



ISSN: 2448-6574

Propuesta metodológica para el estudio de las concepciones implícitas en la innovación curricular

Briseda Noemí Ramos Ramírez
brisr17@gmail.com

María Concepción Barrón Tirado
baticon3@hotmail.com

Universidad Autónoma de Tlaxcala
IISUE, UNAM

Innovaciones curriculares

Resumen

En este trabajo se presentan los avances de la investigación denominada “Concepciones implícitas de innovación curricular de profesores de educación superior”, que se realiza en el Doctorado en Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, cuyo propósito es analizar las concepciones de los docentes con respecto a la innovación curricular, a partir de la elaboración de un cuestionario basado en dilemas. Se expone la importancia del pensamiento del docente como fuente para posibles reestructuras curriculares exitosas e innovadoras.

Palabras clave: concepciones implícitas, innovación curricular, cuestionario de dilemas.

Planteamiento del problema

En las últimas décadas la mayoría de las universidades en México, han realizado proceso de innovación partiendo de reestructuras curriculares, en ellas la participación de la comunidad académica y estudiantil debía ser la más activa, sin embargo, la dinámica prioriza las exigencias curriculares señaladas por organismos de evaluación, tendencias sobre la disciplina y exigencias por organismos nacionales e internacionales; como lo señala Díaz Barriga F. (2010), con respecto al papel del docente en los procesos de reestructura, que a pesar de ser el que ejecuta el currículo en el aula, aparece en los procesos de reforma curricular como responsable último de concretar los modelos educativos en el aula. Entender cómo los profesores median en el conocimiento que los alumnos aprenden en la escuela, podría resultar en currículos exitosos cuyas innovaciones transformarían la educación. De la misma manera, comprender cómo conciben las innovaciones curriculares los estudiantes, sería un punto de partida para adecuar el currículo, reorganizar estrategias para un aprendizaje más efectivo o para verificar si las innovaciones curriculares tienen efecto significativo en el aprendizaje.

Debates en Evaluación y Currículum/Congreso Internacional de Educación: Currículum 2019 /Año 5, No. 5/ Septiembre de 2019 a Agosto de 2020.



ISSN: 2448-6574

En el estudio que se presenta, la disertación se orienta en las concepciones y sus representaciones implícitas del docente, dejando por el momento de lado, el pensamiento del estudiante. En este contexto, resulta interesante y útil estudiar el pensamiento y sus representaciones del profesor puesto que son “un marco de referencia que integra un conjunto de teorías implícitas, creencias, expectativas, nociones y valores mediante las cuales el profesor significa, interpreta, decide y actúa en sus actividades educativas” (Monroy y Díaz, 2011, p. 136). Sin duda, el profesor “es un sujeto que reflexiona, emite juicios, toma decisiones e imprime un sentido a su práctica educativa de acuerdo a sus teorías implícitas, creencias y valores” (Monroy, 1998), por lo que restarle importancia en los procesos de reformas curriculares sería como eludir el papel que merece en ellas y más aún obviar su pensamiento a partir de imaginarios e interpretaciones.

Por tanto, siendo el estudio de las concepciones implícitas un ámbito para analizar lo que piensa, cree y representa el docente y otros actores de la educación, resulta relevante considerarlo en las propuestas de innovación curricular. De esta manera, la innovación surgiría desde la comunidad, quien podría hacer verdaderas innovaciones, que impacten en el aprendizaje de los estudiantes y posiblemente en las políticas y esquemas educativos, por lo que la innovación sería un cambio permanente.

Fundamentación teórica

De acuerdo con Moreno y Azcárate (2003), las concepciones implícitas son “organizadores implícitos de los conceptos, de naturaleza esencialmente cognitiva y que incluyen creencias, significados, conceptos, proposiciones, reglas, imágenes mentales, preferencias, etc., que influyen en lo que se percibe y en los procesos de razonamiento que se realizan” (p.267), por tanto, lo que el profesor piensa sobre la educación, el aprendizaje o la innovación es a partir de un bagaje de creencias que subyacen a la estructura del sistema cultural al que pertenece el individuo. Las concepciones implícitas son representaciones encarnadas en la medida en que todas nuestras representaciones del mundo físico y social, están mediadas por la forma en que nuestro cuerpo se relaciona con el mundo (Pozo, 2001, 2003). Las creencias implícitas y las acciones que de ellas se derivan son algo que sucede o pasa en nosotros más que algo que se hace o se dice. Buena parte de lo que se es y se hace, no se puede controlar. Se representa lo que implícitamente se es, de esta manera la representación no es solo la expresión del conocimiento o información, sino también es aquello a lo que se es consciente o inconsciente,



