



ISSN: 2448 - 6574

Teorías implícitas de docentes de posgrado sobre la investigación e intervención educativa.

Carmen Alicia Jiménez<sup>1</sup>  
Azucena Arteaga<sup>2</sup>  
Erika González de Salceda<sup>2</sup>  
Socorro Monroy<sup>2</sup>

### Resumen

Con base en los fundamentos de la investigación cualitativa, específicamente lo que refiere la hermenéutica como una actividad interpretativa, en este artículo se examinan las teorías implícitas de docentes de posgrado sobre la investigación e intervención educativa. Empleando la técnica de la entrevista focal se propuso indagar sobre sus creencias respecto a aspectos importantes en los programas de formación en los que participan.

Este trabajo da cuenta de las diversas maneras de conceptualizar el carácter de la problematización, el estado del arte, así como la fundamentación epistemológica de los proyectos de tesis que dirigen los docentes de posgrado y aquello que consideran fundamental para la formación de los estudiantes. De esta forma se realiza un aporte importante al entendimiento de lo que subyace a la formación en ese nivel de estudios.

Palabras clave: teorías implícitas, docentes de posgrado, investigación e intervención educativa.

### Planteamiento del problema

En años recientes diversos especialistas han reconocido que, dado que toda labor docente exige procesos de formación y reflexión, es necesario apoyar iniciativas que contribuyan a la mejora continua, además de plantear programas que respondan a las realidades de los contextos escolares y a las necesidades de los actores del proceso educativo. También se considera importante identificar las capacidades requeridas, así como las expectativas de los aspirantes a la formación profesional (IESALC, 2006; OEI, 2010).

En el proyecto Metas Educativas 2021 (OEI, 2010), se propone que el desarrollo de las naciones depende de la calidad de la formación universitaria y de los estudios de posgrado que, en América Latina, suelen estar regulados por los Consejos de Ciencia y Tecnología

---

<sup>1</sup> Facultad de Estudios Superiores Iztacala y Escuela Normal Superior del Estado de México

<sup>2</sup> Escuela Normal Superior del Estado de México



ISSN: 2448 - 6574

(Luchilo, 2010). Al respecto, Arredondo, Pérez y Morán (2006) señalan que en nuestro país este nivel de estudios se realizan bajo dos vertientes principales:

- a. la que corresponde a programas de formación para la investigación, orientada a aumentar el acervo de personal altamente calificado para las universidades, los centros de investigación, las empresas o los organismos sin fines de lucro.
- b. la que propugna por elevar los niveles de calificación del personal de algunas universidades y otras instituciones de educación superior públicas.

Similarmente, el Programa para el Fortalecimiento del Posgrado Nacional (PFPN) y el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) que propone el CONACyT (2014), identifican dos campos de formación: programas de posgrado con orientación profesional, que ofrecen los niveles de especialidad o de maestría, y programas de posgrado con orientación a la investigación, que ofertan los niveles de maestría o doctorado. Los primeros se relacionan con las maestrías y especialidades para docentes en servicio, cuya finalidad es ampliar su capacidad para la aplicación innovadora del conocimiento científico o técnico, y los otros tipos de posgrado se refieren a maestrías orientadas a la investigación que buscan desarrollar la capacidad para el análisis de las problemáticas de la práctica docente y dar continuidad a estudios doctorales (Pérez, Aguilar y Nájera, 2003).

En las Escuelas Normales, desde hace varias décadas, se han propuesto programas de formación docente y estudios de posgrado bajo un enfoque práctico-aplicado, cuya finalidad es contribuir con la calidad de la preparación de los estudiantes mediante la búsqueda del equilibrio entre sus aspiraciones y las de la sociedad.

### **Justificación**

Aun cuando el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTFAEN) pretende contribuir con la calidad de la Educación mediante la actualización docente, en el Estado de México la regulación del trabajo académico, y la calidad en los estudios de posgrado ha sido cuestionada dado que se han identificado algunos aspectos que hacen necesaria la revisión de su pertinencia (Moreno, 2000; Jiménez y Morales, 2006; Guerrero, 2011; Martín y Carvajal, 2011):

- a. En la mayoría de los programas los requisitos de ingreso no tienen criterios claros, la eficiencia terminal es baja y el porcentaje de deserción es alto, con poca titulación.



