

# Imaginarios docentes y diversidad en el aprendizaje: una mirada desde los modelos mentales

## *Teacher Imaginaries and Diversity in Learning: A Look at Mental Models*

Cáceres Villamizar Ana María

### Pertenencia institucional

Corporación Universitaria  
Minuto de Dios, Colombia.

### Correspondencia

acacere4@uniminuto.edu.coi

### ORCID

Cáceres Villamizar  
0009-0007-4582-7692

### Resumen

**Introducción.** Comprender las formas como los docentes asumen desde visiones particulares el aprendizaje y la diversidad, permite revelar las bases intangibles desde las que se diseñan las prácticas pedagógicas. En este sentido, los Modelos Mentales (MMs) operan como referentes de interpretación desde los cuales los docentes asumen la diversidad en un aula de clase. **Objetivo.** El objetivo de esta investigación se centró en explorar y analizar los MMS que poseen los maestros de una escuela de básica primaria sobre la diversidad en el aprendizaje, con el fin de comprender la forma como estas determinan el reconocimiento y atención de la diversidad. **Metodología.** Este estudio se desarrolló desde un enfoque cualitativo e interpretativo; los informantes clave fueron seis docentes seleccionados mediante muestreo intencional. El acceso a la información sobre la que se construyó esta investigación se hizo a través de una entrevista semiestructurada. **Resultados.** Los principales resultados dejan ver que los MMs de los docentes frente a la diversidad se mueven en dos planos opuestos. En primer lugar, MMs tradicionales que se traducen en una enseñanza homogenizadora que no reconoce diferencias. Por otro lado, MMs más innovadores que plantean prácticas pedagógicas diferenciadas, aunque en muchos casos estas no se fundamentan en marcos teóricos sólidos. **Conclusiones.** La investigación destaca la necesidad de promover espacios y procesos de reflexión crítica en los cuales los docentes puedan resignificar sus MMs desde una perspectiva ética y pedagógica con el fin de avanzar hacia una escuela en donde la diversidad sea fuente inagotable de transformación educativa.

### Palabras clave:

Modelos mentales; Imaginarios docentes; Diversidad; Inclusión; Prácticas pedagógicas

### Abstract

**Introduction.** Understanding the ways in which teachers assume learning and diversity from particular visions allows revealing the intangible bases from which pedagogical practices are designed. In this sense, the Mental Models (MMs) operate as interpretation referents from which teachers assume diversity in a classroom. **Objective.** The objective of this research focused on exploring and analyzing the MMs that teachers of a primary school have about diversity in learning, in order to understand how they determine the recognition and attention to diversity. **Methodology.** This study was developed from a qualitative and interpretative approach; the key informants were six teachers selected by means of intentional sampling. Access to the information on which this research was built was through a semi-structured interview. **Results.** The main results show that teachers' MMs in relation to diversity move on two opposite planes. First, traditional MMs that translate into a homogenizing teaching that does not recognize differences. On the other hand, more innovative MMs that propose differentiated pedagogical practices, although in many cases these are not based on solid theoretical frameworks. **Conclusions.** The research highlights the need to promote spaces and processes of critical reflection in which teachers can redefine their MMs from an ethical and pedagogical perspective in order to move towards a school where diversity is an inexhaustible source of educational transformation.

### Key words:

Mental models; Teachers' imaginaries; Diversity; Inclusion; Pedagogical practices

# Imaginarios docentes y diversidad en el aprendizaje: una mirada desde los modelos mentales

*Teacher Imaginaries and Diversity in Learning: A Look at Mental Models*

*Imaginários de professores e diversidade na aprendizagem: um olhar sobre os modelos mentais*

Ana María Cáceres Villamizar  
Corporación Minuto de Dios  
Girón, Colombia

## Resumen:

**Introducción.** Comprender las formas como los docentes asumen desde visiones particulares el aprendizaje y la diversidad, permite revelar las bases intangibles desde las que se diseñan las prácticas pedagógicas. En este sentido, los Modelos Mentales (MMs) operan como referentes de interpretación desde los cuales los docentes asumen la diversidad en un aula de clase. **Objetivo.** El objetivo de esta investigación se centró en explorar y analizar los MMS que poseen los maestros de una escuela de básica primaria sobre la diversidad en el aprendizaje, con el fin de comprender la forma como estas determinan el reconocimiento y atención de la diversidad. **Metodología.** Este estudio se desarrolló desde un enfoque cualitativo e interpretativo; los informantes clave fueron seis docentes seleccionados mediante muestreo intencional. El acceso a la información sobre la que se construyó esta investigación se hizo a través de una entrevista semiestructurada. **Resultados.** Los principales resultados dejan ver que los MMs de los docentes frente a la diversidad se mueven en dos planos opuestos. En primer lugar, MMs tradicionales que se traducen en una enseñanza homogenizadora que no reconoce diferencias. Por otro lado, MMs más innovadores que plantean prácticas pedagógicas diferenciadas, aunque en muchos casos estas no se fundamentan en marcos teóricos sólidos. **Conclusiones.** La investigación destaca la necesidad de promover espacios y procesos de reflexión crítica en los cuales los docentes puedan resignificar sus MMs desde una perspectiva ética y pedagógica con el fin de avanzar hacia una escuela en donde la diversidad sea fuente inagotable de transformación educativa.

**Palabras claves:** Modelos mentales, imaginarios docentes, diversidad, inclusión, prácticas pedagógicas

## Abstract:

**Introduction.** Understanding the ways in which teachers assume learning and diversity from particular visions allows revealing the intangible bases from which pedagogical practices are designed. In this sense, the Mental Models (MMs) operate as interpretation referents from which teachers assume diversity in a classroom.

**Objective.** The objective of this research focused on exploring and analyzing the MMs that teachers of a primary school have about diversity in learning, in order to understand how they determine the recognition and attention to diversity. **Methodology.** This study was developed from a qualitative and interpretative approach; the key informants were six teachers selected by means of intentional sampling. Access to the information on

which this research was built was through a semi-structured interview. **Results.** The main results show that teachers' MMs in relation to diversity move on two opposite planes. First, traditional MMs that translate into a homogenizing teaching that does not recognize differences. On the other hand, more innovative MMs that propose differentiated pedagogical practices, although in many cases these are not based on solid theoretical frameworks. **Conclusions.** The research highlights the need to promote spaces and processes of critical reflection in which teachers can redefine their MMs from an ethical and pedagogical perspective in order to move towards a school where diversity is an inexhaustible source of educational transformation.