ISSN: 2448-6574

en ella se manifiesta la estructura del sistema cultural al que pertenece el individuo, lo que Pozo (2001) llama *memoria cultural*, es decir, el individuo no construye su representación en solitario, sino que a partir de las interacciones que hace en la sociedad y de las situaciones que vive y observa en su propio contexto cultural se define y manifiesta.

Por tanto, los significados adquiridos por la cultura, durante la formación docente y la experiencia en el aula; se configuran los ejes de la práctica pedagógica del profesor, por lo que “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 ubique, las opciones pedagógicas que conozca o se le exijan, así como las condiciones que tenga en la institución escolar” (Díaz Barriga, F. y Hernández, 2010; p.3)

Lo importante en esta postura es conocer cuáles son los procesos de razonamiento que ocurre en la mente del profesor durante su actividad profesional (Marcelo, 1987). De acuerdo a Clark y Yinger (1979) y Shavelson y Stern (1983), las premisas fundamentales son: 1) que el profesor es un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones, tiene creencias y genera rutinas y 2) que los pensamientos del profesor guían y orientan su conducta.

Por ende, como lo señala Bucci y Mae (2004), “una reforma educacional exitosa implica comprender y considerar el sistema de creencias y actuaciones del docente. El docente debería ser considerado como una persona que está aprendiendo activamente y que construye sus propias interpretaciones” (p. 74). Ante esto, resulta importante preguntarse ¿qué piensan los docentes acerca de la innovación curricular?, ¿cómo creen que van a aplicar las distintas estrategias innovadoras señaladas en el currículo?, ¿cuál consideran que es su papel ante las innovaciones curriculares?

Lo cierto es que, estudiar las creencias de los profesores implica escudriñar valores, experiencias, conocimientos, supuestos, cultura y aunque pareciera una tarea difícil por lo que representa la individualidad, el resultado podría ser el reencontrar al profesor de hoy, el que está inmerso en los procesos de cambios curriculares, reformas, al que se le exige en el marco de los procesos de globalización, al profesional que tiene en sus manos los procesos de innovación curricular y que de manera consciente o inconsciente asume (o trata de hacerlo) el papel que se le ha impuesto en el contexto socioeducativo, cuyo peso es de responsable del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Objetivos

Los objetivos planteados en la investigación son los siguientes:

- ❑ Analizar las concepciones implícitas de los profesores acerca de la innovación curricular y su relación con el desempeño en el aula.
- ❑ Determinar cómo influyen las concepciones implícitas de los profesores acerca de la innovación curricular en el aula.
- ❑ Mostrar un análisis descriptivo de la relación entre las concepciones implícitas de los profesores con la innovación curricular.

Metodología

Llegado a este punto, cabe señalar que el estudio de las concepciones ha tenido un largo proceso en el perfeccionamiento metodológico, algunos de los métodos más empleados son: policy – capturing , lens- model, planes escritos, pensar en voz alta, estimulación del recuerdo, la entrevista, cuestionarios y escalas, técnica del repertorio de Parrilla de Kelly y estudios etnográficos (Marcelo, 1987; Rueda y Díaz Barriga, F., 2011); sin embargo, la investigación se ha inclinado por la indagación de las concepciones en la enseñanza y el aprendizaje y poco se ha estudiado sobre la innovación curricular, por lo que en la investigación que se realiza actualmente y de la que se da cuenta en este documento se construyó un marco metodológico que utiliza el cuestionario de dilemas, cuyo propósito es recabar información sobre las concepciones de los docentes de educación superior con respecto a la innovación curricular.

