



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD 092, AJUSCO**

**PROGRAMA EDUCATIVO  
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO  
LÍNEA DE INTERVENCIÓN Y TEORÍA PEDAGÓGICA**

**TÍTULO  
TEORÍAS IMPLÍCITAS Y SU IMPACTO EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA: UN  
ESTUDIO DE CASO**

**OPCIÓN DE TITULACIÓN  
TESIS**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:  
MAESTRA EN DESARROLLO EDUCATIVO**

**P R E S E N T A:**

**ELIZABETH MARTÍNEZ URRUTIA**

**ASESORA: DRA. MARÍA VIRGINIA CASAS SANTÍN**

**CIUDAD DE MÉXICO, DICIEMBRE 2024**



Ciudad de México, 15 de noviembre, 2024

## PROPUESTA DE JURADO

**MIGUEL ÁNGEL VÉRTIZ GALVÁN**

COORDINADOR DE POSGRADO

PRESENTE

En relación con la aprobación del trabajo de Tesis **“Teorías implícitas y su impacto en la enseñanza: un caso de estudio”** del (a) C. **Elizabeth Martínez Urrutia**, matrícula 220927024 estudiante de la Maestría en Desarrollo Educativo, de la generación **2022-2024** línea Teoría e intervención pedagógica y con el fin de continuar con los trámites para la obtención del grado, envío la propuesta del jurado y tres opciones para la presentación del examen correspondiente:

NOMBRE	CORREO INSTITUCIONAL
1. presidente: DR. HÉCTOR HERNANDO FERNÁNDEZ RINCÓN	hdfez@upn.mx
2. secretario(a): DRA. MARÍA VIRGINIA CASAS SANTÍN	mvcasas@upn.mx
3. Vocal: DRA. MARÍA GUADALUPE CARRANZA PENA	mcarranz@upn.mx
4. Suplente 1: DR. LUIS QUINTANILLA GONZÁLEZ	lquintanilla@upn.mx
5. Suplente 2: IVÁN RODOLFO ESCALENTE HERRERA	iescalente@upn.mx

Examen de grado			
	Fecha	Hora	Modalidad
Opción 1	Martes 3 de diciembre	13:00 pm	Presencial
Opción 2	Martes 10 de diciembre	13:00 pm	Presencial
Opción 3	Miércoles 11 de diciembre	13:00 pm	Presencial

**Nota:** Las opciones de horario a elegir, de acuerdo con lo que ofrece el sistema son las 10:00, 13:00 y 16:00 horas.

Sin otro particular.

ATENTAMENTE

DRA. MARÍA VIRGINIA CASAS SANTÍN

NOMBRE Y FIRMA DEL(A) TUTOR(A)

## Agradecimientos

**A mi esposo Benjamín.** A ti mi amado, mi compañero de eternidad...cómplice en todas mis locuras, has seguido y cuidado todos mis pasos. Cumpliste tus palabras “regresar para volver a estar juntos” iniciaste esta aventura conmigo y a pesar de las adversidades terminamos. Te amo.

**A mi mamá Isabel.** Por el inmenso apoyo que siempre brindaste, siendo guardiana de mis desvelos, al ser receptora de mis alegrías y fracasos. Tus palabras fueron mi guía para orientarme y seguir adelante.

**A mi papá José Luis.** Por tu inquebrantable aliento que me motivo a continuar estudiando, por confiar en mí y ser mi guardián de vida. Siempre dispuesto a apoyarme.

**A mis hijos Lared y Alan.** Por los días de sacrificio que vivieron para apoyarme en mis estudios y por siempre tener un abrazo dispuesto para darme fuerza. Hijos los amo.

## Introducción

El proceso de enseñanza es un campo multifacético que abarca una diversidad de enfoques, metodologías y teorías. La presente tesis, titulada *Teorías Implícitas y su Impacto en el Proceso de Enseñanza: Un Estudio de Caso*, se enfoca en explorar tales teorías implícitas que los docentes poseen y cómo influyen en su práctica pedagógica. Este estudio tiene como propósito analizar la complejidad de la práctica docente a fin de proponer herramientas y estrategias para una enseñanza más efectiva y reflexiva.

En el **Capítulo I**, titulado *La Complejidad de la Práctica Docente*, se examina la naturaleza multidimensional de la docencia. Aquí, se desglosan los distintos momentos y fases del desarrollo docente, se analizan los conceptos de buenas prácticas docentes y enseñanza efectiva, a la par que se introduce el concepto de docente reflexivo. Además, se discuten diversos paradigmas de los procesos de enseñanza y se explora el entorno del aula como espacio central de la práctica pedagógica.