**Key words:** Mental models, teachers' imaginaries, diversity, inclusion, pedagogical practices

## Resumo

**Introdução.** Compreender os modos como os professores assumem a aprendizagem e a diversidade a partir de visões particulares permite-nos revelar as bases intangíveis a partir das quais as práticas pedagógicas são concebidas. Nesse sentido, os Modelos Mentais (MMs) operam como referentes de interpretação a partir dos quais os professores assumem a diversidade em sala de aula. **Objetivos.** O objetivo desta investigação centrou-se em explorar e analisar os MMs que os professores de uma escola primária têm sobre a diversidade na aprendizagem, a fim de compreender como determinam o reconhecimento e a atenção à diversidade. **Metodologia.** Este estudo foi desenvolvido a partir de uma abordagem qualitativa e interpretativa; os informantes-chave foram seis professores selecionados através de amostragem intencional. A informação que serviu de base a esta investigação foi obtida através de uma entrevista semi-estruturada. **Resultados.** Os principais resultados mostram que os MMs dos professores em relação à diversidade se movem em dois planos opostos. Em primeiro lugar, os MM tradicionais que se traduzem num ensino homogeneizador que não reconhece as diferenças. Por outro lado, há GMs mais inovadoras que propõem práticas de ensino diferenciadas, embora em muitos casos estas não se baseiem em quadros teóricos sólidos. **Conclusões.** A pesquisa evidencia a necessidade de promover espaços e processos de reflexão crítica nos quais os professores possam redefinir suas MMs a partir de uma perspectiva ética e pedagógica, a fim de avançar em direção a uma escola onde a diversidade seja fonte inesgotável de transformação educacional.

**Palavras-chave:** Modelos mentais, imaginários dos professores, diversidade, inclusão, práticas pedagógicas.

## Introducción

El aprendizaje, en su esencia, se concibe como un proceso activo de construcción de significado. No se considera a los individuos como recipientes vacíos, sino como agentes activos que, a partir de experiencias previas, construyen modelos mentales (MMs) de la realidad en la que interactúan. Por esta razón, los MMs son representaciones internas que permiten a un individuo comprender ciertos patrones, predecir y actuar conforme a ellos dentro de su entorno (Moreira, 2005). Es necesario precisar que estos MMs no son una copia exacta y definitiva de la realidad. En la medida en que el individuo avanza en su desarrollo cognitivo, dichas construcciones se vuelven dinámicas y cambiantes, actualizándose permanentemente en función de las experiencias vividas (Coll, 1990).

En el contexto de la pedagogía actual, se considera pertinente comprender las formas como los estudiantes construyen y utilizan sus MMs. Cada estudiante, en su particularidad, llega al aula con un conjunto único de experiencias, creencias, valores y perspectivas que influyen directamente en la formación de sus MMs (Pozo, 2003). Este hecho obliga a reconocer abiertamente que esas diferencias individuales impactan significativamente en la forma en que se aprende, es decir, en la manera como se procesa la información, se interpretan los conceptos y se incorporan en esas estructuras mentales profundas. De estos principios se desprende que las aulas de clase, en cualquier lugar o escenario, son espacios diversos en los que individuos, con múltiples MMs, interactúan e influyen unos con otros en construcciones de la realidad.

Reconocer que las aulas de clase son diversas en cuanto a que cada estudiante ha construido sus propios MMs requiere, entonces, forjar un enfoque pedagógico que reconozca la existencia y la validez de los diferentes modelos mentales. Esto implica que el docente, como facilitador del aprendizaje, promueva en sus estudiantes procesos metacognitivos que les ayuden a ser conscientes de sus propios MMs (Monereo, 2001). Este es el primer paso para que los mismos estudiantes sean capaces de revisar y construir MMs más precisos y complejos a través de la interacción, la reflexión y la colaboración con los otros. Por esta razón, es necesario que, dentro de la enseñanza, el docente utilice estrategias diferenciadas que se adapten a las necesidades y estilos de aprendizaje de cada estudiante (Calleja, 2024)

En este sentido, la presente investigación se origina en la necesidad de establecer la importancia de los MMs en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje en aulas multidiversas. Estudios previos sugieren que las estrategias de enseñanza diseñadas bajo una perspectiva tradicional, en donde el estudiante se limita a repetir contenidos vacíos de sentido, a menudo resultan ineficaces para un segmento significativo del estudiantado (Freire, 1970). Esta situación está estrechamente relacionada con la desconexión entre los MMs de los estudiantes y las representaciones del conocimiento presentadas por los docentes. De ahí la importancia de que los docentes sean capaces de comprender los MMs desde los cuales los estudiantes configuran su realidad para facilitar el aprendizaje significativo.

Desde esta perspectiva, esta investigación se busca explorar y analizar los MMS que poseen las maestras y maestros de una escuela de básica primaria del municipio de Girón (Santander, Colombia) sobre la diversidad en el aprendizaje, con el fin de comprender la forma como estas condicionan el reconocimiento y atención de sus estudiantes en el contexto particular de la escuela.

A continuación, se presentarán los aspectos más importantes que determinaron el transitar de esta investigación desde la perspectiva de querer aportar a la larga discusión sobre este tema tan importante para los procesos formativos en las instituciones educativas.

### **Estado de la cuestión**

En cualquier contexto educativo, la diversidad en el aprendizaje es una realidad que se constata permanentemente. Colombia no es la excepción; en un territorio tan vasto y con tanta riqueza social y cultural, la diversidad confluye en infinitas representaciones que se hacen vida en los ambientes cotidianos. Uno de esos ambientes son las aulas de clase, espacios vivos en los que personas de distintas procedencias económicas, religiosas, culturales y políticas interactúan constantemente en búsqueda de construir, de manera conjunta, significados de la realidad en la cual se encuentran inmersos. La diversidad se expresa en la medida en que los estudiantes construyen sus modelos mentales (MMs) para interpretar el mundo y enfrentar los desafíos del aprendizaje. De ahí surge la importancia de la escuela como ese espacio

en el que se reconoce y atiende esa pluralidad cognitiva como punto de partida para promover una educación inclusiva y equitativa (Pesaresi, 2023).