Tipo de estudio

El estudio se posiciona en el enfoque cualitativo, en tanto pretende hacer una descripción de las concepciones que los docentes le dan a la innovación curricular y establecer una serie de caracterizaciones en función de las líneas de análisis propuestas. Grinnell (1997) y Creswell (1997) en Fernández, Hernández y Baptista (2003), señalan que en la investigación cualitativa no se desechan la realidad subjetiva ni las experiencias individuales, por tanto:

- a) Hay dos realidades, la primera consiste en las creencias, presuposiciones y experiencias subjetivas de las personas y la segunda es objetiva e independiente de las creencias que se tengan hacia ella.
- b) Esta realidad objetiva es susceptible de conocerse.



ISSN: 2448-6574

- c) La realidad objetiva es necesario conocerla o tener la mayor cantidad de información sobre ella.

Asimismo el estudio es descriptivo, puesto que pretende analizar cómo es y cómo se manifiestan las concepciones implícitas de los profesores con respecto a la innovación curricular; como lo señala Behar (2008), este tipo de estudios describen 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 concepciones implícitas de los docentes. Como lo señalan Fernández, Hernández y Baptista (2003), describir es recolectar datos, recabar y medir información, lo que permite al final describir lo que se investiga, sin embargo para poder realizar esa descripción, el método de investigación representa la parte sustancial para recabar la información, en el siguiente apartado se aborda cómo se lleva a cabo en el presente estudio.

Método de la investigación

Se recurrió a la elaboración de un cuestionario basado en dilemas, que de acuerdo con Macchiarola (2004), constituye un instrumento de indagación estructurado, que enfrenta al sujeto ante situaciones prácticas conflictivas referidas a un dominio de conocimiento de las cuales debe tomar decisiones. La conformación del cuestionario se basa en situaciones problemáticas con una serie de opciones que dan respuesta a la situación, la característica principal es que las situaciones problemáticas se basan 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).

De acuerdo con Martín, Pozo, Cervi, Pecharromán, Mateos, Pérez y Martínez (2005), las características del cuestionario son: 1) disminuir la deseabilidad social, es decir, evitar que el sujeto manifieste un nivel de conocimiento declarado de lo que sería oficialmente una buena práctica, 2) obligan a elegir un dilema y renunciar a otras opciones con las que parcialmente se puede estar de acuerdo y 3) “se refiere a su carácter argumentativo, una misma posición puede defenderse por razones diferentes. En los ítems del cuestionario se ofrecen los argumentos de cada una de las alternativas, procurando que éstas señalen aquellos aspectos que habitualmente se piensan aunque no se suelen decir en público porque no responden a la doctrina oficial” (p.76).



ISSN: 2448-6574

Los estudios que han utilizado el cuestionario de dilemas en las concepciones implícitas, reportan un acercamiento importante a aquellas representaciones que los sujetos tienen sobre cierto fenómeno, tal es el caso de Martín, Pozo, Cervi, Pecharromás, Mateos, Pérez y Martínez (2005); Vilanova, García y Señorino (2007); Boatto, Vélez y Bono, 2011; Herrera, Pérez y Echeita (2016), entre otros; quienes a través de la aplicación de dicho instrumento pudieron determinar en qué configuración teórica los sujetos de sus estudios se representan. Asimismo, cabe señalar que, si bien el cuestionario es un instrumento eficaz en la búsqueda de concepciones implícitas, también los son otros instrumentos, como la guía de observación y las prácticas etnográficas, sin embargo, el tiempo para aplicarlos es largo y se requieren pocos sujetos para lograr sistematizar en un tiempo corto los resultados obtenidos, por tanto, en virtud de la practicidad al momento de aplicar y sistematizar los resultados del cuestionario, se eligió dicho instrumento, así como también por las propias características de la herramienta que son afines a la investigación.

Por otra parte, es importante considerar que en la construcción del cuestionario se debe tener cuidado de no caer en el discurso teórico que podría condicionar las respuestas en el deber ser. Para evitar esa posibilidad, el equipo de Martín, et al. (2005), al comienzo de la construcción del cuestionario de dilemas para sus investigaciones, probaron reunir a grupos de docentes quienes a partir de su propia práctica pudieron proporcionar información que les permitió al equipo de investigación estructurar los dilemas y las opciones de respuesta, por lo que la realidad y veracidad del instrumento propició una adecuada y eficiente validación.

