

# TEORÍAS IMPLÍCITAS RESPECTO AL APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES NORMALISTAS MEXICANOS

Gloria Castro López\* y Mireya Rubio Moreno\*\*  
Escuela Normal de Sinaloa, Sinaloa, México

## RESUMEN

La formación inicial de docentes mexicanos se desarrolla principalmente en el ámbito de la educación normal con dos planes de estudio en operación (2012 y 2018). Esta investigación recupera desde el Plan de Estudios 2012 las teorías implícitas de alumnos del segundo y séptimo semestres de la licenciatura en educación primaria respecto al aprendizaje y cómo se aprende. En su exploración se utiliza el Cuestionario de Dilemas adaptado por Vilanova, García y Señorío (2007). Los resultados reflejan tres tipos de teoría tanto en alumnos de recién ingreso como en quienes están por egresar, la tendencia en éstos últimos es hacia la teoría constructivista, aunque la presencia de las teorías directa e interpretativa es significativa. Por tanto, es urgente incidir en cambios conceptuales de los futuros docentes.

**PALABRAS CLAVE:** teorías implícitas, aprendizaje, formación inicial.

## IMPLICIT THEORIES REGARDING THE LEARNING OF MEXICAN NORMAL STUDENTS

## ABSTRACT

The initial training of Mexican teachers is mainly developed in the field of normal education, which is currently working with two study plans (2012 and 2018). This research retrieves, from the 2012 curriculum, the implicit theories regarding the learning and how to learn of students in second and seventh semesters of the degree in elementary education. In its study, it was decided to use the Dilemma Questionnaire adapted by Vilanova, García & Señorío (2007). The obtained results reflect three types of theory, in both newcomer students and those who are about to graduate; the tendency in the latter is towards the constructivist theory, although the presence of direct and interpretative theories is significant. Hence, it is urgent to influence in conceptual changes of the future teachers.

**KEYWORDS:** Implicit Theories, Learning, Initial Training.



## TEORÍAS IMPLÍCITAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES. UN TERRENO POCO EXPLORADO

Es primordial como formadores de docentes tener en cuenta una intervención pedagógica consciente e intencionada en relación con los procesos en los que debemos incidir. Si bien la formación contempla procesos complejos donde los aspectos del desarrollo humano están implicados desde lo biológico, psicológico y personal hasta lo social y cultural, lo referido al proceso de aprendizaje debe tener un lugar destacado. El interés de los autores respecto a los procesos de formación en la atención educativa de los futuros profesores no es casual; éstos han sido objeto de investigación en Félix, Rubio, Castro y Samayoa (2015) y Rubio, Castro y Salazar (2015).

Se reconoce que en la formación docente se viven diversos procesos formativos complejos y contradictorios, entendiendo esta formación no sólo en lo que refiere a la preparación formal o desarrollo de competencias sino también resaltando el valor de los aspectos informales, experiencias extraescolares diversas, interiorización de conductas, actitudes, valores, creencias y referentes culturales (Félix *et al.*, 2015, p. 86).

En este sentido, los estudiantes –futuros profesores– ingresan a las escuelas normales aproximadamente a los 18 años de edad, con un conjunto de saberes disciplinares construidos por su paso por los anteriores niveles educativos, que en el caso de la educación mexicana van desde preescolar hasta el nivel bachillerato y que el Plan de Estudios 2012 denomina Perfil de Ingreso y lo reconoce como un «conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que debe reunir y demostrar el aspirante a cursar cualquier licenciatura en las Escuelas Normales, con la finalidad de garantizar su formación inicial al concluir los estudios profesionales» (SEP, 2012, p. 13).

Pero el conjunto de saberes no formales regularmente se ignora al ingreso a la educación normal puesto que se privilegia sólo la calificación obtenida como prome-

---

\* *E-mail:* [castrolopezgly@gmail.com](mailto:castrolopezgly@gmail.com). Es docente de la Escuela Normal de Sinaloa, México, licenciada en Psicología Educativa por la Universidad de Occidente, maestra en Psicología Genética y Aprendizajes Escolares por la Universidad Autónoma de Sinaloa y doctora en Educación por la Escuela Normal de Sinaloa. Es integrante del Sistema Nacional de Investigadores CONACyT, Nivel Candidata. Su experiencia profesional se ha dado en el campo de la formación inicial de profesores, es fundadora del cuerpo académico consolidado ENSIN-CA-1 «Cultura, diversidad y procesos de formación» con una línea de generación o aplicación innovadora de conocimiento sobre la cultura, valores y la diversidad escolar, enfocada en la formación inicial de los profesores.

\*\* *E-mail:* [ayerimireya1972@gmail.com](mailto:ayerimireya1972@gmail.com). Es docente de la Escuela Normal de Sinaloa, México, licenciada en Psicología por la Universidad Autónoma de Sinaloa, maestra en formación docente en el campo de la educación superior y doctora en Educación por la Escuela Normal de Sinaloa. Su experiencia profesional se ha dado en el campo de la formación inicial de profesores, es fundadora del cuerpo académico consolidado ENSIN-CA-1 «Cultura, diversidad y procesos de formación» con una línea de generación o aplicación innovadora de conocimiento sobre la cultura, valores y la diversidad escolar. Sus líneas principales de investigación son la formación docente y estudios sobre la infancia.



dio del bachillerato y el puntaje obtenido en una evaluación formal realizada por el Centro Nacional para la Evaluación para la Educación Superior, A.C. (CENEVAL). Lo anterior, en correspondencia con el hecho de que tradicionalmente los saberes científicos, abstractos o formales han tenido mayor aceptación entre los educadores, poniendo poco interés o atención en las opiniones, ideas, preferencias, creencias, etc., de los sujetos escolares en relación con conceptos o nociones, sin considerar que sin todo esto es imposible la reestructuración del pensamiento en mayor o menor medida, pero sólo explorando lo que existe en el pensamiento de los aprendices, se abrirán caminos para el análisis y la reflexión.