Los MMs son constructos internos que los individuos forjan en la medida en que interactúan con otros, llámese familia, escuela o sociedad. Dichas representaciones son sumamente importantes a la hora de comprender y predecir fenómenos dentro de su propia realidad. En el campo de la educación, se destaca que los MMs son elaboraciones complejas y dinámicas, en constante devenir, que se modifican gracias a las experiencias de vida y al aprendizaje guiado en el contexto escolar (Moreira, 2005). Por esta razón, en el ámbito educativo no se puede desconocer el papel esencial que desempeñan los MMs tanto en los procesos de enseñanza como en los procesos de aprendizaje. De ahí la importancia de que los docentes no solo conozcan del tema, sino que también lleven dicho conocimiento al aula de clase y se comprometan en el conocimiento individualizado de los MMs de sus estudiantes (Monereo, 2001).

En el contexto colombiano, algunos estudios han tratado la relación entre estilos cognitivos y diversidad. Por ejemplo, Menjura, Ramírez y Tobón (2013) investigaron los estilos cognitivos en estudiantes afrodescendientes de Pereira, encontrando variantes significativas que establecen la necesidad, por parte de los docentes, de estrategias pedagógicas diferenciadas. Asimismo, Echeverry et al. (2012) estudiaron la diversidad escolar y su relación con los MMs, sugiriendo prácticas pedagógicas que reconozcan y valoren las diferencias individuales.

Sin embargo, a pesar de los avances en la comprensión de la diversidad en cuanto a los MMs que ha construido, de manera individual o colectiva, cada estudiante, persisten imaginarios y representaciones sociales en los maestros que imposibilitan la implementación de prácticas inclusivas desde la perspectiva de la diversidad. Mosquera (2014) identificó en docentes de Soacha imaginarios que asocian la inclusión con una sobrecarga laboral o con la presencia de estudiantes con discapacidades, lo que limita su disposición a adaptar sus metodologías a perspectivas mucho más amplias y significativas. De igual manera, Pico (2016) halló en su trabajo investigativo que algunos docentes de Bogotá confunden integración con inclusión y perciben la diversidad como un desafío más que como una oportunidad que abre espacios para aprendizajes conjuntos con visiones diferentes.

Estas representaciones sociales son construcciones colectivas que influyen en la vida diaria de los individuos y que determinan sus formas de actuar y pensar. En el ámbito educativo, esas representaciones que construyen los docentes sobre la diversidad pueden robustecer concepciones homogéneas de enseñanza que no consideran las circunstancias individuales de cada estudiante (Rosero-Calderón et al., 2021). Espinosa (2022) señala que muchos docentes en Colombia aún mantienen estructuras cognitivas que se expresan en sus prácticas pedagógicas y que dificultan la implementación de acciones inclusivas, especialmente respecto a la diversidad como principio normativo de todo proceso formativo.

Por otra parte, la formación docente es un elemento crucial que condiciona la construcción de esos imaginarios de los futuros docentes o de los docentes en ejercicio. Bastidas (2020) estudió los imaginarios de inclusión en estudiantes de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital, encontrando contradicciones entre los discursos teóricos y las prácticas pedagógicas tradicionales. Esta discrepancia revela la urgente necesidad de una formación docente que suscite una comprensión profunda de la diversidad en las aulas de clase y de la inclusión, no solo desde la discapacidad, sino desde las diferencias en las formas de comprender el mundo que tiene cada estudiante.

Además, Calderón y Rascón (2022) realizaron un estudio documental en América y España sobre las percepciones de los docentes en torno a la educación inclusiva, concluyendo que, aunque existe una aceptación general de los principios inclusivos, muchos docentes carecen de los instrumentos y el apoyo necesarios para ejecutarlos efectivamente en el aula. Esto implica que existe una dicotomía bastante marcada entre el discurso y las prácticas pedagógicas. Es decir, que se tiene el conocimiento, se habla incluso expresamente de los principios básicos de la inclusión y la diversidad; sin embargo, en la práctica se siguen manejando las mismas estrategias tradicionales que no permiten un verdadero proceso incluyente.

En síntesis, aunque la diversidad en el aprendizaje es reconocida desde el discurso y en las amplias políticas educativas colombianas, persisten inmensos desafíos en su implementación práctica. En este sentido, los MMs de los estudiantes y los imaginarios docentes sobre la diversidad son principios esenciales que deben ser

comprendidos y tratados para progresar en una educación verdaderamente inclusiva y equitativa que reconozca la diferencia y la pluralidad en las aulas de clase y en todos los espacios escolares.

### **Marco teórico**

#### ***Procesos Cognitivos en el Aprendizaje y Modelos Mentales***

El concepto de Modelos Mentales (MMs) fue propuesto inicialmente por Johnson-Laird (1983), quien los definió como representaciones internas que las personas, desde los inicios de su vida social, elaboran para interpretar, predecir y explicar el entorno en el cual se encuentran inmersos. Sin embargo, es pertinente aclarar que estas construcciones no son reflejos objetivos de la realidad, sino interpretaciones individuales que están supeditadas a las vivencias previas, la cultura y el contexto. De ahí se desprende que la aplicación de los MMs en el campo educativo se centra en ayudar a entender la forma en que los estudiantes organizan su conocimiento y enfrentan situaciones de aprendizaje.

Gentner y Stevens (1983) ampliaron esta noción al señalar que los MMs son cambiantes y flexibles debido a las nuevas experiencias y, por tanto, a los nuevos aprendizajes. Así, el trabajo que se realiza en un contexto de aprendizaje familiar, social o escolar implica una continua reacomodación de estos modelos internos. Según Pozo (1996), los MMs no solo son determinantes en las percepciones y acciones del individuo, sino que también son el punto de partida para la construcción del conocimiento. Desde esta perspectiva, es necesario hacer énfasis en que, cuando el estudiante entra al aula de clase, no llega con una mente vacía que espera a ser llenada. Por el contrario, su ingreso y permanencia en el sistema educativo siempre va estar determinado por esas estructuras previas que se acomodan y reacomodan constantemente.

Este enfoque particular ha sido trabajado por diversos autores. Por ejemplo, Coll (2001) propone que el aprendizaje escolar debe comprenderse como una actividad permanente de construcción de significados en la que el estudiante renueva los conocimientos previos adquiridos en contextos diversos, con base en nuevos elementos. En esta línea, Ausubel (1983) planteaba que el componente más



trascendental que influye en los procesos de aprendizaje es lo que el estudiante ya sabe.