En el caso de la investigación que se presenta, se siguió un esquema similar al del equipo de Martín, et al. (2005), Por una parte, se realizó la red semántica con nueve profesores de tres programas de licenciatura: Educación Especial, Enseñanza de las Matemáticas y Pedagogía, de cada programa participaron tres docentes y por otra se organizó un grupo focal conformado por docentes de otras licenciaturas que no participarían en el estudio, estuvieron docentes de las licenciaturas en Psicología y trabajo social. Ambas estrategias fueron consideradas con el propósito de diseñar los dilemas y las opciones de respuesta del cuestionario partiendo de realidades.

De acuerdo con Figueroa (1976) mediante la red semántica se puede conocer la gama de significados expresados a través del lenguaje cotidiano y como lo señala Vera, Pimentel y Batista (2005) “la técnica de redes semánticas, ofrece un medio empírico de acceso a la organización cognitiva del conocimiento. Por tanto, puede proporcionar datos referentes a la

organización e interpretación interna de los significantes” (p. 442). El ejercicio de la red semántica fue un soporte importante para la elaboración de los dilemas en el cuestionario, pues la intención fue que los docentes encontrarán aspectos relacionados con su práctica y no estructuras teóricas que posiblemente poco relacionarían con su práctica real, de esta manera, la red semántica es solo el marco para la construcción del instrumento de indagación de la investigación y un insumo que permite la posibilidad de una rápida validación del cuestionario de dilemas.

La red semántica estuvo dividida en dos etapas del proceso de innovación curricular: diseño e implementación, por cada uno de éstos se realizó una red semántica, en cada una se indagaron elementos que conciernen a cada etapa y se obtuvo lo siguiente, en cuanto a la etapa de la implementación, los profesores generaron 93 palabras en total, en la figura 1 se resumen las principales de cada elemento, lo más relevantes que se retoma para el cuestionario de dilemas es la posibilidad de incluir ítems relacionados con las políticas actuales para atención a la diversidad, indagar sobre los conceptos de inclusión e igualdad, así como las metodologías implementadas en el aula, de la evaluación el significado de logro y valoración, la concepción de diversidad como parte del proceso de enseñanza, el concepto de cooperación en la interacción en aula y de apoyo en la tecnología.

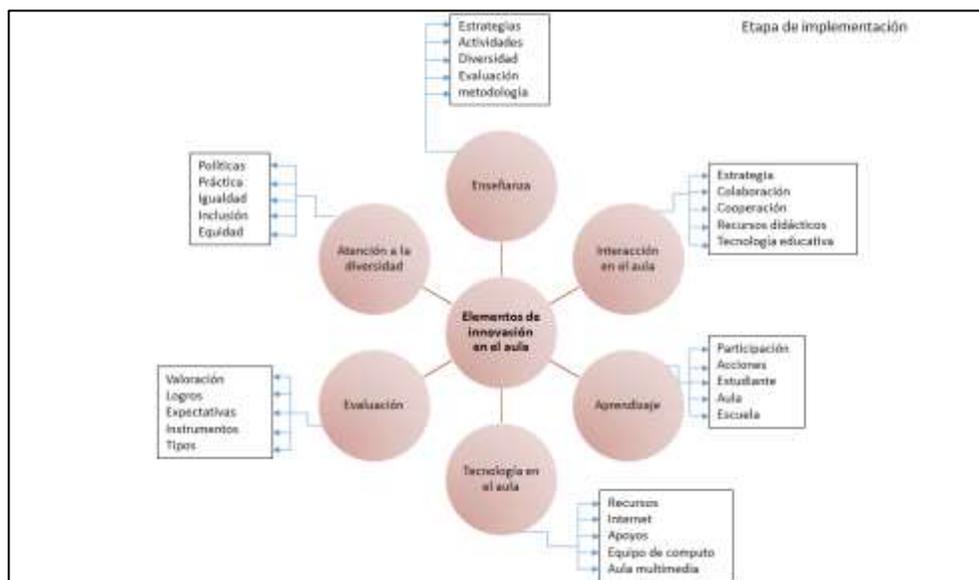


Figura 1. Mapa semántico de los significados de los docentes acerca de los elementos de innovación en el aula. Fuente: elaboración propia