ISSN: 2448 - 6574

- b. La duración de los programas y las modalidades es diversa, en varios casos las especialidades que tienen una mayor duración que algunas maestrías y doctorados.
- c. En algunas escuelas se ofrecen cursos propedéuticos con la intención de subsanar las posibles deficiencias de formación en la licenciatura, pero existe poca articulación con el programa formativo.
- d. Los estudiantes presentan dificultades para comprender los aspectos relacionados con los proyectos de investigación e intervención que se requieren para el proceso titulación.
- e. Son escasos los programas de posgrado en investigación, existen diversas maneras de concebir el proceso investigativo e interventivo y se reconoce la necesidad de analizar las competencias de los docentes que participan en los posgrados de formación.

### **Fundamentación**

Respecto a las teorías y creencias de los docentes, también llamadas teorías implícitas, se han realizado diversos estudios con la intención de comprender lo que los docentes creen y piensan respecto a diversos aspectos de la formación (Durán, 2001; Macotela, Flores & Seda, 2001; Gómez, 2005; Loo, Olmos y Granados, 2003; Demuth, 2011; Chen, 2012; Gómez y Guerra, 2012). La idea era explicitar lo que habitualmente se ha mantenido implícito del quehacer docente, y desarrollar estrategias para alcanzar los cambios duraderos y sólidos que actualmente demanda la docencia.

El término teorías implícitas en la investigación educativa, constituye un constructo que permite comprender e interpretar las acciones de los profesores. La investigación sobre las teorías implícitas de los profesores se encuentra en la línea de estudio del pensamiento del profesor propuesta por Marcelo García en 1987 y Clark y Peterson hacia 1990 (Marrero, 1993). Estos estudios permitieron la construcción de marcos de referencia para comprender la manera en que los maestros perciben la información, y revisar la manera en que analizan, dan sentido y orientan sus prácticas pedagógicas. Representan una alternativa a los enfoques proceso-producto que miden la correlación entre la eficacia docente y los resultados del aprendizaje (Vogliotti & Macchiarola, 2002)

Aun cuando las teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje son difíciles de modificar, dado que se establecen muy temprano en la vida de los sujetos (Pajares, 1992); y forman parte de los factores que contribuyen en la conservación de prácticas educativas



ISSN: 2448 - 6574

poco efectivas (Macotela, Flores & Seda, 2001); se considera importante analizar lo que creen y piensan los docentes, para promover el cambio para mejorar la calidad educativa.

### Objetivo

Aunque en diversos estudios se ha explorado sobre las creencias de los docentes respecto al proceso de enseñanza, y dado que no existen estudios que indaguen acerca de las creencias de los docentes sobre la investigación e intervención educativa las cuales constituyen el eje de la mayoría de los programas de posgrado; con la presente investigación se busca **dar cuenta de las teorías implícitas de los docentes que participan en estos programas de formación**. De este modo se espera contribuir con información que permita determinar estrategias para tender a la mejora de la calidad de los estudios de posgrado.

### Metodología

Tomando como base que la investigación cualitativa busca la comprensión del objeto de estudio desde marcos interpretativos que dan lugar a estudios explicativos, analíticos, reflexivos e incluso críticos (Alvarez Gayou, 2005; Gurdián-Fernández, 2007), el estudio que aquí se presenta se llevó a cabo desde este enfoque. Con base en la hermenéutica, considerada como la “teoría de la comprensión”, se realizó el análisis e interpretación de lo expresado por los participantes respecto a la investigación e intervención educativa. Empleando una entrevista focal, la cual es una técnica que busca captar el sentir, pensar y vivir de los individuos, provocando auto explicaciones (Hamui-Sutton y Varela-Ruiz, 2012) se indagó sobre los conocimientos y experiencias de los participantes. La intención era examinar lo que la persona piensa, cómo piensa y por qué piensa de esa manera.

**Participantes:** En este estudio participaron siete catedráticos(as) de una Escuela Normal del Estado de México en la que se ofertan los siguientes programas, cuyo eje rector es la investigación e intervención sobre, en y para la transformación de la práctica educativa: Maestría en Orientación Educativa y Asesoría Profesional; Maestría en Gestión Institucional (MGI); Maestría en Educación Matemática, y Maestría en Educación Superior.