### ***Diversidad en el Aprendizaje: Principio de Inclusión en las Aulas***

La diversidad en el aula no es una situación irregular, sino una constante evidente en todo espacio y momento. Cada estudiante, en su individualidad, posee una historia única de experiencias, aprendizajes, contextos sociales, modelos cognitivos, intereses y habilidades. Esta diversidad se expresa de manera particular e individual en múltiples formas de aprender, de interactuar con el conocimiento y de responder a los retos que surgen del mismo aprendizaje. Desde una perspectiva pedagógica, autores como Barragán (2005) y López Melero (2002) indican que la diversidad no se le debe dar el solo enfoque de discapacidad o necesidad educativa especial, sino como una circunstancia permanente en todo colectivo humano. Por ello, el punto de partida de toda educación inclusiva implica el reconocimiento y la aceptación de la diversidad como valor pedagógico. Esto genera la necesidad de diseñar estrategias que permitan responder a las diferencias.

En el contexto colombiano, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2013) ha propuesto el Decreto 1421, que establece las líneas de acción para atender la diversidad desde un enfoque incluyente. No obstante, como advierte Echeita (2006), la inclusión, como tradicionalmente se ha entendido, no radica en que el estudiante se adecue al sistema educativo, sino en que el sistema transmute para que todas sus acciones permitan al estudiante su crecimiento personal. Esta transformación implica que el docente vaya más allá de la simple transmisión de conocimientos para interesarse, de manera particular, en el cómo aprenden sus estudiantes, desde qué procesos cognitivos y con qué recursos sociales.

Autores como Tomlinson (2014) proponen el concepto de diferenciación pedagógica como un instrumento fundamental que permite ser efectivo a la hora de atender la diversidad. Esta diferenciación, enfocada en las particularidades de los estudiantes, obliga al docente a modificar sus propios esquemas mentales y a plasmar dichos cambios en su práctica pedagógica. Es decir, comprender la diversidad desde la particularidad de los estudiantes permite al docente modificar contenidos, procesos,

productos o ambientes de aprendizaje en función de las necesidades de cada estudiante.

### ***Imaginarios Docentes y Representaciones sobre la Diversidad***

Los imaginarios sociales son construcciones simbólicas compartidas entre individuos de un mismo grupo que disponen la manera en que se percibe la realidad. Según Castoriadis (1983), los imaginarios sociales no son creaciones ficticias, sino realidades operantes que guían las acciones cotidianas y que juegan un papel muy importante en todo lo que piensa y hace un colectivo. En el caso de los docentes, como cualquier otro grupo social, estos imaginarios se representan en sus creencias, expectativas, actitudes y prácticas pedagógicas que se dan dentro o fuera del aula.

Moscovici (1984) plantea que las representaciones sociales ejercen una función de disposición en la práctica, ya que posibilitan a los individuos interpretar tanto lo que aparece a sus ojos, como lo desconocido desde categorías previamente establecidas y ya familiares. En el ámbito educativo, estas representaciones influyen de manera concluyente en las maneras como los docentes entienden lo que es el aprendizaje, en la forma como se categoriza al estudiante y en las expectativas que dicha clasificación implica. Así pues, las representaciones sociales abarcan la totalidad de la vida educativa y generan formas particulares de relación de los docentes con sus estudiantes.

En este sentido, en investigaciones realizadas en el contexto latinoamericano, autores como Restrepo (2009) y Díaz Villa (2011) demuestran que muchos docentes orientan sus acciones desde la perspectiva de una visión homogénea del aula. Allí, lo “normal” se entiende en función de un estudiante estándar, es decir, con las cualidades propias de un estudiante ideal. Esto implica que todo lo que se manifieste como contrario a ese ideal es visto como déficit, lo que conduce a prácticas pedagógicas que desconocen la diversidad y por tanto la ignoran intencionalmente.

En el caso colombiano, estudios como los de Torres y Gamboa (2017) plantean que los imaginarios docentes en torno a la diversidad dependen en gran parte de experiencias personales, de una formación inicial deficiente o de ausencia permanente de acompañamiento institucional. Como consecuencia de ello, es habitual que las estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes no respondan a la

heterogeneidad del aula, es decir, a las particularidades de los estudiantes, generando con ello procesos de exclusión encubierta.

### ***La Metacognición como Instrumento para Revisar Modelos Mentales***

Promover la conciencia en los docentes y en los estudiantes de los propios modelos mentales es un paso esencial para mejorar tanto la enseñanza como el aprendizaje. Flavell (1979) introdujo el concepto de metacognición para hacer referencia a la capacidad que tienen las personas para ser conscientes y regular sus propios procesos de pensamiento. Este concepto, aplicado al ámbito educativo, implica que la sujeto, en este caso, el estudiante, reconozca cómo aprende, por qué comete errores, y cómo puede ajustar sus estrategias para mejorar continuamente.

Por esta razón, en un aula diversa, como todas las aulas de clase, fomentar el desarrollo de la metacognición es fundamental, ya que ayuda a que cada estudiante tome conciencia de propio proceso de aprendizaje, es decir, de la fortaleza de sus habilidades y competencias de tal manera que puede realizar las correcciones necesarias. Por otra parte, hacer énfasis en el desarrollo metacognitivo de los estudiantes posibilita al docente identificar los caminos cognitivos de sus estudiantes y a adaptar su práctica pedagógica, sus estrategias didácticas y sus recursos, a mejorar el aprendizaje.

Como señala Díaz Barriga (2003), conocer la forma en la que piensan los estudiantes y la manera como mentalmente afrontan los retos del aprendizaje no se reduce a un rápido diagnóstico, sino que constituye la base fundamental para orientar toda acción pedagógica. Por ello, es indispensable que los docentes no solo conozcan de los contenidos que enseñan, sino también, y mucho más importante, las estructuras mentales desde las cuales los estudiantes afrontan los intrincados laberintos del aprendizaje.

### **Diseño metodológico**

#### ***Enfoque***

Este trabajo investigativo se construye desde un enfoque cualitativo de tipo interpretativo, pues, desde esta perspectiva, busca comprender los significados, representaciones e imaginarios que los docentes construyen sobre la diversidad de MMs en el aprendizaje y cómo estos se reflejan en su práctica educativa.

### ***Tipo de estudio***

Se trata de una investigación de tipo exploratorio y descriptivo, enfoca en comprender las percepciones y experiencias de los docentes en una escuela primaria

### ***Escenario de estudio***

La investigación se llevó a cabo en una institución educativa de carácter público, ubicada en la zona rural del municipio de Girón, departamento de Santander (Colombia). Esta institución atiende una población de 523 estudiantes desde el grado transición al grado 11 de media vocacional. En estos momentos cuenta con una planta docente de 32 profesores, de los cuales 4 se desempeñan en la básica primaria. Por ser una zona de desarrollo agrícola su población es diversa en términos socioculturales, lo que la convierte en un espacio propicio para la indagación sobre diversidad e imaginarios docentes.