Es de destacar que a mitad de la década de los ochenta e inicios de los noventa, aparecen los primeros planteamientos respecto a la importancia de los saberes o creencias intuitivas, concretas o informales en los trabajos de Rodrigo (1985), Marrero (1991), Rodrigo (1993) y Pozo (2006). Sin embargo, en la educación normal en México, la formación de profesores de educación básica no ha recuperado esa preocupación, o por lo menos no de manera explícita sino hasta el plan de estudios 2012 para las licenciaturas de educación primaria y preescolar, ya que se parte de la idea de que las concepciones acerca del proceso de aprendizaje constituyen uno de los pilares sobre los cuales se construye el pensamiento pedagógico de los profesores y determinan en gran medida la manera de concebir, diseñar, implementar y evaluar los procesos educativos.

Con base en esta premisa se pretende que los docentes en formación inicial construyan marcos de referencia teóricos y metodológicos, sustentados en aportaciones de la psicología del aprendizaje, que les permitan comprender este proceso y les ayuden a diseñar y estructurar situaciones de aprendizaje en sus contextos particulares de práctica donde atienden a los alumnos.

Precisamente, este plan de estudios, en el segundo semestre, contempla en el Trayecto formativo psicopedagógico el curso de Bases psicológicas del aprendizaje, cuyo propósito es promover en el docente en formación el desarrollo y construcción de una diversidad de saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales cuya movilización se oriente a intervenir en situaciones vinculadas con necesidades y problemáticas de los educandos de preescolar y primaria relacionados con la promoción de los procesos de aprendizaje significativo y estratégico en el contexto escolar (SEP, 2013), donde se inicia cuestionando ¿qué es el aprendizaje y cómo se aprende? y ¿cómo concebimos el aprendizaje los estudiantes de las escuelas normales y los maestros en ejercicio?

Cabe resaltar que desde este curso también se pretende orientar hacia la construcción de un marco teórico respecto a las teorías implícitas: ¿qué y cuáles son las teorías implícitas de los docentes en torno al aprendizaje?, ¿cuáles son sus principales características? y ¿qué implicaciones tienen las teorías implícitas para la práctica educativa del docente? Otras preguntas que guían la reflexión del pensamiento de los futuros profesores desde este curso son ¿por qué es importante para la práctica educativa del docente promover el cambio conceptual de estas teorías? y ¿en qué sentido o dirección debe darse dicho cambio?

Es importante señalar que también este curso se destina a estudiar los diferentes paradigmas del aprendizaje y los procesos de intervención psicoeducativa y



acción docente para promover el aprendizaje significativo y estratégico de los alumnos en contextos escolares. Si bien lo anterior contempla promover el cambio conceptual hacia estas teorías y el sentido o dirección que debe darse a dicho cambio, el programa no contiene actividades que permitan valorar los cambios conceptuales en ese sentido. No le queda claro al estudiante desde este espacio curricular que a toda idea o acción le subyace una teoría, la cual debe someterse a constante reflexión crítica para transitar hacia pensamientos de orden cognitivo superior.

Los aspectos antes señalados en relación con las teorías implícitas y el cambio representacional, no deberían ser descuidados en los restantes espacios curriculares de la formación docente inicial, es decir, es fundamental tener la claridad respecto a la necesidad de partir de las ideas de los alumnos y lo que en ellas subyace, para poder incidir en auténticos cambios conceptuales. Y considerar como formadores que si no está implícito el planteamiento de la exploración de las creencias o imágenes en las situaciones de aprendizaje de los cursos, es necesario identificar las actividades desde las que se puedan rescatar, analizar, discutir éstas y de ser posible resignificarlas.

Al respecto, se encuentran varios espacios curriculares que dan continuidad a lo referido al concepto de aprendizaje y la reflexión de éste, desde varias posturas epistemológicas, psicológicas y pedagógicas; tal es el caso de los cursos de Ambientes de aprendizaje, Teoría pedagógica y Evaluación del aprendizaje, y de algunos otros cursos del Trayecto formativo de Preparación para la enseñanza y el aprendizaje, específicamente en el curso de Procesos de alfabetización inicial, que aborda el proceso de aprendizaje y los factores que influyen, así como las teorías que explican y orientan lo referido al lenguaje y comunicación, aunque hay otros espacios curriculares que no se abordan desde esta perspectiva; por ejemplo, los referidos al pensamiento matemático o las ciencias, que más bien se centran en abordar los contenidos de aprendizaje de educación primaria para favorecer el dominio de éstos en los futuros docentes.

Otro trayecto formativo medular para la formación inicial es el de Práctica Profesional, integrado por ocho cursos que atienden de cerca la vinculación entre las cuestiones teóricas, metodológicas y técnicas abordadas en el resto de los cursos de los otros trayectos formativos, y las cuestiones teóricas, metodológicas, prácticas y técnicas propias de los escenarios y sujetos educativos. Los cursos ponen en el centro las concepciones del aprendizaje al igual que otros conceptos como la enseñanza, planeación, evaluación, diversidad, etc., los cuales afectan de forma intencionada o no, consciente o no, en las decisiones que cada uno de los estudiantes toma durante sus prácticas en las escuelas y grupos escolares. El trayecto en sí desde la propuesta curricular lleva a la reflexión y análisis constante de la enseñanza y del aprendizaje, antes, durante y después de la acción, esto, claro está, desde la articulación de saberes docentes teóricos y metodológicos.

Sin embargo, a pesar de que desde los diversos trayectos formativos se tienen elementos suficientes para que se fortalezcan las competencias docentes con las perspectivas y enfoques actuales en relación con el aprendizaje y la enseñanza, en el último año de formación se muestra en planeaciones, instrumentos de evaluación, productos de aprendizaje de los alumnos, informes parciales de práctica y sobre todo



en los trabajos de titulación (informe, portafolio o tesis), algunas evidencias de que las ideas iniciales respecto al aprendizaje y la enseñanza no se han transformado de forma sustancial. Los estudiantes normalistas tienen una fuerte influencia de las prácticas de los profesores en servicio que fortalecen las ideas de necesidad de control sobre los grupos, la memorización como la estrategia didáctica más apropiada, aplicación de exámenes para evaluar los aprendizajes y el uso de premios y castigos ante actitudes y comportamientos de los alumnos, y tienden a reproducir varias de estas prácticas en el diseño y puesta en práctica de su intervención docente. Ante esto, vale preguntar si la formación académica desarrollada en la escuela normal está siendo de suficiente impacto.