**Instrumentos:** Para recabar la información se elaboró una guía de entrevista focal que consideraba siete grupos de preguntas las cuales se presentaron, una a una, en diapositivas a la vista de todos los entrevistados, quienes respondieron en orden aleatorio.



ISSN: 2448 - 6574

Previo, se les entregó un formato de consentimiento informado y explicó que la entrevista sería grabada. Para el análisis de los resultados se realizó la transcripción de las respuestas a las interrogantes y se concentró la información en tablas para iniciar la elaboración de categorías de análisis.

## Resultados

Considerando lo que propone Fernández (2006) y Vasilachis (2006) respecto al análisis de los datos cualitativos y la existencia de diversos métodos para recolectar y analizar palabras o frases, en el presente trabajo se realizó la categorización a partir de la agrupación de las ideas, conceptos y temas similares de cada pregunta y, empleando cuadros de doble entrada, se estableció la relación entre los temas tratados. De esta forma, tomando en consideración lo que propone la hermenéutica, y en función del guion de entrevista focal, se obtuvieron cuatro ejes o temas de análisis, que se explican a continuación. Para ejemplificar, se anotan segmentos de las respuestas textuales de los docentes entrevistados (D1 a D7).

### **Primer eje de análisis: Concepciones sobre las características, finalidad y tipos de investigación cualitativa y lo que la hace diferente de la cuantitativa.**

La mayoría de los docentes entrevistados señalaron que la investigación cualitativa contribuye a la comprensión de los fenómenos más que enfocarse a su contrastación o comprobación. Algunos(as) enfatizaron ciertos aspectos de este tipo de investigación.

*“conocer acerca de un fenómeno” (D2), “explicar un hecho o acontecimiento” (D3), “un análisis a profundidad para encontrar aquellos detalles que no son observables a simple vista (D4)”.*

Casi todos(as) reconocieron diversos tipos de investigación cualitativa como la investigación-acción, la etnografía, y algunos indicaron algunas de sus características.

*“...no es generalizar, sino resolver un problema” (D7); “este tipo de investigación depende de la intencionalidad...” D5.*

En cuanto a los enfoques investigativos se indicaron algunas diferencias, aunque dos de ellos calificaron a la investigación cualitativa como subjetiva (D1 y D4).

*“...el tipo de dato que se construye (D3)”;* *“...la cuantitativa busca la generalización y emplea mediciones... la cualitativa se enfoca en describir un fenómeno” (D2); “...la cualitativa se basa en aspectos interpretativos de la realidad” (D5).*





ISSN: 2448 - 6574

## **Segundo eje de análisis: Creencias sobre la problematización, los supuestos y la fundamentación epistemológica de la investigación cualitativa.**

En cuanto a la problematización todos(as) indicaron que ésta representa una de las primeras aproximaciones de la investigación y que ha de realizarse a partir del planteo de diversos cuestionamientos que se hacen a la propia práctica, a lo que se está viviendo o lo que puede ser reconocido como un problema.

*“... serie de cuestionamientos que se deben hacer a la práctic.... no se pueden partir de nada... yo le hago preguntas al tema” (D1); “se da a partir del conflicto del individuo con su realidad... el problema es muy complejo... no está aislado... tiene una estructura compleja...” (D2).*

Uno(a) de ellos(as) destacó que, a diferencia del enfoque de investigación básica, ésta puede partir de la realidad conocida antes que de las fuentes teóricas que puedan emplearse, pero reconoce su importancia.

*“en la investigación básica la problematización va relacionada con la fuente que va a utilizar uno... en cambio la investigación acción.... pues es correcto que se parta de la realidad conocida...” (D6)*

Respecto a los supuestos que se formulan en toda investigación señalaron que sirven de guía, y deben considerarse los aspectos teóricos y prácticos.

*“los supuestos... pueden adelantar, pero no es un adelanto superficial tampoco, sino que tiene una fundamentación teórica” (D1); “los supuestos tienen que ver con aquella idea que tú tienes tanto teórica como práctica” (D7).*

Sobre la fundamentación epistemológica se reconocieron diversas maneras de concebirla, lo que originó que uno(a) de los(as) participantes (D1) planteara la necesidad de abundar sobre el tema, de discutirlo más ampliamente pues no estaba de acuerdo con lo que lo que los demás decían. Se propuso entonces analizar en otro momento el tema.