### ***Informantes clave***

Los informantes clave fueron 6 docentes de educación primaria de dicha institución. Se seleccionaron los 6 maestros/as mediante un muestreo intencional, con base en criterios de años de experiencia, formación académica y asignaturas impartidas.

### ***Técnicas de recolección de información***

Para la obtención de la información se diseñó una entrevista semiestructurada que permitió indagar en profundidad las percepciones, creencias e imaginarios sobre la diversidad en el aprendizaje y los modelos mentales de los docentes.

### ***Resultados, análisis y discusión***

A continuación, se presentan los hallazgos más importantes junto con su respectivo análisis y se plantean elementos para la discusión que pueden abrir otras posibilidades de investigación. Es pertinente aclarar que dicho proceso de presenta desde cuatro categorías emergentes que se tratan en seguida.

### ***Los modelos mentales docentes: entre la tradición y la innovación***

A lo largo de las entrevistas, emergen representaciones disonantes frente al aprendizaje, que evidencian la coexistencia de modelos mentales tradicionales y otros más innovadores. Algunos docentes aún rigen su accionar desde concepciones conductistas, donde el estudiante memoriza, sigue instrucciones y se adapta al ritmo de

la clase. Este tipo de enfoque coincide con lo que Camilloni (2012) denomina como modelo didáctico transmisivo, caracterizado por la centralidad del docente y la estandarización de los procesos de enseñanza, lo cual restringe el desarrollo de aprendizajes significativos y autónomos.

En el discurso de varios docentes se encuentran referencias claras a modelos mentales arraigados desde su propia formación profesional, lo cual da cuenta de una reproducción inconsciente de metodologías tradicionales heredadas de sus formadores. En contraste, otros docentes expresan discursos que se acercan a una perspectiva constructivista y sociocultural, donde se reconoce el papel activo del estudiante en la construcción del conocimiento y se da especial relevancia a la motivación y a la diversidad en el aula como factores clave para el aprendizaje (Díaz Barriga, 2013).

Este segundo grupo manifiesta adoptar estrategias diferenciadas como el uso de apoyos visuales, dinámicas colaborativas, esquemas gráficos y adaptación de contenidos según necesidades específicas, lo cual permite una enseñanza más inclusiva y equitativa (Arnaiz, 2012). No obstante, en ambos grupos se aprecia que muchas de estas iniciativas surgen más desde la intuición o experiencia acumulada que desde un marco pedagógico intencionado o fundamentado en una formación sistemática.

Esta situación refleja la brecha existente entre la formación inicial docente y las demandas contemporáneas de una pedagogía centrada en la diversidad. Las tensiones internas en los discursos docentes muestran que la transformación educativa no sigue un curso homogéneo, sino que transita por zonas de ambigüedad donde confluyen modelos mentales diversos (Monereo & Pozo, 2011).

La experiencia personal y profesional va forjando estructuras mentales que se convierten en guías implícitas del quehacer docente, en ocasiones tan arraigadas que resultan resistentes a cualquier revisión crítica. Sin embargo, también se evidenció que algunos docentes ejercen procesos metacognitivos conscientes, reflexionando sobre su práctica, reconociendo sus propios modelos mentales y transformándolos en función del contexto y de las necesidades de sus estudiantes (González & Santos, 2018).

Este ejercicio reflexivo, como lo plantean Perkins y Tishman (2013) en su adaptación al contexto iberoamericano, es fundamental para desarrollar prácticas pedagógicas más flexibles, creativas y ajustadas a la realidad diversa del aula. Los docentes que realizan este tipo de análisis constante logran prácticas más pertinentes que favorecen el aprendizaje de todos sus estudiantes, a diferencia de aquellos que repiten rutinas pedagógicas por costumbre o inercia.

***Diversidad en el aprendizaje: una situación evidente, pero no siempre comprendida***

Una de las categorías emergentes más reveladoras fue el reconocimiento de la diversidad como una característica siempre permanente en el aula. Todos los docentes entrevistados reconocen en su discurso que los estudiantes hacia los cuales van dirigidas sus prácticas pedagógicas poseen formas distintas de aprender, lo cual se expresa en la particularidad de sus ritmos, intereses y capacidades. Este aspecto coincide con lo propuesto por Calleja (2004), al afirmar que cada estudiante, como ser individual, llega a la escuela con modelos mentales únicos que influyen de manera determinante en su forma de acceder, procesar y construir conocimiento.

Sin embargo, aunque el discurso sobre la diversidad aparece de forma repetitiva en las expresiones de los docentes, se puede evidenciar que el nivel de profundidad en su comprensión es diferente. Así, por ejemplo, mientras algunos docentes asumen la diversidad desde una mirada pedagógica inclusiva que los reta a generar espacios con múltiples oportunidades de aprendizaje, otros la relacionan directamente con la falta de recursos o con dificultades académicas. En este aspecto se evidencia la persistencia de imaginarios tradicionales, donde lo que se presenta como diverso aún es visto como “carencia” y no como una oportunidad para crecer desde la colectividad que ofrece el aula de clase (Ainscow, 2001).

Así pues, la diversidad suele ser asociada a diferencias más notables en el currículum diario de los estudiantes como el rendimiento académico, la estratificación socioeconómica o la discapacidad, mientras que aspectos más profundos y orgánicos como la diversidad cultural, cognitiva, emocional o lingüística tienden a ser ignoradas. Los docentes en su mayoría entienden entonces el concepto de diversidad desde lo puramente externo, sin embargo, muy pocos la relacionan con los procesos internos

que se dan en torno al aprendizaje y que se encuentran directamente relacionados con los MMs que cada estudiante ha construido a lo largo de su vida. Este hecho, se convierte en una barrera, en algunas ocasiones difícil de superar, en cuanto que muchos maestros, en la práctica cotidiana, consideran que todos los estudiantes aprenden de la misma manera y con los mismos recursos.