Por lo anterior, la preocupación de identificar ¿cuáles son las concepciones sobre el aprendizaje que tienen al inicio de la formación los futuros docentes en educación primaria?, ¿qué teoría implícita se encuentra en éstas?, ¿qué cambios sufren estas concepciones en el transcurso de la formación inicial docente?, ¿qué perfil se logra al final de la formación respecto a las teorías educativas de las que se apropian los normalistas?

Por tanto, el propósito del presente trabajo es identificar las teorías implícitas acerca del aprendizaje que tienen los estudiantes normalistas de nuevo ingreso y los que están por egresar de la licenciatura en educación primaria para comparar si se presentan cambios conceptuales.

## MARCO REFERENCIAL RESPECTO A LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS SOBRE EL APRENDIZAJE

### TEORÍAS IMPLÍCITAS Y PENSAMIENTO DEL PROFESOR

El docente es un ser cuya historia no inicia y termina en su formación y ejercicio profesional, que estuvo, está y estará siempre influenciado por su cotidianidad, en la que se entretajan experiencias derivadas de la educación formal, informal y no formal en los grupos sociales de los que forma parte, donde la complejidad de relaciones va generando culturas que empanan sus pensamientos y acciones personales y profesionales, es decir:

La práctica docente es esencialmente una práctica humana. En ella, el docente como persona, es una referencia fundamental, es decir, como un sujeto con ciertas cualidades, características y dificultades que le son propias; un ser no acabado, con ideales, motivos, proyectos y circunstancias de la vida personal que imprimen a la vida profesional determinada orientación (Fierro, Fortoul & Rosas, 1999, p. 29).

Por consiguiente, el pensamiento del docente tiene un sinfín de influencias: sociales, familiares, culturales, políticas, antes de su formación inicial, durante su formación y al estar en el ejercicio profesional, que le permiten construir su estilo e identidad como docente, que va dando forma y sentido a sus ideas y actos; en este sentido, el docente no muestra actitudes, emociones y acciones sin un motivo o



razón, detrás están constructos mentales que lo sostienen. Estudiar esto no es tarea fácil, ya que

... existe una dispersión semántica que ha caracterizado la línea de investigaciones sobre las experiencias previas del docente, se han utilizado términos como: creencias, actitud, valores, juicios, axiomas, opiniones, ideologías, percepciones, concepciones, sistema conceptual, preconcepciones, disposiciones, teorías implícitas, teorías explícitas, teorías personales, procesos mentales internos, reglas de la práctica, principios prácticos. Esta dispersión semántica ha hecho que los resultados de investigaciones no puedan compararse por no compartir un mismo marco conceptual (Pajares, 1992, citado por Vaillant & Marcelo 2015, p. 38).

Los planteamientos anteriores conducen a no profundizar en la comprensión de los temas educativos estudiados, pues la ambigüedad conceptual genera confusiones y rupturas que no pueden ser superadas y poco ayudan a la resolución de la problemática. De ahí que sea pertinente establecer algunas precisiones conceptuales sobre las teorías implícitas para tomar distancia de otros conceptos.

Según Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez (2006), desde la Psicología Cognitiva «los procesos y las representaciones implícitas suelen tener primacía o prioridad funcional con respecto a los procesos o representaciones explícitas» (p. 97). De igual manera, consideran que «las representaciones implícitas son ante todo un saber hacer más que, como en las representaciones explícitas un saber decir. Se considera que tienen un carácter procedimental, son teorías o conocimientos en acción y son conocimiento práctico o en uso» (p. 104).

Derivado de lo anterior, las representaciones implícitas tienen una función pragmática, es decir, tener éxito y evitar problemas y no constituyen concepciones erróneas, sino que son concepciones muy eficaces, útiles y verdaderas desde un punto de vista fenomenológico o personal, ya que permiten predecir con mucho acierto bastantes situaciones cotidianas (Pozo *et al.*, 2016).

Una teoría implícita se considera una «representación organizada por ciertos principios que les dan cohesión y organización y que por tanto su cambio implica cambiar sus principios o supuestos en los que se basan esas teorías implícitas» (Pozo *et al.*, 2006, p. 115). Sin embargo, es importante resaltar, en términos del mismo autor, que tales teorías tienen como limitación la dificultad de transferirlas o adaptarlas a nuevas situaciones. Es decir, sirven para contextos rutinarios y repetitivos, pero no para situaciones nuevas. Según Marrero (2010) las teorías implícitas del profesor son

... unidades organizativas del conocimiento social... las personas organizan su conocimiento sobre el mundo en torno a teorías implícitas. Se denominan «teorías» porque componen un conjunto más o menos organizado de conocimiento sobre el mundo físico o social, aunque su grado de organización y coherencia interna dista mucho de parecerse a las teorías científicas. Son «implícitas» porque no suelen ser accesibles a nuestra conciencia. Además de ser un dispositivo epistémico de construcción de la realidad, permiten generar inferencias –por lo tanto, van más allá de lo meramente situacional– y diseñar planes de acción en torno a metas –son propósitos– (Rodrigo, 1994; Pozo *et al.*, 2006). Convive, pues, con otras formas de representación de la realidad (p. 231).



Según el autor, las teorías implícitas del profesor son una pieza esencial en los modos de intervenir e interpretar el aprendizaje en un grupo de estudiantes, en las redes de intercambio de significados que a través de los mitos, rituales, perspectivas e ideologías dominan la institución escolar.

Respecto a las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza, Pozo *et al.* (2006) plantean tres: la teoría directa, la teoría interpretativa y la teoría constructivista. Además, plantean la posible existencia de una cuarta teoría denominada posmoderna.