La práctica docente es intrínsecamente multidimensional, afectada por una variedad de factores que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para comprender la práctica educativa es fundamental tener en cuenta las diferentes dimensiones que influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es decir, no se puede entender la educación sin considerar todos los factores que la afectan.

Fierro, Fortoul y Rosas (1999) mencionan que el trabajo del maestro está situado en el punto en que se encuentran el sistema escolar —con una oferta curricular y organizativa determinada— y los grupos sociales particulares. En este sentido, su función es mediar entre el encuentro del proyecto político educativo, estructurado como oferta educativa, y sus destinatarios, en una labor que se realiza “cara a cara”. Se examinará que la práctica docente va más allá de una visión meramente técnica del papel del maestro.

El **Capítulo II** se titula *Las Teorías Implícitas del Docente*. En él se revisan investigaciones previas sobre el pensamiento docente, mismas que ayudaron a identificar las teorías implícitas que los profesores asumen y utilizan en su práctica diaria. Asimismo, se aborda la necesidad de una reconceptualización de estas teorías para mejorar la eficacia educativa. Además, se enfoca en explorar conceptualmente las teorías implícitas subyacentes en la práctica educativa de los docentes, esto es, las creencias y suposiciones del maestro no siempre conscientes pero que guían sus decisiones en el aula. Estas teorías, a menudo desarrolladas a partir de experiencias personales, de la formación profesional y los contextos culturales del profesor que influyen, en gran medida, en cómo enseña e interpreta el aprendizaje de sus estudiantes. La sección inicial revisa las principales investigaciones sobre el pensamiento docente, subrayando cómo está profundamente influenciado por su experiencia y sus teorías implícitas

Estas investigaciones han sido fundamentales para entender que el pensamiento docente es un proceso complejo y multidimensional, en el cual las teorías implícitas juegan un papel crucial. También se definen y exploran las teorías implícitas, entendidas como aquellas creencias subyacentes y automáticas que los docentes aplican en su práctica diaria sin el imperativo de una reflexión consciente.

Se aborda, también, la necesidad de reconceptualizar las teorías implícitas para mejorar la eficacia educativa. La reconceptualización conlleva un proceso continuo de reflexión crítica y desarrollo profesional, en el que los docentes identifican, evalúan y modifican sus creencias subyacentes para alinearlas de una manera más adecuada con prácticas pedagógicas certeras.

En el **Capítulo III**, *Propuesta Metodológica para el Estudio de las Teorías Implícitas en la Práctica Docente* se presenta una iniciativa, teniendo como escenario varias escuelas primarias públicas de la alcaldía Xochimilco de la Ciudad de México. La Investigación se llevó a cabo durante el ciclo escolar 2022-2023.

Se presenta la metodología de investigación utilizada en este trabajo. Se utilizó el estudio de caso, ya que es un proceso investigativo que permite explorar en profundidad y obtener una visión completa del fenómeno a estudiar. Por ello, se

realizó una serie de entrevistas con seis maestras de tres escuelas primarias de la alcaldía Xochimilco, con el propósito de comprender las estrategias pedagógicas que emplean en su enseñanza y las ideas implícitas que las sustentan. De acuerdo con Marland (1994), la práctica educativa está determinada por una multiplicidad de factores, entre ellos: las características de la institución, las experiencias previas de los profesores y alumnos, la capacitación de los profesores y las teorías personales que, sobre la enseñanza, han construido; y a las cuales en este trabajo se les identifica como teorías implícitas cuya detección era el objetivo principal de este trabajo.

Asimismo, se describen los sujetos y el escenario del estudio, la estrategia metodológica adoptada, así como los instrumentos elaborados para recolectar la información y las estrategias empleadas para analizar los datos obtenidos. Como resultado de lo anterior, este capítulo también incluye un análisis integrado con seis casos específicos sobre las teorías implícitas que poseen los profesores seleccionados, así como un diagnóstico detallado de las necesidades de redescrición en torno a sus teorías implícitas.

En el **Capítulo IV**, *Una Propuesta bajo el modelo educacional-constructivista de intervención psicopedagógica para la redescrición de las teorías implícitas de los docentes*. La propuesta se enfoca en identificar y redescricir las creencias y suposiciones que los docentes aplican en su labor diaria, las cuales pueden estar influyendo de manera significativa en las actividades de enseñanza. La intervención propuesta está estructurada para responder a las problemáticas y necesidades identificadas en el análisis de las teorías implícitas de los profesores, sujetos de esta investigación. Se emplean metodologías y métodos que permiten un enfoque práctico y crítico, incluyendo el uso del modelo RE-CO-RE y como complemento el manejo de conflictos como herramientas fundamentales para promover cambios significativos en las prácticas docentes.

