista de Investigación Educativa*, 2002, 20 (2), págs. 525-548. Recuperado de <https://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/45036/1/EI%20modelo%20de%20teorias%20implicitas%20en%20el%20 analisis%20de%20la%20estructura%20de%20creencias%20del%20profesorado%20universitario%20sobre%20la%20ensenanza.pdf>
- Llano O., F.J. (2015). Teorías implícitas sobre la pedagogía de los formadores que orientan la práctica educativa en el Programa de Cultura Informativa del Sistema de Bibliotecas de la Universidad de Antioquia. Tesis Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Recuperado de http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/3409/6/LlanoFrancisco_2015_Teoria_simplicitas.pdf
- Loo Corey, C. G. (2013). Un Modelo para Acceder a las Teorías Implícitas sobre la Enseñanza y el Aprendizaje mantenidas por los docentes, a través del análisis de sus prácticas en el aula. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Madrid. Directora de Tesis Elena Martín.
- Martín, E., Mateos, M., Martínez, P., Cervi, J., Pecharromán, A. y Villalón, R. (2006). Las concepciones de los profesores de educación primaria sobre la enseñanza y el aprendizaje. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez, M. Mateos y M. de la Cruz. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje, las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó, pp. 170-187.
- Pozo, J. I. & Monereo, C. (2001). El aprendizaje estratégico: enseñar a aprender desde el currículo. *Docencia Universitaria*, II (2). Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/44428012_El_aprendizaje_estrategico_ensenar_a_aprender_desde_el_curriculo_Juan_Ignacio_Pozo_y_Carles_Monereo_coordinadores
- Pozo, J., Scheuer, N., Mateos, M. & Pérez, M. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez, M. Mateos & M. de la Cruz. *Nuevas*

formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje, las concepciones de profesores y alumnos. Barcelona: Graó, p.p. 95-132.

Pozo, J.I., y Scheuer, N. (1999). Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas. En J.I. Pozo y C. Monereo (Eds.) *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo* (pp. 87-108). Madrid: Santillana, "Aula XXI".

Sarmiento S., Mariela. (2007). La Enseñanza de las Matemáticas y las Ntic. Una Estrategia de Formación Permanente. Universitat Rovira I Virgili. ISBN: 978-84-690-8294-2 / D.L: T.1625-2007

Shunk, D. (2012). *Teorías del Aprendizaje: Una perspectiva Educativa*. 6ta.ed. México: Pearson.

Vilanova, S., García M. B. & Señorino, O. (2007). Concepciones acerca del aprendizaje: diseño y validación de un cuestionario para profesores en formación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9 (2). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol9no2/contenido-vilanova.html>