La teoría directa, considerada la más básica, se centra de modo excluyente en los resultados o productos del aprendizaje, sin situarlos en relación con un contexto de aprendizaje ni visualizarlos como punto de llegada de unos procesos que comprometen la actividad del aprendizaje (Pozo *et al.*, 2006, p. 120). En esta teoría, se considera que la simple exposición al contenido u objeto del aprendizaje garantiza el resultado, concebido como una reproducción fiel de la información o modelo presentado.

La teoría interpretativa es una versión más avanzada de la teoría directa y en ella se plantea que se conectan los resultados y las condiciones del aprendizaje de modo relativamente lineal. También en ella se concibe que las condiciones son necesarias para el aprendizaje, pero no bastan para explicarlo (Pozo *et al.*, 2006, p. 122).

A diferencia de las anteriores, y derivado de la revisión de los autores, se considera que la teoría constructivista implica procesos mentales de las propias representaciones acerca del mundo físico, sociocultural e incluso mental, así como de autorregulación de la propia actividad de aprender. Los resultados del aprendizaje implican inevitablemente una redescrición de los contenidos que trata, incluso, de la propia persona que aprende.

Esta teoría se caracteriza por asumir que distintas personas pueden dar significado a una misma información de múltiples modos, que el conocimiento puede tener diferentes grados de incertidumbre, que su adquisición implica necesariamente una transformación del contenido que se aprende y también del propio aprendiz.

## EL CAMBIO CONCEPTUAL DE LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS

Retomando los planteamientos de los autores respecto al cambio de las teorías implícitas, lo primero que se tendría que resaltar es que tal cambio no es tarea fácil, puesto que existe un arraigo corporal o encarnado de estas representaciones, lo que hace particularmente difícil que se abandonen o, si se abandonan, se hace con mucha dificultad. Además, es importante agregar que no resulta fácil que se abandonen al adquirir conocimientos explícitos o formales incongruentes con ellos.

Los docentes deben tener lo que Shulman (1987), citado por Saint-Onge (2000), refiere como fuentes de conocimiento de la enseñanza, y que por supuesto afectan las ideas acerca del aprendizaje. Éstos son: conocimiento del contenido, conocimiento didáctico, conocimiento de la pedagogía general, conocimiento de los alumnos, conocimiento de los contextos, conocimiento de las metas, objetivos y fines, y por último conocimiento del programa. En la formación inicial de compe-



tencias profesionales docentes, se ven reflejadas la presencia de todos y cada uno de estos conocimientos, y más. Lo que hace pensar cómo se ha cuidado en el proceso formativo el saber previo de los futuros docentes, la incorporación de los nuevos saberes y cómo se traduce en las prácticas de enseñanza, es decir, en la generación de los diversos ambientes de aprendizaje. Más aún, cómo se analiza la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje, cómo se garantiza la modificación de las ideas de los profesores que aún están en formación inicial hacia enfoques pertinentes en educación que trasciendan las prácticas tradicionales impregnadas de la teoría directa, tan arraigadas en la cultura magisterial y en el pensamiento de una gran cantidad de profesores en servicio.

Pozo *et al.* (2006) consideran que cambiar las concepciones implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza requiere no sólo de explicitarlas, sino ser capaz de integrarlas jerárquicamente, o redescrirlas representacionalmente; es decir, en una nueva teoría o sistema de conocimientos que les proporciona un nuevo significado. En este sentido el concepto de complementariedad cobra importancia, puesto que los saberes científicos no sustituyen a las teorías implícitas, sino que ambas se complementan. El autor afirma que

para que un cambio conceptual sea más fructífero debería entenderse como un proceso de redescrición representacional, por el que se trataría de que las nuevas formas de conocimiento explícito, más complejas, no intenten sustituir a esos hábitos profundamente arraigados, sino más bien redescribirlos, explicarlos, es decir, hacerlos explícitos en el marco de un nuevo sistema de conocimiento que les dé un nuevo significado (p. 130).

Según Pozo, el cambio conceptual es posible cuando se produce en las siguientes condiciones:

- a) El aprendizaje de conceptos científicos no consiste sólo en reemplazar unas ideas cualesquiera por otras científicamente aceptadas, sino que en el aprendizaje existe una cierta conexión genética entre la teoría espontánea del alumno y la teoría científica que se le pretende transmitir.
- b) Para que el alumno pueda comprender la superioridad de la nueva teoría, es preciso enfrentar situaciones conflictivas que supongan un reto para sus ideas.
- c) Por último, a partir de lo anterior, puede deducirse que la toma de conciencia por parte del alumno es un proceso indispensable para el cambio conceptual... Un primer paso para su modificación será hacerlos explícitos mediante su aplicación a problemas concretos. También es necesario que el alumno tome conciencia de las ventajas de la nueva teoría que se le propone. La reflexión sobre las propias ideas será fundamental en el aprendizaje de conceptos científicos por los alumnos (2010, pp. 243-244).

Ante lo expuesto por Pozo, no queda más que resaltar la importancia de cuidar de forma extrema la formación de los docentes en todos y cada uno de los momentos formativos que tiene (inicial, de inducción, permanente capacitación



y actualización). Lo anterior lleva a formadores de docentes altamente perfilados, propuestas formativas adecuadas, interesantes e innovadoras, pero sobre todo condiciones de planeación y gestión estratégica del sistema educativo, que hagan posible esto.

## TENDENCIAS PSICOPEDAGÓGICAS EN LA EDUCACIÓN BÁSICA Y NORMAL MEXICANA

En México, la educación normal no puede estar al margen de la educación básica (nivel preescolar, primaria y secundaria), ni mucho menos apartada de las reformas que se suscitan en ésta. Desde el denominado plan 1993 la reforma en educación primaria fue de trascendencia, ya que el enfoque fue el constructivismo, que proponía una revolución en las prácticas de enseñanza y cómo concebir el aprendizaje; posteriormente, en el plan 2011, se avanzó en el enfoque socioconstructivista y, por supuesto, se centró en el enfoque por competencias, y recientemente el plan 2017 va agregando a lo anterior la educación humanista y un énfasis en las Técnicas de la Información y la Comunicación como herramientas poderosas para facilitar el aprendizaje y la comunicación. Las últimas dos reformas guardan en común que su principio pedagógico principal es considerar de forma explícita poner al alumno en el centro del proceso educativo al igual que sus procesos de aprendizaje, a partir de esto el énfasis se le da al aprendizaje, más que a la enseñanza. Esto se muestra en la tabla 1 a partir los principios pedagógicos correspondientes a cada plan.