*“... no se trata de consensuar... sino tratar de tener más claro lo qué es la fundamentación epistemológica porque lo que yo acabo de escuchar no se acerca a eso...creo que haría falta una discusión profunda...qué es una episteme?”.*

Se pudieron identificar tres subcategorías respecto a la fundamentación epistemológica:

1. Como episteme o conocimiento científico, de *“...tiene que ver con la manera en que me voy a relacionar con el parte de quienes señalan que para que el investigador se relacione con el problema, requiere de la revisión de la teoría. relación concreta con el problema...”(D1).*
2. Como doxa o conocimiento vinculado con la *“...suponiendo que todos entendemos la investigación cualitativa...se*



ISSN: 2448 - 6574

percepción, en quienes proponen que ésta parte de la experiencia o de la realidad percibida

*podría precisar cada uno de los detalles... no llegar a un consenso... los estudiantes no conocen la investigación que han aplicado, nosotros creemos que sabemos todo lo demás... pero partimos de prácticas distintas, de teorías de conocimiento distintas...” (D6).*

3. Vinculándola con la solución o manera de abordar un problema

*“...tiene que ver con el planteamiento del problema... con el enfoque..., es ahí donde el sujeto y objeto van a definirse y se tiene que establecer esta relación” (D3).*

### **Tercer eje de análisis: Teorías y creencias sobre la intervención educativa: qué es, su finalidad, metodología, y lo que caracteriza a los tipos de intervención educativa**

Las creencias sobre la intervención educativa se pueden categorizar de la siguiente manera:

- ◆ Como una forma epistemológica respaldada por la teoría: *“...es una forma epistemológica... esto quiere decir que hay una tradición teórica. En educación hay poca fundamentación, la finalidad... es resolverlo a partir de la investigación...(D1)”*
- ◆ Como el mecanismo que contribuye al cambio, la mejora o para resolver un problema a partir de la reflexión: *“...su finalidad bueno... pues solucionar un problema y mejorar”(D2); “...la palabra intervención siempre me ha causado ruido... puede volverse arbitraria... interviniendo con el otro para mejorarlo...”(D4); “... yo la veo como un proceso... empieza desde la reflexión de tu práctica docente...”(D7).*
- ◆ Como un tipo de investigación *“...es un tipo de investigación...la finalidad es experimentar algún dispositivo para poder cambiar el actual estado de las cosas... ese fin experimental”(D3); “en la investigación intervención... como la pedagogía...”(D6).*
- ◆ Como algo que todo maestro realiza de manera cotidiana *“...todos los maestros hacemos intervención educativa... desde que entramos al aula intervenimos...”(D5).*

Respecto al tipo de metodologías propias de la intervención educativa, se mencionó principalmente a la investigación-acción (I-A), aunque algunos la llamaron intervención-acción. También señalaron que y cada uno de los tipos de intervención se define por:

- a. las intenciones: *“...un maestro hace intervención pedagógica, socio-educativa, y comunitaria en su escuela...” (D5);*
- b. el tipo de problema: *“...las metodologías que se van a emplear son de corte cualitativo... lo va a definir el tipo de problema... pedagógica habrá un problema...y es socioeducativo habrá un asunto interno... surge de problemas comunitarios.”(D1);*
- c. el tipo de población con la que se interviene: *“comunitaria de una población... una escuela... pedagógica...un análisis de cómo estoy enseñando...” (D2).*



ISSN: 2448 - 6574

Por último, en lo que se refiere a los supuestos y diagnóstico de una intervención educativa, indicaron que los primeros constituyen un referente o guía, mientras que el diagnóstico permite tener claridad sobre el problema que se va a investigar:

*“...si voy a intervenir entonces tengo que plantearme soluciones supuestas ... hay teorías que me ayudan a concretar la intervención” (D1); “... los supuestos teóricos juegan el papel de hoja de ruta... es el camino que creemos que debemos de recorrer ...a veces podemos tomar otro camino, ya la práctica nos dirá ...” (D7); “...el diagnóstico debe permitir conocer a profundidad el problema...”(D4).*

#### **Cuarto eje de análisis: La construcción de la tesis de grado y el tipo de conocimiento que se cree puede aportar**

Respecto a la tesis de maestría y el tipo de conocimiento que ésta aporta. La mayoría de los(as) docentes coincidieron en que era importante revisar los lineamientos que se habían establecido en el posgrado y tratar de consensuar al respecto:

*“...y los apartados creo que... deberíamos de revisar si son funcionales”(D2); “... bueno tenemos que discutir el esquema más bien, si ha sido adecuado o no adecuado, si es suficiente... puedo proponer unos apartados.... lo de los apartados merecen otro momento, no me gusta ese de reflexión de la reflexión...” (D4); “...una tesis de maestría implica sintetizar y reunir conocimiento empírico y teórico, debe permitirle una visión, un conocimiento y ser reflexivo: ese es uno de los objetivos...” (D3).*

Respecto al conocimiento que aporta un trabajo de tesis, algunos destacaron el proceso reflexivo que toda práctica docente debe implicar:

*“... el conocimiento que aporta es la capacidad de reflexión de mi práctica porque pues ahora ya no me puedo quedar tan tranquilo a partir de que veo...hay una cuestión profesionalizante que embarra de teoría...” (D1)*

Algunos docentes señalaron que varios estudiantes no lograron valorar lo que representa el trabajo de tesis y que sería importante lograr que, además de que les sirva para obtener un grado, reconozcan que ésta puede contribuir a la práctica docente actual y futura:

*“... en ocasiones el trabajo de intervención solamente queda a nivel de experiencia de trabajo, piloteada, documentada pero no hay un seguimiento o una evaluación de lo que significa esa intervención para el sistema en conjunto...” (D3);... hay que analizar cuál fue su tesis, qué les dejó y qué construyeron”(D2). “...el alumno antes de empezar la tesis ya sabe el problema y la solución.... este problema lo hemos visto mucho...” (D7).*





ISSN: 2448 - 6574

## Conclusión

Hasta aquí se ha dejado claro que los retos de la formación en el posgrado nacional, en general, y en las Escuelas Normales, en particular, tienen que ver con el desarrollo de la capacidad para profundizar en los aspectos teóricos, tecnológicos o profesionales para la investigación y el estado del conocimiento correspondientes a una disciplina, y dar cuenta de un manejo conceptual y metodológico que contribuya a la generación de conocimiento original y útil.

Con base en lo que proponen diversos autores (Irez, 2007; Villa y Encinas, 2009; Demuth, 2011; Wainsmaier y Speltini, 2013), las creencias de los docentes sobre la investigación e intervención educativa son diversas, y el caso de la fundamentación epistemológica implicada en toda investigación, se hace aún más evidente la poca coincidencia.

Indagar sobre lo que los docentes creen y piensan sobre uno de los ejes de formación en los estudios de posgrado permitirá generar acciones que contribuyan a la formación de calidad a la que se quiere y espera llegar.

## Referencias

- Álvarez-Gayou, J.L. (2005). *Cómo hacer investigación cualitativa*. Fundamentos y metodología. México: Paidós.
- Arredondo, V. M.; Pérez, G; Morán P. (2006). Políticas del posgrado en México. *Revista Reencuentro*, núm. 45, pp. 1-23. Disponible en línea en: [www.ordenjuridico.gob.mx/Publicaciones/CDs2009/.../pdf/DC17.pdf](http://www.ordenjuridico.gob.mx/Publicaciones/CDs2009/.../pdf/DC17.pdf)
- Chen, J (2012). Implicit theories, epistemic beliefs, and science motivation: A person-centered approach *Learning and Individual Differences* 22, 724–735. Disponible en línea en: [wmpeople.wm.edu/asset/index/jachen/chen2012](http://wmpeople.wm.edu/asset/index/jachen/chen2012)
- Demuth, M. P. (2011). Conocimiento Profesional docente: conocimiento académico, saber experiencial, rutinas y saber tácito. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Facultad de Humanidades –UNNE*, pp. 29-46. Disponible en línea en: [hum.unne.edu.ar/revistas/educa/archivos/cont2/demuth.pdf](http://hum.unne.edu.ar/revistas/educa/archivos/cont2/demuth.pdf)
- Durán, E. (2001). Las creencias de los profesores: un campo para deliberar en los procesos de formación. *Acción Educativa*. Consultado el 5 de mayo de 2004. Disponible en: <http://uas.uasnet.mx/cise/rev/Num1>.
- Gómez L. L. (2005). Filosofía institucional. Teorías implícitas de los docentes y práctica educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. México. Vol. XXXV,