Además, el capítulo detalla la organización y programación de un seminario destinado a facilitar este proceso de reflexión y cambio. Este seminario incluye materiales y actividades específicas diseñadas para alinear las prácticas educativas

con un enfoque constructivista, promoviendo una enseñanza más efectiva y adaptada a las necesidades de los estudiantes. Para su ejecución se presentan secuencias didácticas que buscan guiar a los docentes en un proceso continuo de desarrollo profesional, fomentando la reflexión crítica y la transformación de sus prácticas pedagógicas.

Las **Conclusiones** sintetizan los hallazgos del estudio y ofrecen recomendaciones para futuras investigaciones y prácticas en el campo de la educación. Con esta investigación se espera contribuir significativamente al entendimiento y mejoramiento de la práctica docente, promoviendo una construcción del conocimiento más consciente y adaptada a las necesidades de los estudiantes.

Se trata de cuatro capítulos que dejan apreciar la diversidad de problemáticas pedagógicas enfocadas a la enseñanza; una visión diferente de concebir la práctica docente como un ejercicio profesional donde el pensamiento y la acción son dos hilos conductores casi inherentes e invisibles en los que solo el docente es el actor principal. Poco se dice de la enseñanza, del propósito del maestro en su día a día, es exigua la oportunidad de ver al maestro como un aprendiz de su pedagogía y como un agente reflexivo de su profesionalización, por ello, esta línea de investigación nos ayudará en comprender la complejidad de la práctica docente tratando de acceder a ella desde las teorías asumidas y la acción. Ante ello, surge la importancia de la reflexión para que estas teorías no sean una limitante en el proceso de enseñanza, a la vez que puedan llegar a desencadenar una “mala praxis” pedagógica, en la que se arriesguen los aprendizajes de los alumnos.

# Índice

<b>Introducción.....</b>	<b>3</b>
<b>CAPÍTULO I. La complejidad de la práctica docente.....</b>	<b>9</b>
1.1. La práctica docente y su multidimensionalidad.....	9
1.2. Momentos del actuar docente y fases del desarrollo docente.....	12
1.3. Las buenas prácticas. Enseñanza efectiva .....	18
1.4. La reflexión para transformar la práctica.....	19
1.5. Paradigmas de los procesos de enseñanza-aprendizaje .....	21
1.5.1. Paradigma proceso-producto .....	22
1.5.2. Paradigma mediacional.....	24
1.5.3. Paradigma ecológico. Una mirada constructivista .....	25
1.6. El aula .....	35
<b>CAPÍTULO II. Las teorías implícitas del docente.....</b>	<b>39</b>
2.1. Investigaciones del pensamiento docente .....	39
2.2. Teorías implícitas del profesor .....	44
2.3. Teorías asumidas y en uso .....	51
2.4. La redescrición de las teorías implícitas.....	54
<b>CAPÍTULO III. Propuesta metodológica para el estudio de las teorías implícitas en la práctica docente.....</b>	<b>58</b>
3.1. Sujetos y descripción del escenario .....	58
3.2. Estrategia metodológica para el estudio de las teorías .....	61
3.3. Instrumentos implementados .....	62
3.4. Las teorías implícitas del profesor: un estudio de caso .....	71
3.5. Diagnóstico sobre las teorías implícitas del profesor .....	120

<b>Capítulo IV. Propuesta bajo el modelo educacional-constructivista de intervención psicopedagógica para la reedescrición de las teorías implícitas de los docentes.....</b>	<b>124</b>
<b>4.1. Modelo de intervención .....</b>	<b>124</b>
<b>4.2. Problemáticas y necesidades.....</b>	<b>125</b>
<b>4.3. Metodología y método. Conflicto, Modelo Re-Co-Re y modelo R5 .....</b>	<b>128</b>
<b>4.4. Programación, materiales y organización del seminario .....</b>	<b>135</b>
<b>4.5. Secuencia didáctica.....</b>	<b>141</b>
<b>Conclusiones.....</b>	<b>167</b>
<b>Referencias.....</b>	<b>171</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>177</b>

## **CAPÍTULO I. La complejidad de la práctica docente**

El propósito de este capítulo es realizar un acercamiento teórico sobre qué es la práctica docente, para el análisis, comprensión, valoración y conocimiento de su complejidad, ya que es en la práctica en la que los docentes ponen en juego todo su bagaje cognitivo, creencias y teorías implícitas. Partiremos de la conceptualización de la práctica docente desde su multirreferencialidad, sus características y buenas prácticas; revisaremos el actuar reflexivo del profesor y su importancia para transformar la práctica docente.