TABLA 1. PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS	
PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS PLAN 2011	PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS PLAN 2017
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Centrar la atención en los estudiantes y sus procesos de aprendizaje.</li> <li>– Planificar para potenciar el aprendizaje.</li> <li>– Generar ambientes de aprendizaje.</li> <li>– Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje.</li> <li>– Poner énfasis de competencias, el logro de los estándares curriculares y los aprendizajes esperados.</li> <li>– Usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje.</li> <li>– Evaluar para aprender.</li> <li>– Favorecer la inclusión para favorecer la diversidad.</li> <li>– Incorporar temas de relevancia social.</li> <li>– Renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela.</li> <li>– Reorientar el liderazgo.</li> <li>– La tutoría y asesoría académica a la escuela.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Poner al estudiante y su aprendizaje en el centro del proceso.</li> <li>– Tomar en cuenta los saberes previos del estudiante.</li> <li>– Ofrecer acompañamiento en el aprendizaje.</li> <li>– Conocer los intereses de los estudiantes.</li> <li>– Estimular la motivación intrínseca del alumno.</li> <li>– Reconocer la naturaleza social del conocimiento.</li> <li>– Propiciar el aprendizaje situado.</li> <li>– Entender la evaluación como un proceso relacionado con la planeación del aprendizaje.</li> <li>– Modelar el aprendizaje.</li> <li>– Valorar el aprendizaje informal.</li> <li>– Promover la interdisciplina.</li> <li>– Favorecer la cultura del aprendizaje.</li> <li>– Apreciar la diversidad como fuente de riqueza y aprendizaje.</li> <li>– Usar la disciplina como apoyo al aprendizaje.</li> </ul>

Fuente: elaboración propia, información retomada del plan 2011 (26-27) y plan 2017 (119-123) de educación básica.

Estos principios pedagógicos en ambos planes son considerados la base de la acción docente y se definen como «condiciones esenciales para la implementa-



ción del currículo, la transformación de la práctica docente, el logro de los aprendizajes y la mejora de la calidad educativa» (SEP, 2011, p. 26).

Es importante destacar que en los planes mencionados el señalamiento para impulsar estos cambios fue el mismo: que existía una práctica en la educación escolarizada que se basaba en técnicas no apropiadas para favorecer el aprendizaje y el desarrollo integral de los alumnos, tales como el condicionamiento y el castigo, tareas rutinarias relacionadas con la memorización, por mencionar algunas. Las que se pueden ubicar con el enfoque conductista. Ante tal situación, particularmente en el plan 2017 señala que

... los estudios contemporáneos [de la investigación educativa y del aprendizaje] buscan comprender con mayor profundidad la labor escolar mediante preguntas y metodologías de varias disciplinas, entre ellas los estudios culturales, la sociología, la psicología y las neurociencias, el diseño y la arquitectura, cuyos hallazgos propician la mejora de los procesos y ambientes de aprendizaje y las escuelas (SEP, p. 34).

Aunado a esto, el plan destaca la importancia, para el desarrollo personal y social, del enfoque humanista que promueve emociones, actitudes, valores y comportamientos positivos y éticos, así como el socioconstructivismo para favorecer los procesos de aprendizaje por diferentes métodos como el aprendizaje colaborativo, aula invertida, la enseñanza y aprendizaje situado, etc.

Hasta aquí se puede observar que, en el terreno de lo ideal, todo parece estar bien o que va a ir mejor, pero ¿serán suficientes las propuestas plasmadas en el plan y programas desde estos enfoques que recién se aplican para transformar la educación básica en México? Ante esto, ¿qué pasa con el pensamiento de los profesores? ¿Qué teorías implícitas guiarán finalmente su quehacer profesional? ¿Están las instituciones formadoras de docentes poniendo atención y énfasis en explorar lo que piensan los futuros profesores y hacia dónde deben orientar su pensamiento en relación con las nuevas propuestas en educación?

## PERFIL DE INGRESO Y EGRESO DEL ESTUDIANTE NORMALISTA DESDE LOS PLANES NACIONALES ACTUALES

En el caso de la educación normal mexicana, los planes de estudio que se han operado hasta antes del 2012 no incluían de forma explícita el perfil de ingreso necesario para aspirar a estudiar alguna licenciatura en educación. La tendencia nacional y las definiciones en este sentido tomadas por las secretarías de educación existentes en cada uno de los estados del territorio nacional han establecido como requisito de ingreso un promedio de bachillerato cuando menos de ocho de calificación y presentar un examen denominado EXANI II propuesto por el Centro Regional de Evaluación para la Educación Superior, A.C. (CENEVAL), donde deberán obtener 950 puntos como mínimo.

Es importante resaltar que en nuestro estado y en nuestra institución, a pesar de la existencia de un perfil de ingreso explícito en el plan de estudios 2012, se siguen considerando solamente requisitos de ingreso los señalados en el párrafo anterior,



desaprovechando la oportunidad de identificar gran cantidad de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que deberían ser el punto de partida para la formación docente inicial.

En términos puntuales y a partir del 2012, la SEP considera que son necesarios para todo aquél que aspira a ingresar a la educación normal los siguientes rasgos:

- a) Habilidad para buscar, sintetizar y transmitir información de distintas fuentes.
- b) Capacidad para solucionar problemas a partir de problemas establecidos.
- c) Capacidad para aprender por iniciativa e interés propio a lo largo de su vida.
- d) Capacidad de trabajo colaborativo para el logro de metas y proyectos, lo que implica el reconocimiento y respeto por la diversidad cultural, de creencias, valores, ideas y prácticas sociales,
- e) Capacidad para comunicarse y expresar claramente sus ideas tanto de forma oral como escrita.
- f) Capacidad para escuchar, interpretar y emitir mensajes pertinentes en distintos contextos, mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.
- g) Interés por participar con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, entidad, México y el mundo (pp. 13-14).