En cuanto a la red semántica de la etapa de diseño, los elementos que se indagaron fueron los de colaboración, práctica innovadora, métodos educativos, enfoque didáctico, gestión curricular y liderazgo compartido, en la figura 2 se puede apreciar las palabras más relevantes que se registraron en cada elemento. El total de palabras recuperadas fue de 85 y lo que se considera relevante recuperar para el planteamiento del cuestionario de dilemas es enfatizar dilemas que incluyan en los métodos educativos los conceptos de enseñanza y aprendizaje, la docencia como parte de los enfoques didácticos, los procesos de mejora en la gestión curricular, la colaboración en el liderazgo compartido y la reflexión en la práctica innovadora.

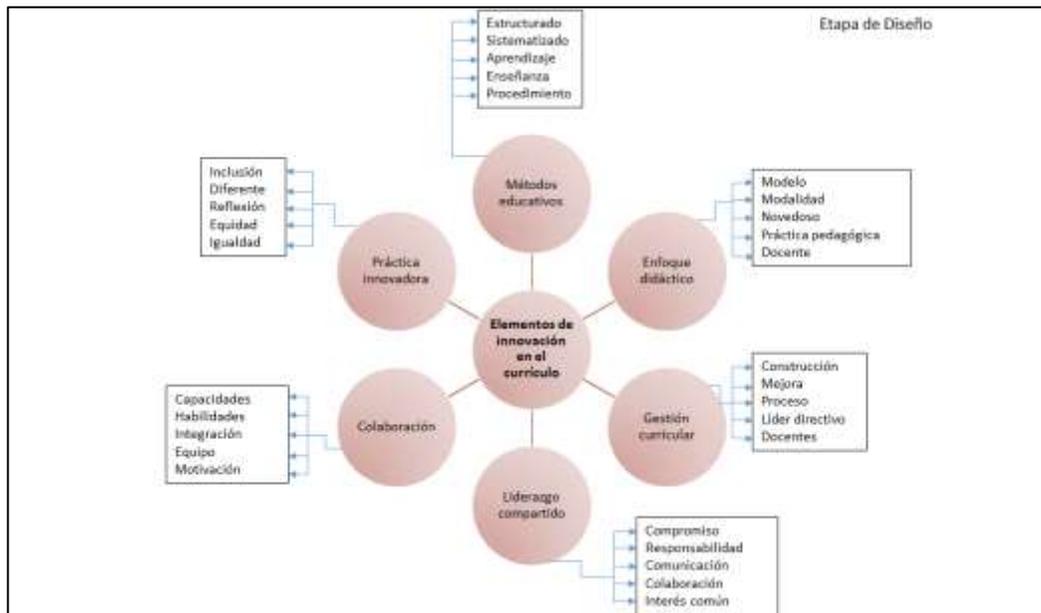


Figura 2. Mapa semántico de los significados de los docentes acerca de los elementos de innovación en el diseño. Fuente: elaboración propia

Por otra parte, en cuanto al grupo focal, es necesario señalar que éste se llevó cabo antes que la red semántica, por lo que también fue importante comprender que un grupo focal, es un grupo artificial porque no existe ni antes ni después de la sesión de conversación, sino que nace en el momento en que se inicia el diálogo. Se trata de un grupo en tanto que se le determina una tarea específica, por lo que equivale a un equipo de trabajo para el investigador, puesto que a partir de él logrará sus propósitos, aunque el grupo mismo no se perciba así. De aquí que su inicio y termino, estén claramente identificados (Álvarez y Jurgenson, 2011).



ISSN: 2448-6574

De esta manera, atendiendo a los principio de lo que es e implica un grupo focal, se organizaron dos reuniones con dos grupos de docentes de dos áreas: psicología y trabajo social, ambos grupos han incursionado en modelos curriculares innovadores, por lo que su aportación es productiva para la construcción de los dilemas, ya que al pertenecer a áreas de humanidades y sociales, cada planteamiento era muy acertado para la contextualización en las carreras en las que se aplica el cuestionario, las sesiones tuvieron una duración aproximada de hora y media y se llevaron a cabo en un aula correspondiente a cada unidad académica.