Esto muestra que, aunque hay un discurso inclusivo cada vez más extendido en el imaginario de los docentes (Blanco, 2008; Cornejo, 2009), este casi siempre se queda en aspectos poco trascendentes que impiden asumir lo que realmente es importante y fundamental en torno a la diversidad. En otras palabras, aunque el discurso sobre diversidad e inclusión ha mejorado, el accionar de muchos docentes aun no es transformador, pues los cambios en las prácticas y las creencias que subyacen son aún incipientes o parciales (Ainscow, 2001). Este hallazgo permite evidenciar que es importante que, desde la formación docente, se genere una reestructuración de los MMs con los que los maestros dan significado a la diferencia (Pozo et al., 2006). Esto implica un ejercicio permanente de repensar el sentido mismo de la enseñanza en contextos en los que, como el aula de clase, la diversidad es un factor inherente.

***Inclusión educativa como expresión de la comprensión de la diversidad: entre el ideal y la realidad.***

La mayoría de los docentes entrevistados asocian la inclusión con la permanencia en el aula de todos los estudiantes sin importar sus características particulares. Esta visión, aunque no es negativa del todo, si conlleva una fuerte connotación de aquel modelo mental generado en el sistema educativo cuando se comenzó a hablar de inclusión educativa y se consideró que todos los estudiantes deberían estar en la misma aula. Por esto, la mayoría de docente entrevistados dejan ver que la inclusión educativa, más allá de los planteamientos teóricos, implica una carga más. Ahora bien, esta manera de ver la inclusión esta estrechamente ligada con la obligatoriedad de recibir en el aula de clase a estudiantes con discapacidad.

Entonces inclusión educativa y discapacidad hacen parte de los MMS de gran parte de los docentes que participaron en la investigación. Sin embargo, dicha relación tiene un vínculo negativo. De ahí que no se comprenda la inclusión como un proceso

sistemático que interpela el currículo, la organización escolar, la evaluación y, en general, todas las prácticas pedagógicas que se dan en la escuela. Por esta razón, se evidencia un desfase entre el discurso de los docentes sobre la inclusión como derecho, propuesto por autores como Booth y Ainscow (2002), y su traducción en acciones concretas dentro de las aulas de clase.

Por otra parte, como indica Blanco (2008), algunos docentes manifiestan navegar entre una dicotomía insalvable: desean incluir, pero sienten que no tienen los instrumentos, el conocimiento, el tiempo o el apoyo institucional para hacerlo de manera que impacte realmente el aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, se evidencia también que los docentes expresan de manera abierta que la responsabilidad de la inclusión recae casi exclusivamente en el maestro de aula, sin políticas institucionales claras que permitan acceder a otros recursos humanos y materiales. Esto representa un riesgo, pues convierte la inclusión en un asunto individual y no colectivo, reproduciendo prácticas de exclusión no intencionales.

Casi todos los docentes coinciden en que incluir es ofrecer igualdad de oportunidades a todos los estudiantes para que aprendan de acuerdo a sus capacidades. Aunque esta noción se manifiesta en distintos niveles de profundidad se pueden descubrir dos posiciones, para algunos docentes la inclusión se traduce en integración física en el aula, es decir, al estudiante se le da la oportunidad de estar presente y de recibir lo mismo que los otros reciben. Esta inclusión no va más allá de la sola presencia del estudiante en el salón de clase. Esta ambigüedad conceptual se alinea con investigaciones como las de Cornejo (2009) o Blanco (2008), que insisten sobre el uso superficial del discurso de inclusión cuando no se transforma la práctica pedagógica y la cultura institucional.

Por su parte, otros docentes dejan ver en sus palabras que entienden la inclusión como un proceso de reconocimiento individual dese el que se abre un amplio espacio para la valoración de las competencias y habilidades particulares de cada estudiante. Esto permite suponer que esos docentes existen MMs más flexibles que reconocen la diversidad como un elemento perenne en el aula y no como una excepción. Este sería el punto de partida para construir aulas en las que, desde la intervención del docente cargado de amplias posibilidades pedagógicas, se convierte el



aula en un espacio propio para que todos aprendan. De hecho, estos profesionales afirman planear su intervención pedagógica desde la variedad de actividades para facilitar el acceso al conocimiento de todos sus estudiantes. En sus relatos, términos como empatía, escucha y colaboración son recurrentes. Esto está en consonancia con lo propuesto por Díaz (2017), quien sostiene que los procesos inclusivos se impulsan cuando el maestro se permite repensar sus propias creencias y construcciones frente a la diferencia.

### ***La formación y el acompañamiento como factores críticos***

Todos los docentes entrevistados expresan que la formación inicial recibida en la universidad no los preparó adecuadamente para atender la diversidad. Para ellos, los conocimientos adquiridos sobre diversidad, solo se quedaron en la teoría. Afirman que, durante su proceso de formación como maestros, nunca tuvieron la oportunidad de asumir este aspecto fundamental para la enseñanza desde la práctica. Hoy reconocen que la diversidad implica un alto grado de complejidad en cualquier espacio, mucho más en el aula de clase, y que no se les preparó para ello. Este hecho concuerda con lo planteado por Perrenoud (2004) quien señala el ejercicio pedagógico de muchos docentes como el oficio de enseñar sin formación para la complejidad.

En este sentido, los docentes que afirman ser conscientes del reto que implica atender espacios diversos llenos de tantas particularidades, se ha convertido en una carga difícil de llevar, pues no se sienten lo suficientemente preparados. Por esto, se centran en reconocer que es la experiencia, traducida en años de docencia, la que les ha permitido comprender algunos aspectos de la diversidad y de la importancia de construir estrategias de aprendizaje que faciliten a todos los estudiantes el acceso al conocimiento. Este aspecto es sumamente importante en cuanto que los docentes reconocen que requieren de un proceso formativo que les ayude a crear espacios más incluyentes.

Como consecuencia de esto y en correspondencia con lo anterior, los discursos encontrados también dejan ver un reclamo repetitivo de los docentes frente a la necesidad de generar espacios de formación permanente, reflexión colaborativa y acompañamiento institucional. Se plantea, por ejemplo, la necesidad de tener tiempos específicos para compartir experiencias, planear colectivamente y construir proyectos

pedagógicos contextualizados con un enfoque inclusivo que permita reconocer, valorar y, al mismo tiempo, propiciar la diversidad. Este aspecto es sumamente significativo en cuanto que, por lo general, la actividad pedagógica es considerada, por los mismos docentes, como un factor aislado que se realiza en el aula de clase. Sin embargo, es también necesario mencionar el discurso de algunos docentes que consideran, desde sus MMs, que lo que hacen está bien y no requieren de otros espacios para replantear su práctica pedagógica.