ISSN: 2448 - 6574

- núm. 1-2 pp. 35-88. Disponible en línea en:  
[www.redalyc.org/pdf/270/27035203.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/270/27035203.pdf)
- Gómez, V. y Guerra, P. (2012). Teorías implícitas respecto a la enseñanza y el aprendizaje: ¿Existen diferencias entre profesores en ejercicio y estudiantes de pedagogía? *Revista Estudios Pedagógicos*. XXXVIII, No. 1, Disponible en línea en: pp. 25-43. [www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052012000100001&script..](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052012000100001&script..)
- Guerrero, M. E. (2011). Formación para la investigación y programas de posgrado. *Revista Studiositas*, Vol. 6, Núm. 1, pp. 19-35. Disponible en línea en:  
[dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4459920.pdf](http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4459920.pdf)
- Gurdián-Fernández, A. (2007). El paradigma Cualitativo de la Investigación Socio-educativa. Costa Rica: Colección: Investigación y Desarrollo.
- Hamui-Sutton, A. y Varela-Ruiz, M. (2012). La técnica de grupos focales. *Revista de Investigación en Educación Médica*. UNAM. Vol. 2, Número 1, pp. 55-60. Disponible en: [riem.facmed.unam.mx/sites/all/archivos/.../09\\_MI\\_HAMUI.PDF](http://riem.facmed.unam.mx/sites/all/archivos/.../09_MI_HAMUI.PDF)
- IESALC (2006). *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2006. La metamorfosis de la educación superior*.
- Jiménez, S. A. y Morales, J. (2006). La capacidad para la investigación de trayectorias escolares de maestría. *Congreso estatal de Investigación Educativa. Actualidad, Prospectiva y Retos*.
- Loo, MM; Olmos, R. A y Granados M. A. (2003). Teorías implícitas predominantes en docentes de cinco carreras profesionales. *Revista de Enfermería IMSS*. Vol. 11 No. 2, pp. 63-69. Disponible en:  
[www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/.../0387-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/.../0387-F.pdf)
- Luchilo, L. comp. (2010). *Formación de posgrado en América Latina. Políticas de apoyo, resultados e impactos*. Capítulo 1. Programas de apoyo a la formación de posgrado en América Latina: tendencias y problemas. Capítulo 6, México: tendencias e impactos de los programas de formación de posgrado Buenos Aires: Eudeba.
- Macotela, S.; Flores M. M y Seda S. I. (2001). Las creencias de los docentes mexicanos sobre el papel de la escuela y del maestro. *Revista Iberoamericana de Educación*. Disponible en: [www.rieoei.org/deloslectores/106Macotela.PDF](http://www.rieoei.org/deloslectores/106Macotela.PDF)
- Marrero, J. (1993). Teorías implícitas y planificación del profesor. Tesis Doctoral (sin publicar). Universidad de La Laguna. Tenerife, Islas Canarias.



ISSN: 2448 - 6574

- Martín, T. G y Carvajal, C. M (2011). La escritura de tesis, su proceso y dificultades en una maestría en investigación educativa. *Memorias del XI Congreso de Investigación Educativa*. Área 11: Investigación de la investigación educativa.
- Moreno, M. G. (2000). *Problemática de los posgrados en educación en México. Hacia la consolidación en el siglo XXI*”, Colección Cuadernos de Investigación, núm. 5, Ciudad del Carmen, Universidad Autónoma del Carmen.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) (2010). *Metas Educativas 2021. La educación que queremos la generación de los bicentenarios*. Madrid: OEI. Disponible en línea en: <http://www.oei.es/metas2021/libro.html> [25 de Agosto de 2013].
- Pajares, F. (1992). Teachers Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of educational research*, 62(3), 307-332.
- Pérez J. J.A.; Aguilar G. A. H. y Nájera R. F. (2003). *El desafío de la calidad en posgrado para educadores*. Cuadernos de discusión 11. SEP.
- Vogliotti, A; Macchiarola, V. (2002). Teorías implícitas, innovación educativa y formación docente. *Alternativas. Serie: Espacio Pedagógico*. Año 7(29), pp. 67-78. Disponible en: [biblioteca.uahurtado.cl/ujah/reduc/pdf/pdf/00.799-03.pdf](http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/reduc/pdf/pdf/00.799-03.pdf)