Durante las sesiones se abordaron tres conceptos clave: enseñanza, aprendizaje, evaluación e innovación, mismos que se incluyeron en ocho categorías que se relacionan con los elementos de innovación en las etapas de diseño e implementación. Las categorías fueron determinadas en función de la conceptualización de la innovación curricular: 1) postura frente al currículo, 2) estrategias para la enseñanza, 3) estrategias para el aprendizaje, 4) evaluación del aprendizaje, 5) conocimientos previos, 6) organización del aula, 7) atención a la diversidad y 8) colaboración entre docentes; en conjunto son los elementos fundamentales que debería tener las innovaciones curriculares actuales.

Una vez que se determinaron las categorías se procedió a las reuniones con los grupos focales, en las que se pidió a los docentes que hablaran de los eventos ocurridos en su práctica con respecto a las dimensiones señaladas (ver tabla 1), los casos que surgieron de cada uno de los rubros fue el antecedente que sirvió de escenario para la construcción de cada dilema y de sus respuestas, cabe destacar que la redacción no fue textual pero contiene la esencia de cada situación, lo que permite que los dilemas sean congruentes con las categorías y éstas a su vez se vinculen con la definición de lo que se pretende sean las innovaciones curriculares.

Dimensión	Preguntas
Postura frente al currículo	¿Cuáles son las situaciones a las que se enfrentan cuando tratan de vincular lo que dice el plan de estudios con la realidad en el aula?.
Estrategias para la enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo es un día de clase? • ¿Cuáles son los problemas más comunes en el aula al momento de trabajar un nuevo tema? • ¿Qué hacen con los estudiantes que generan “conflictos” en el aula?
Estrategias para el aprendizaje	
Conocimientos previos	
Atención a la diversidad	
Organización del aula	
Evaluación del aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué opinan los estudiantes de la evaluación que les hacen? • ¿Qué opinan ustedes de sus formas de evaluar el aprendizaje?
Colaboración entre docentes	¿Cómo es la forma de trabajar entre ustedes?

Tabla. 1. Esquema de la relación entre las dimensiones y las preguntas realizadas en el grupo focal
 Fuente: elaboración propia (2018)

Una vez que se tienen los insumos, se procede a la construcción del cuestionario de dilemas. El cuestionario se divide en las dos etapas que se ha mencionado: diseño e implementación, así mismo los dilemas están alineados con los elementos de innovación que se han señalado en párrafos anteriores y se retoma la configuración teórica que propone Pozo (2006) para clasificar las respuestas en tres grupos, las que se adecuan a la teoría directa (lineal), las que están en la teoría interpretativa (representativa) y las que conforman la teoría constructiva (metacognitiva). Por lo que cada dilema del cuestionario tiene tres opciones de respuesta que se vincula con cada una de las teorías, tal como se muestra en el ejemplo de la tabla 2. Esto permite identificar cómo concibe el docente la innovación curricular desde la postura teórica.

Tabla 2. Ejemplo de un ítem del cuestionario de dilemas y su relación con las teorías de dominio.

Dimensión	Dilema	Opciones de respuesta	Teoría de dominio
Enseñanza	Un profesor de licenciatura ha iniciado el ciclo escolar con un grupo de quinto semestre, cuyo principal problema es la poca atención en clase, lo que ha generado que no logren retener el aprendizaje. De las siguientes opciones, cuál considera que es la estrategia idónea y la que no que debe utilizar el docente para impulsar el aprendizaje de los estudiantes.	Para que los estudiantes se concentren y logren mejores aprendizajes, el docente puede proponer la revisión de un tema en casa a partir de la lectura individual y presentar en clase los puntos representativos en los que se deben centrar los estudiantes. Esto le permite al docente guiar lo que deben saber y a los estudiantes les incentiva participar en clase e interesarse por los temas.	Directa (lineal)
		Lo mejor es proponer la elaboración de un proyecto conjunto entre estudiantes y exponerlos en clase; llevarlos a espacios virtuales (sala virtual, CIAM,) para revisar un contenido. Con la ayuda de la tecnología y otros entornos el estudiante se interesa y puede aprender con otras herramientas que le atraen y disfruta.	Interpretativa (representativa)
		El docente podría revisar los contenidos a detalle y en función de este, organizar una práctica de campo y a partir de ésta elaborar un proyecto de intervención o investigación. Esto le permite al estudiante tener un interés a partir de la realidad y actividad fuera del aula.	Constructiva (metacognitiva)