Esto refuerza la idea de que la transformación de los imaginarios docentes y, por tanto, de sus MMs, no ocurre en la reflexión o el accionar solitario dentro del aula de clase, sino en el marco de comunidades de aprendizaje que favorezcan la interacción, la escucha, la crítica, el intercambio de experiencias y la creación conjunta de sentido pedagógico (Imbernón, 2010). Las instituciones educativas deben entonces convertirse en espacios de construcción profesional en donde se permita a los docentes crecer de manera individual, pero a la vez colectiva. Es a través de esta manera como se pueden suplir las deficiencias de la formación inicial recibida en la educación superior.

## **Conclusiones**

La investigación permitió evidenciar que todos los docentes reconocen el concepto de diversidad y su presencia en las aulas de clase; sin embargo, sus marcos mentales sobre la enseñanza y el aprendizaje siguen condicionados por los modelos tradicionales contruidos a lo largo de su proceso formativo. El punto de partida de estos marcos mentales es el imaginario de que todos los estudiantes aprenden al mismo tiempo desde prácticas de enseñanza homogéneas. Esta representación mental limita la implementación de procesos pedagógicos diferenciados e inclusivos que abarquen a todos los estudiantes y a todas las formas de aprender (Escalante et al., 2022; Galán & Rojo, 2024).

Lo anterior hace evidente la importancia de promover, dentro de las instituciones educativas, espacios de reflexión crítica que mejoren las habilidades metacognitivas de los docentes en aras de revisar y resignificar sus marcos mentales frente a la diversidad y la inclusión. Este aspecto es sumamente importante, ya que, si no se facilitan esos momentos, la práctica pedagógica de los docentes seguirá rigiéndose por principios tradicionales. El hecho de que el docente, desde una perspectiva crítica, sea

consciente de su marco mental ayudará a tener aulas verdaderamente inclusivas en donde se abran infinitas posibilidades al aprendizaje y se vea la diversidad y la inclusión no como obstáculos, sino como oportunidades de crecimiento tanto para los estudiantes como para los docentes (Amiama, 2020; Cabrera et al., 2021).

En este sentido, los hallazgos dejan ver con claridad que las concepciones que los docentes tienen sobre cómo aprenden sus estudiantes determinan poderosamente su forma de pensar el acto pedagógico en su cotidianidad. Los docentes con marcos mentales más abiertos y reflexivos tienen a planear momentos de enseñanza más flexibles, orientados a ofrecer a sus estudiantes momentos en los que puedan aprender de diversas maneras. Por el contrario, maestros con marcos mentales más rígidos tienden a repetir prácticas pedagógicas unificadas incapaces de responder adecuadamente a la multiplicidad de trayectorias de aprendizaje que se pueden encontrar en cualquier aula de clase (Tawodzera & Themane, 2021; Vega et al., 2021).

Una conclusión reiterativa en el análisis ha sido la percepción generalizada de todos los docentes frente a la insuficiencia de la formación inicial en torno al tema de la diversidad y a sus implicaciones prácticas para su atención dentro de las aulas de clase. De igual modo, se identificó que, al no contar con el conocimiento ni la experticia en el tema de la diversidad y la inclusión educativa, los docentes, en sus prácticas pedagógicas, enfrentan estos retos basados en estrategias intuitivas que se sustentan en el ensayo y error. Dicha situación genera cierta incertidumbre en los docentes al sentir que no se hace lo suficiente para ser realmente efectivos (Jurado et al., 2021).

Sumado a esto, las condiciones estructurales de la escuela y la falta de apoyo institucional influyen de manera significativa en la materialización de unas prácticas pedagógicas verdaderamente inclusivas. Esto implica que la atención a la diversidad y, como consecuencia de ella, la inclusión educativa no puede ser responsabilidad exclusiva y particular del docente. Se requiere entonces un compromiso compartido en el que cada uno de los actores del proceso educativo trabaje colaborativamente para que se pueda dar una adecuada comprensión de la diversidad y un proceso educativo inclusivo (De la Fuente, 2021).

Los resultados de esta investigación muestran que la diversidad en el aprendizaje tiene dos implicaciones: una epistemológica y otra de carácter ético.

Interpelar los marcos mentales y los constructos sobre los que se basan los imaginarios docentes es una tarea de suma importancia si se quiere refundar una escuela realmente inclusiva, que no solo acepte las diferencias, sino que asuma la diversidad como principio desde el cual se diseñe todo acto pedagógico. Esto implica que, desde una estructura ética, los procesos de enseñanza deben plantearse desde una perspectiva no homogenizante y estandarizada, en la que se reconozcan las particularidades de cada estudiante que se concretan en estilos cognitivos, marcos culturales, trayectorias personales y procesos emocionales. Solo así, se podrá considerar la inclusión educativa como una oportunidad para transformar profundamente la escuela al reconocer en la diversidad una fuente infinita de enriquecimiento pedagógico y humano (Castillo, 2019; Escobar & Osterwell, 2009).

### **Referencias:**

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollando escuelas inclusivas*. Narcea.
- Amiama, A. (2020). *La inclusión debe tener en cuenta su integración social, afectiva y educativa*. Recuperado de <https://portal.amelica.org/ameli/journal/466/4664570030/html/>
- Arnaiz, P. (2012). *La inclusión escolar: Una propuesta para atender la diversidad*. Universidad de Murcia.
- Ausubel, D. P. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Barragán, D. (2005). *Educación y diversidad: La atención a la diversidad como principio educativo*. Narcea.
- Bastidas, S. P. (2020). *Imaginarios de inclusión y formación de maestros: estudio de caso en la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. <https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/23057>
- Blanco, R. (2008). *Inclusión educativa: el camino hacia una educación para todos*. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 6(2), 1–15.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Índice de inclusión: desarrollo del aprendizaje y la participación en las escuelas*. Consorcio para la Inclusión Educativa.
- Cabrera, J., González, M., & Pérez, L. (2021). *La formación de los docentes debe enfocarse en desarrollar habilidades que ayuden a los estudiantes a desarrollarse sin importar sus diferencias o condiciones*. Recuperado de <https://portal.amelica.org/ameli/journal/466/4664570030/html/>