Para el plan 2018 de la licenciatura en educación primaria, se conserva el perfil de ingreso, pero sufre algunos cambios, porque incorpora dos puntos, uno en relación con la capacidad de comunicación e interacción con la diversidad lingüística y cultural de nuestro país, y otro, que es de suma importancia, el interés por realizar actividades de enseñanza.

Respecto al perfil de egreso, la SEP lo define como «el elemento referencial y guía para la construcción del plan de estudios, se expresa en competencias que describen lo que el egresado será capaz de realizar al término del programa educativo y señala los conocimientos, habilidades, actitudes y valores involucrados en los desempeños propios de su profesión» (2012, p. 10). Tal perfil de egreso está constituido por competencias genéricas y profesionales, así como sus respectivas unidades de análisis o elementos, tal como se aprecia en la tabla 2.

En el plan 2018, los rasgos del perfil del plan anterior se conservan, y se incorpora en las competencias genéricas lo referido a necesidad de favorecer la autorregulación y el desarrollo personal de los futuros docentes, y las competencias profesionales ahora se agrupan en función de las cinco dimensiones enunciadas en el documento de perfil, parámetros e indicadores para educación básica, que es la guía para la evaluación de los docentes que ingresan al servicio profesional docente. Además, la competencia profesional Detectar los procesos de aprendizaje de sus alumnos para favorecer su desarrollo cognitivo y socioemocional.

Lo anterior sería suficiente para que desde la formación docente inicial los egresados tuvieran los referentes teóricos, metodológicos, técnicos y pedagógicos acordes a los enfoques más actuales de la educación en México, y que básicamente se relacionan con la teoría constructivista. Sin embargo, como se puntualiza más adelante, esto no es tarea fácil.



TABLA 2. COMPETENCIAS GENÉRICAS Y PROFESIONALES SEGÚN PLAN DE ESTUDIOS 2012 Y 2018. LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

COMPETENCIAS GENÉRICAS	COMPETENCIAS PROFESIONALES
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Usa su pensamiento crítico y creativo para la solución de problemas y la toma de decisiones.</li> <li>- Aprende de manera permanente.</li> <li>- Colabora con otros para generar proyectos innovadores y de impacto social.</li> <li>- Actúa con sentido ético.</li> <li>- Aplica sus habilidades comunicativas en diversos contextos.</li> <li>- Emplea las tecnologías de la información y la comunicación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diseña planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco del plan y programas de estudio de la educación básica.</li> <li>- Genera ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de las competencias en los alumnos de educación básica.</li> <li>- Aplica críticamente el plan y programas de estudio de la educación básica para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de los alumnos del nivel escolar.</li> <li>- Usa las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje.</li> <li>- Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa.</li> <li>- Propicia y regula espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos, con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación.</li> <li>- Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional.</li> <li>- Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y por la propia investigación.</li> <li>- Interviene de manera colaborativa con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes, en la toma de decisiones y en el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socioeducativas.</li> </ul>

Fuente: elaboración propia tomando como base el plan de estudios 2012 de educación normal.



## SENTIDO O DIRECCIÓN EN QUE DEBE DARSE EL CAMBIO CONCEPTUAL

Los procesos de formación docente, especialmente los catalogados como formación inicial, es necesario que vayan acompañados de sistemas de evaluación sistemáticos que permitan ir valorando los cambios conceptuales y personales que se gestan en los estudiantes. De igual manera, los resultados de tales evaluaciones deberán ser la base para la definición de acciones educativas que fortalezcan las áreas de oportunidad identificadas en el estudiante.

En un trabajo anterior (Rubio, Castro & Félix, 2018), se analiza el perfil docente logrado por los estudiantes de la licenciatura en educación primaria hasta el quinto semestre de su trayecto escolar a través de un cuestionario cerrado, la autoevaluación de las competencias profesionales y una entrevista abierta a docente titular del curso de Práctica Profesional; al sistematizar los datos es posible concluir que existe una distancia grande entre el perfil deseable y el que realmente han logrado los estudiantes al quinto semestre. Por supuesto que tal hallazgo genera preocupación y motivó a reorientar los procesos de intervención didáctica para fortalecer el desarrollo de competencias profesionales.

Lograr el cambio conceptual no es un proceso fácil ni para los alumnos ni para las instituciones educativas. Tal situación se resalta en lo siguiente:

... las investigaciones han mostrado que los docentes ingresan en los programas de formación con creencias personales acerca de la enseñanza, con imágenes del buen

docente, imágenes de sí mismos como maestros y profesores y la memoria de sí mismo como alumnos. Estas creencias e imágenes personales generalmente permanecen inalteradas a lo largo de la formación y acompañan a los docentes durante sus prácticas de enseñanza. En esta línea las imágenes y creencias que los docentes traen consigo cuando comienzan su formación inicial, actúan como filtros mediante los cuales dan sentido a los conocimientos y experiencias con los que se encuentran, pero también pueden actuar como barreras al cambio limitando las ideas que los alumnos pueden desarrollar sobre la enseñanza [y el aprendizaje] (Vaillant & Marcelo, 2015, pp. 38-39).

Fomentar el cambio de esas concepciones requerirá diseñar espacios de formación que favorezcan estos procesos instruccionales, tanto en el propio aprendizaje de los alumnos como en la formación permanente de los profesores, y es precisamente el diseño de estos espacios de formación lo que se considera tarea pendiente para las instituciones formadoras de docentes.

Señala Marrero (2010) que sería de suma importancia revisar el trabajo realizado con el currículum prescrito, el currículum enseñado y el currículum aprendido. El autor resalta la situación al citar a Shulman respecto a la «necesidad de que los profesores construyan puentes entre el significado del contenido curricular y la construcción realizada por los alumnos de ese significado» (p. 237).