Fuente: elaboración propia (2018)



ISSN: 2448-6574

Por otra parte, las instrucciones del cuestionario indican que el sujeto deberá contestar dos aspectos, por un lado deberá señalar el ítem con el que concuerde su postura y por otro señalar aquel con el que no coincide, la intención es tener un margen de cuál es la teoría de dominio con la que los profesores coinciden y con cuál no, esto permite hacer un análisis más profundo sobre cuál es el tipo de concepciones implícitas que dominan en el grupo de docentes y por qué hay ciertas representaciones en el aula.

Finalmente, el cuestionario se construye con 24 ítems, que corresponden a seis elementos de la innovación durante el diseño y seis de la implementación, cada elemento contiene dos ítems. Las opciones de respuestas siguen la misma lógica y cada dilema contiene tres opciones que aluden a los dominios de conocimiento que propone Pozo (2006), cuyo análisis permitirá examinar las concepciones implícitas desde las condiciones, los procesos y los resultados de las innovaciones curriculares.

Puesto que todo instrumento de recolección de datos debe reunir dos requisitos esenciales: confiabilidad y validez (Hernández y cols., 2003) y en el entendido de que la validez se relaciona con diferentes tipos de evidencia, relacionadas con el contenido, con el criterio y con el constructo; el cuestionario fue validado mediante su contenido. Para determinar si los ítems del instrumento indagaban sobre las dimensiones y teorías de dominio propuestas se midió a través de dos factores, por una parte mediante un sistema de jueces externos y por otra mediante la aplicación a un grupo ajeno a los sujetos de investigación.

Para el jueceo 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 y mediante contacto directo en unos casos, dieron su opinión sobre la pertinencia y estructura de los ítems. Una vez que se tuvo el punto de vista de los jueces se procedió a la aplicación en el grupo piloto. Los resultados de ambos ejercicios dieron como resultado un cuestionario debidamente estructurado.

Resultados

Los resultados obtenidos hasta el momento son la construcción y validación del cuestionario de dilemas para el estudio de las concepciones implícitas de innovación curricular, que se aplicará el próximo semestre a un grupo de profesores de licenciatura.



ISSN: 2448-6574

Conclusiones

Con el trabajo realizado hasta el momento es posible destacar dos elementos esenciales en los procesos de innovación curricular: 1) la innovación ocurre a partir de la disposición del docente para transformar la práctica educativa en el aula y 2) partir de las creencias y pensamiento del docente es una estrategia que permite implementar innovaciones permanentes y que son asumidas y/o construidas responsablemente, por tanto, la probabilidad de que el currículo tenga un efecto positivo en el aprendizaje de los estudiantes es alto.

Por otra parte, en cuanto a los instrumentos que permiten acceder al pensamiento del docente, es importante señalar que éstos no deben ser construidos a la ligera y se debe tener presente que el pensamiento implícito siempre tendrá una connotación explícita, en tanto que la representación es un conjunto de ambas concepciones implícitas y explícitas, por ende conocer y entender el pensamiento del docente requerirá de instrumentos probados y validados.

Finalmente, y aunque no es tema central de este trabajo pero tiene una influencia en el pensamiento vigente del docente, conviene no perder de vista la situación actual de la docencia en México y el plano en el que se desarrollan las reformas educativas, cuyo contexto ha sido caótico en las últimas décadas, en el que el docente actúa más como un ejecutor de proyectos ajenos que como un sujeto, en donde las reformas son pensadas desde arriba y bajan a los docentes, las reformas forman parte de procesos políticos, en el que la política se subordina a la economía (Díaz Barriga, A. e Inclán, 2000), y los problemas de salario, estabilidad laboral e incluso la identidad de la profesión son elementos que merman la práctica del profesor en el aula, por ello el estudio de las concepciones implícitas no debe obviar tales circunstancias que de ser así podría resultar en análisis que solo examinan una parte del objeto de estudio y cuyo resultado probable tengan connotaciones quiméricas en la implementación de las innovaciones curriculares.