- Calderón, D., Romero, A., & Vargas, M. (2020). Representaciones sociales de docentes frente a la inclusión educativa. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 14(1), 124–139. <https://doi.org/10.18359/reds.3975>
- Calderón, I., & Rascón, M. (2022). Hilando luchas por el derecho a la educación: Narrativas colectivas y personales para la inclusión desde el modelo social de la discapacidad. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 41, 43–54. [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2022.41.03revistas.idep.edu.co](https://doi.org/10.7179/PSRI_2022.41.03revistas.idep.edu.co)
- Calleja, M. F. (2024). *Aprender pensando*. Editorial Brief.
- Camilloni, A. R. (2012). *La evaluación como aprendizaje*. Paidós.
- Castillo, M. (2019). *Claves para una epistemología sobre educación inclusiva*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/628/62872856015/>
- Castoriadis, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets.
- Coll, C. (1990). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Editorial Paidós.
- Coll, C. (2001). Constructivismo y educación: La concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación II: Psicología de la educación* (pp. 157–186). Alianza Editorial.
- Cornejo, M. (2009). La diversidad como desafío para el sistema educativo: Un análisis desde los imaginarios docentes. *Revista de Educación Inclusiva*, 2(3), 45–59.
- De la Fuente, J. (2021). *La formación de docentes se desenvuelve en la participación de los cambios sociales*. Recuperado de <https://portal.amelica.org/ameli/journal/466/4664570030/html/>
- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2). <http://redie.uabc.mx/vol5no2/contenido-diaz.html>
- Díaz Barriga, F. (2013). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill.
- Díaz, C. (2017). *Inclusión educativa: tensiones, perspectivas y posibilidades*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Díaz Villa, M. (2011). Imaginarios sociales: Una aproximación desde la educación. *Revista Educación y Ciudad*, (21), 9–24.
- Echeita, G. (2006). *La educación inclusiva: Un medio para atender la diversidad*. Narcea.
- Echeverry, M., Pérez, L., & González, A. (2012). Representaciones sociales de la diversidad en docentes de educación básica. *Revista Colombiana de Educación*, (63), 136–157.
- Escalante, A., Villafuerte, C., & Escalante, R. (2022). *La inclusión en la educación*. Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 6(25), 1663-1678. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i25.444>

- Escobar, A., & Osterwell, R. (2009). *La educación inclusiva: una oportunidad para transformar profundamente la escuela*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/628/62872856015/>
- Espinosa, M. (2022). Las representaciones sociales en la educación inclusiva: una revisión sistemática. *Educación y Ciudad*, (43), 95–114. <https://doi.org/10.36737/01230425.v43.n43.2022.3223>
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Galán, C., & Rojo, J. (2024). *Análisis de la formación docente en inclusión educativa en una muestra de maestros de Educación Infantil de Extremadura*. *Revista Inclusiones*, 11(1), 1-17. <https://doi.org/10.58210/inclu3508>
- Gentner, D., & Stevens, A. L. (1983). *Mental Models*. Lawrence Erlbaum Associates.
- González, M., & Santos, M. (2018). La metacognición como estrategia docente para la mejora del aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76(2), 45-64.
- Imbernón, F. (2010). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Graó.
- Johnson-Laird, P. N. (1983). *Mental Models: Towards a Cognitive Science of Language, Inference, and Consciousness*. Harvard University Press.
- Jurado, J., García, M., & Pérez, S. (2021). *La formación de docentes se desenvuelve en la participación de los cambios sociales*. Recuperado de <https://portal.amelica.org/ameli/journal/466/4664570030/html/>
- López Melero, M. (2002). *La escuela que aprende: Propuestas para una educación inclusiva*. Graó.
- Menjura, M. I., Ramírez, M. L., & Tobón, G. C. (2013). Estilos cognitivos y diversidad étnica. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 9(2), 115–134. <https://revistasoj.s.ucaldas.edu.co/index.php/latinoamericana/article/view/4966>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2013). *Decreto 1421 de 2017: Por el cual se reglamenta la atención educativa a la población con discapacidad*. Bogotá, Colombia.
- Monereo, C. (2001). *La metacognición: una estrategia para el aprendizaje significativo*. Editorial Graó.
- Monereo, C., & Pozo, J. I. (2011). *La universidad puede aprender: Perspectivas desde la innovación y el cambio*. Graó.
- Moreira, M. A. (2005). Representaciones mentales, modelos mentales y representaciones sociales. *Revista Investigações em Ensino de Ciências*, 10(3), 295–309. <https://doi.org/10.22600/1518-8795>
- Moscovici, S. (1984). *Psicología social: Influencias, creencias y representaciones*. Paidós.

- Mosquera, Y. (2014). Imaginarios sobre educación inclusiva de docentes en instituciones educativas de Soacha. *Horizontes Pedagógicos*, 13(1).  
<https://horizontespedagogicos.iberro.edu.co/article/view/98>
- Perkins, D., & Tishman, S. (2013). *Pensamiento visible: Una guía para desarrollar la comprensión en el aula*. Editorial Universidad de Harvard / Adaptación por Fundación SM.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.
- Pesaresi, B. (2023). Representaciones sociales de la inclusión educativa: Una muestra de profesores de escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. *Revista Científica Arbitrada de la Fundación MenteClara*, 8(333), 1–15.  
<https://doi.org/10.32351/rca.v8.333revistas.idep.edu.co>
- Pico, L. A. (2016). Educación sin restricción, educación para todos: imaginarios y prácticas frente a la inclusión escolar de los docentes del colegio I.E.D José Antonio Galán. *Universidad de La Sabana*.  
<https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/22423>
- Pozo, J. I. (1996). *Aprendices y maestros: La nueva cultura del aprendizaje*. Alianza Editorial.
- Pozo, J. I. (2003). *Adquisición de conocimiento: cuando la carne se hace verbo*. Editorial Morata.
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Mateos, M., Martín, E., & Pérez Echeverría, M. P. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*. Graó.
- Restrepo, B. (2009). Representaciones sociales del maestro sobre la diversidad: Implicaciones para la práctica pedagógica. *Revista Praxis Pedagógica*, 9(10), 78–89.
- Rosero-Calderón, M., Delgado, D., Ruano, M., & Criollo-Castro, C. (2021). Actitud docente frente a la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual. *Revista UNIMAR*, 39(1), 96–106.  
<https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar39-1-art7revistas.idep.edu.co>
- Tomlinson, C. A. (2014). *El aula diversificada: Dar respuesta a las necesidades de todos los estudiantes*. Narcea.
- Torres, M., & Gamboa, L. (2017). Concepciones docentes sobre diversidad e inclusión educativa en instituciones públicas. *Revista Colombiana de Educación*, (73), 113–134.