También insiste en la necesidad de «revisar el proceso de enseñanza, volver a empezar desde otro foco, así como readaptar y ajustar las actividades, tareas y recursos para propiciar una enseñanza más relevante» (p. 238). De igual manera, es de suma importancia potenciar el aprendizaje situado y contextualizado y sobre todo asegurar una actuación colectiva entre los docentes para enseñar en el marco de una cultura docente donde prevalezca un diseño colegiado de la enseñanza. Son precisamente estos aspectos los que todavía representan un reto para nuestra institución formadora y actualizadora de docentes.

## ELEMENTOS METODOLÓGICOS

Éste es un estudio con enfoque mixto, de carácter exploratorio y comparativo. Se utiliza el Cuestionario de Dilemas de Martín, Mateos, Pérez-Echeverría, Pozo, Pecharromán, Martínez y Villalón (2004) adaptado por Vilanova, García y Señorío (2007), que identifica tres tipos de teorías implícitas: directa, interpretativa y constructivista, y un cuestionario abierto aplicado sólo a los sujetos de investigación que están por concluir su formación. La aplicación de los instrumentos se llevó a cabo de forma presencial en la Escuela Normal de Sinaloa.

Los participantes de investigación son 17 estudiantes de segundo semestre de la licenciatura en educación primaria que no habían contestado el cuestionario al iniciar el curso de Bases psicológicas del aprendizaje y 20 estudiantes del octavo semestre a muy poco tiempo de egresar de esta licenciatura. Son jóvenes entre los 18 y 21 años, de ambos sexos, radicados en Culiacán, pero mayormente originarios de los diversos municipios del estado de Sinaloa.

Se procedió a aplicar el cuestionario de dilemas tanto a los alumnos de segundo semestre como a los que estaban por egresar de octavo semestre, se sis-



tematizó la información y posteriormente se aplicó a éstos últimos el cuestionario abierto referido al tema de aprendizaje.

## RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN

Respecto a los estudiantes de recién ingreso, quienes han tenido acercamientos muy generales a los conceptos teóricos y metodológicos respecto a las teorías del aprendizaje y las teorías pedagógicas, aunado a que su acercamiento a la realidad educativa en su proceso de formación profesional ha sido poca, se encontró que están presentes las tres teorías en porcentajes muy cercanos, tal como se puede observar en la tabla 3.

ASPECTOS	TEORÍA DIRECTA	TEORÍA INTERPRETATIVA	TEORÍA CONSTRUCTIVISTA
¿Qué es aprender?	26	17	25
¿Qué se aprende?	5	16	30
¿Cómo se aprende?	17	24	27
Total de frecuencias	48	57	82
Porcentaje	25.66%	30.48%	43.85%

Fuente: elaboración propia.

Se esperaría que por el momento formativo donde se ubican los estudiantes, el porcentaje más elevado se encontrara en la teoría directa y la teoría interpretativa, pero llama la atención que el mayor porcentaje se encuentra en la teoría constructivista, aunque no representa ni la mitad de los sujetos investigados.

Con respecto a los alumnos del octavo semestre, están a punto de concluir su proceso formativo, han pasado por los diferentes trayectos formativos en los espacios curriculares que se supone les han proporcionado las bases teóricas, metodológicas y técnicas para desempeñar su labor docente, apegados a los enfoques psicopedagógicos actuales en educación, y lejanos a los enfoques que no favorecen el aprendizaje significativo y/o estratégico; sin embargo, en la tabla 4 se vuelve a encontrar la presencia de las tres teorías implícitas sobre aprendizaje.

ASPECTOS	TEORÍA DIRECTA	TEORÍA INTERPRETATIVA	TEORÍA CONSTRUCTIVISTA
¿Qué es aprender?	13	24	43
¿Qué se aprende?	2	16	42
¿Cómo se aprende?	11	17	52
Total de frecuencias	26	57	137
Porcentaje	11.81%	25.90%	62.27%

Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar en porcentaje menor se encuentra la teoría directa, seguida por la teoría interpretativa, y la tendencia más elevada está en la teoría constructivista, representada con un 62.27%, aunque se esperaría que por tratarse de sujetos que casi han concluido su proceso de formación inicial, la tendencia hacia esta teoría fuera mucho mayor. Esto no es así.

En un análisis comparativo se puede resaltar que en el caso de los estudiantes a egresar respecto a la teoría implícita constructivista se muestra una ligera diferencia en los reactivos que conforman la explicación del ¿cómo se aprende?, y las respuestas son similares en lo referido a la concepción de aprendizaje, es decir, ¿qué es aprender? y lo referido a los contenidos a aprender a través de los reactivos referidos al ¿qué se aprende?

Pero en general, aun cuando los porcentajes de elección más elevados sean en relación con la teoría constructivista, no representa más que apenas poco más de la mitad de los sujetos consultados, lo cual quiere decir que una gran cantidad de egresados de la licenciatura de educación primaria y a punto de ingresar al sistema educativo como profesionales de la educación tienen arraigado en el pensamiento teorías implícitas muy lejanas a los planes y programas de estudio tanto de educación normal como de educación básica, proponen que debe orientar y permear el pensar y hacer en el acto de educar. Ante tal hecho, la formación continua deberá aportar propuestas formativas para la transformación del pensamiento de los profesores.

Los resultados del cuestionario abierto sobre aprendizaje arrojaron que consideran básicamente el aprendizaje como una acción pasiva, donde el docente es el transmisor y el alumno el receptor, ya que se refieren al aprendizaje como «la adquisición de conocimientos y habilidades», también como «el resultado que obtiene en el alumno a través de la enseñanza del maestro».

Aunque algunos reconocen que además del docente como fuente de aprendizaje el alumno también puede aprender por sí mismo, lo que se enuncia en la siguiente expresión: «Proceso por el cual una persona adquiere conocimientos o habilidad, ya sea enseñado por alguien más o aprendido por cuenta propia». Sólo algunos refieren que se aprende a partir de la experiencia, y aunque no es explícita, esto puede referir a tener diferentes fuentes de información y no sólo el docente.

Algo importante a destacar en sus definiciones es que señalan a la memoria como proceso básico del aprendizaje, esto expresado a partir de «es aquello que se adquiere y se queda grabado de manera temporal en la mente», y otro más: «Es el resultado de la información relevante que quedó capturado y el alumno lo utiliza en su vida».