Referencias

- Álvarez, J. y Jurgenson, G. (2011). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós: México.
- Behar, D. (2008). *Metodología de la investigación*. Recuperado de <http://rdigital.unicv.edu.cv/bitstream/123456789/106/3/Libro%20metodologia%20investigacion%20este.pdf>
- 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. Recuperado de <https://summapsicologica.cl/index.php/summa/article/view/77/pdf>
- Buci, P. y Mae, P. (2004). *Exploring the beliefs and attitudes of exemplary technology-using teachers*. Pennsylvania. The Pennsylvania State University.
- Clark, C. & Yinger, R. (1979). *Tree studies of teacher planning*, East Lansing. Institute for Research on Teaching, Michigan State University, Research Series No. 55.
- Díaz Barriga, A. e Inclán, C. (2000). *El docente en las reformas educativas. Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos*. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20101010115004/barriga.pdf>
- Díaz Barriga, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1 (1), pp. 37 – 57. Recuperado de <http://ries.universia.net>
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Mc Graw Hill.
- Figuroa, J. (1976). *Estudios de Redes Semánticas Naturales y algunos procesos básicos*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill Interamericana.
- Herrera, C., Pérez, C. y Echeita, G. (2016). Teorías implícitas y prácticas de enseñanza que promueven la inclusión educativa en la universidad. *Instrumentos y antecedentes para la reflexión y discusión. Formación universitaria* 9 (5), pp. 49 – 64. Doi: 104067/S0718-50062016000500006
- Macchiarola, V. (2004). *Concepciones de directivos de escuelas secundarias sobre el planeamiento institucional. El cuestionario de dilemas como procedimiento para su estudio*. III Congreso Nacional y I Internacional de Investigación Educativa. Cipoletti: Editorial de la Universidad Nacional del Comahue.
- Marcelo, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC
- Debates en Evaluación y Currículum/Congreso Internacional de Educación: Currículum 2019 /Año 5, No. 5/ Septiembre de 2019 a Agosto de 2020.



ISSN: 2448-6574

- Martín, E., Pozo, J., Cervi, J., Pecharromás, A., Mateos, M., Pérez, M. y Martínez, P. (2005). ¿Mantienen los psicopedagogos las mismas concepciones que el profesorado acerca de la enseñanza y el aprendizaje? En: Monereo, C. y Pozo, J. (Eds.), *La Práctica del asesoramiento educativo a examen* (pp. 69 – 88). Madrid: Graó.
- Monroy, M. y Díaz, M. (2011). Las teorías y creencias docentes, una alternativa para la evaluación docente. En Rueda, B. y Díaz – Barriga, F. *La evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional* (pp. 136 – 154). México: Universidad Autónoma de México, IISUE.
- Monroy, M. (1998). *El pensamiento didáctico del profesor: un estudio de profesores de ciencias histórico sociales del Colegio de Bachilleres y del Colegio de Ciencias y Humanidades* (Tesis de maestría en Psicología Educativa). UNAM, México.
- Moreno, M. y Azcárate, C. (2003). Concepciones y creencias de los profesores universitarios de matemáticas acerca de la enseñanza de las ecuaciones diferenciales. *Enseñanza de las ciencias*, 21, (2), 265-280.
- Pozo, J. (2001). *Humana mente: el mundo, la conciencia y la carne*. Madrid: Morata.
- Pozo, J. (2003). *Adquisición del conocimiento*. Madrid: Morata.
- Pozo, J. (2006). La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento. En: Pozo, J., Scheuer, M., Pérez, M., Mateos, E. y De la Cruz, M. (Eds.). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 29 - 54). Barcelona: Graó.
- Rueda, M. y Díaz Barriga, F. (2011). *La evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional*. México: IISUE.
- Shalvenson, R. y Stern, P. (1983). Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conductas, en Gimeno Sacristán, J. y Pérez, A. (Dir.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 372 – 419), Madrid: Akal.
- Vera, J., Pimentel, C. y Batista, F. (2005). Redes semánticas: aspectos teóricos, técnicos, metodológicos y analíticos. *Ra Ximhai*, 1 (3), 439 – 451. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/461/46110301.pdf>
- Vilanova, S., García, M. y 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>