Varios hacen alusión a que el aprendizaje es un proceso, pero ninguno lo separa del hecho de que el alumno adquiere conocimientos, habilidades, hábitos, etc., sólo unos cuantos hacen mención a ritmos, estilos de aprendizaje, pero no saben bien cómo definirlos o situarlos en relación con el aprendizaje.

De los sujetos encuestados sólo tres hacen alusión al aprendizaje como un proceso complejo que implica la construcción de conocimientos por parte del sujeto que aprende y destacan su papel activo y la responsabilidad de éste en el proceso. Cabe aclarar que quienes dan este tipo de respuestas que coinciden con el enfoque constructivista escogieron como trabajo de titulación la tesis y que sus temas se rela-



cionan con la metacognición, procesos psicológicos básicos y superiores, competencia de aprender a aprender, entre otros.

Como se puede apreciar en lo anterior, las teorías implícitas más marcadas son la teoría directa y la interpretativa. La teoría implícita del constructivismo tiene poca presencia. Por lo tanto, en este instrumento de investigación, resalta con más peso la ausencia de la modificación de las ideas iniciales en la formación docente respecto al aprendizaje.

A la luz de los resultados de investigación vale preguntar ¿por qué realmente no existe una diferencia significativa entre las concepciones iniciales y finales acerca del aprendizaje? Ante esto, habrá que considerar estudios a mayor profundidad para conocer qué hace que su pensamiento, a pesar de cuatro años de formación académica y práctica, no sufra en muchos estudiantes transformaciones significativas.

## CONCLUSIONES

Todas las teorías implícitas respecto al aprendizaje están presentes en las respuestas de los estudiantes normalistas, tanto los de reciente ingreso como los que están a punto de egresar. Pero están más presentes las teorías interpretativa y directa en los de nuevo ingreso. Y la teoría constructivista tiene más peso al egreso de los estudiantes, pero no es tan importante la tendencia como se pudiera esperar.

Por tanto, las respuestas de los sujetos de investigación permiten identificar que independientemente de su condición de reciente ingreso o próximo egreso de la licenciatura en educación primaria, las tendencias son similares; eso habla del poco impacto formativo en el recorrido por la licenciatura.

En el caso de los estudiantes de reciente ingreso se orientan hacia el ¿qué se aprende?, es decir, muestran preocupación por los contenidos del aprendizaje, mientras que las respuestas de los estudiantes a punto de egresar se centran en ¿cómo se aprende?, lo cual refiere a un pensamiento práctico. En ambos casos preocupa que no se resalte la cuestión relacionada con ¿qué es aprender? De cuya perspectiva teórico-metodológica se garantiza o no el impacto educativo que tengan.

La complejidad que caracteriza a las teorías implícitas representa una enorme dificultad para los docentes formadores, ya que lograr en los docentes en formación el reconocimiento de las teorías que subyacen en su pensamiento y acción no es tarea fácil, menos aún su transformación.

Las conclusiones anteriores deben motivar y comprometer a emprender procesos que favorezcan un verdadero cambio conceptual. Reto también que debe estar presente para todos quienes conforman el sistema educativo en nuestro país.

Recibido: 03-05-2019. Aceptado: 24-05-2019



## REFERENCIAS

- FÉLIX, V., RUBIO, M., CASTRO, L. y SAMAYOA, L. (2015). «Imaginario sociales y creencias pedagógicas. Sus implicaciones en los procesos de formación docente inicial», en VIRAMONTES, A., BARRAZA, B. y FÉLIX, V. *Miradas y reflexiones sobre formación docente. Evaluación, lenguaje y valores*. México: Ediciones El Lirio.
- FIERRO, C., FORTOUL, B. y ROSAS, L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. México: Paidós.
- MARRERO, J. (2010). «El currículum que es interpretado. ¿Qué enseñan los centros y los profesores y profesoras?», en GIMENO, J. *Saberes e incertidumbres sobre currículum*. España: Ediciones Morata.
- MARTÍN, E., MATEOS, M., MARTÍNEZ, P., CERVI, J., PECHARROMAN A. y VILLALÓN, R. (2006). «Las concepciones de los profesores de educación primaria sobre la enseñanza y el aprendizaje», en POZO y cols. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*. (pp. 171-187). México: GRAÓ.
- POZO, J.I. (2010). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. México: Morata.
- POZO, J.I., SCHEUER, N., MATEOS, M. y PÉREZ, M.P. (2006). «Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza» en POZO y cols. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*, (pp. 95-132). España: GRAÓ.
- RUBIO, M., CASTRO, G. y FÉLIX, V. (2015). «Una aproximación a los procesos formativos del futuro docente de educación primaria». *Ra Ximhai*, 11, disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46142596028>.
- RUBIO, M., CASTRO, G. y FÉLIX, V. (2018). «Perfil de egreso del futuro profesor de educación primaria: ¿real o ideal?», *Memoria electrónica del Segundo Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal*, Año 2, n.º 2, disponible en <http://www.conisen.mx/memorias2018/memorias/2/P1188.pdf>.
- SAINT-ONGE, M. (2000). *Yo explico, pero ellos... ¿aprenden?* México: Ediciones Mensajero.
- SEP. (2011). *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Primaria. Primer Grado*. Ciudad de México.
- SEP. (2012). «Acuerdo 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria», disponible en [https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/acuerdo\\_649.pdf](https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/acuerdo_649.pdf).
- SEP. (2013). *Programa del curso. Bases psicológicas del aprendizaje. Segundo semestre. Licenciatura de Educación Primaria. Plan de estudios 2012*. México: SEP.
- SEP. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación primaria. 1.ª Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. Ciudad de México.
- SEGOB-DOF (2018). «Acuerdo número 14/07/2018 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica». Anexo 1 *Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria*. México, disponible en [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018).
- VAILLANT, D. y MARCELO, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Madrid, España: Narcea.
- VILANOVA, S., GARCÍA, M. y SEÑORIÑO, O. (2007). «Concepciones acerca del aprendizaje: diseño y validación de un cuestionario para profesores en formación». *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(2),1-22.