Bajo dichas conceptualizaciones podremos situar a los maestros en investigaciones que han venido desarrollándose por el interés de indagar en el conocimiento y comprensión que tienen acerca de su enseñanza (Gómez, L.F., 2003). Se dará una visión del tránsito y evolución de paradigmas con la intención de diferenciar las características de la enseñanza en el aula, diferencias que pueden ser ubicadas desde varios paradigmas: proceso-producto, mediacional y ecológico. En esta lógica, se revisará el planteamiento de las teorías implícitas y su impacto en la práctica.

### **1.1. La práctica docente y su multidimensionalidad**

Las concepciones y las características de la práctica docente han sido exploradas, esto nos lleva a la idea errónea en la que se considera la profesión docente como un acto fácil de desempeñar y que cualquier persona que tenga conocimiento o que posea una habilidad específica puede enseñar, pero ello no permite visualizar al docente como profesional que tiene conocimientos específicos y que ha desarrollado ciertas capacidades y habilidades que conciernen a la enseñanza. Por ello, hay que reconocer que, la docencia es una profesión compleja por todos los elementos que la caracterizan, su multidimensionalidad y multirreferencialidad de ésta. Onrubia y Rochera (citado en Carranza, Casas y Rueda, 2024) mencionan que la docencia es una actividad de enseñanza, que se comprende como un proceso naturaleza social, lingüística y comunicativa en el que el papel fundamental

del profesor es estructurar y guiar la construcción de significados que realizan los alumnos en un entorno complejo de actividad y discurso, ajustando sus ayudas y apoyos en función de cómo los alumnos van realizando esta construcción.

De ahí que la práctica docente es una expresión utilizada en el ámbito escolar que hace referencia al modo en que los maestros ejercen su labor en el aula, al conjunto de acciones y estrategias didáctico-pedagógicas que llevan a cabo en el proceso de enseñar. Según De Lella (citada en García, Loredó y Carranza, 2008) la práctica docente se concibe como la acción que se desarrolla en el aula, especialmente la referida al proceso de enseñar.

En esta misma línea, Fierro, Fortoul y Rosas (2012) mencionan que la práctica docente es la praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso: maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia. Este concepto da cabida al maestro y al alumno en su papel de sujetos que intervienen e interactúan en el proceso educativo y no solo como insumos de la educación. La práctica docente, según Achilli (1988), es el trabajo que el docente desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, adquiriendo una significación tanto para la sociedad como para el propio maestro; es una compleja red de actividades y relaciones que comprende diversas tareas simultáneas, variadas, impredecibles e inmediatas que están condicionadas por el contexto social e institucional donde sucede.

Todo lo ocurrido dentro del aula, la complejidad de los procesos y las relaciones que se dan forman parte de la práctica docente. En palabras de García, Loredó y Carranza (2008) la práctica docente se concibe como el conjunto de situaciones dentro del aula, que configuran el quehacer docente y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación que recaen en el aprendizaje dentro del aula. Se debe recalcar que la práctica docente implica una dinámica de acontecimientos momentáneos que incluyen procesos ocurridos: antes, durante y después de una intervención pedagógica que difícilmente podemos anticipar o prevenir.

Carranza, Casas y Hernández (2012) coinciden en que la práctica docente es compleja por los múltiples elementos que la conforman, al ser una actividad compartida entre profesores y alumnos. Además de ser una práctica multidimensional por su multiplicidad, simultaneidad, impredecibilidad e imprevisibilidad en el aula las situaciones suceden como eventos que no pueden ser incluidos durante la planeación o incluso controlados durante la enseñanza.

Diagrama 1. “**Rasgos de la práctica docente**”



Tomado de: Carranza, Casas y Hernández (2012).

Como se ha señalado la práctica docente es multidimensional, ya que en ella confluyen fenómenos asociados a la multiplicidad, simultaneidad, impredecibilidad e imprevisibilidad que la vuelven única. La multidimensionalidad se refiere a que, desde una perspectiva ecológica, en el salón de clases ocurren diversos acontecimientos en la relación bidireccional docente-alumno. Asimismo:

- Simultaneidad. Alude a que durante el hecho educativo están sucediendo, al mismo tiempo, muchos acontecimientos y diversas formas de interrelación entre los actores educativos.
- Inmediatez. Está relacionada con los intercambios comunicativos y experienciales que suceden a un ritmo rápido y complejo en el aula. De acuerdo con las investigaciones realizadas por Jackson al interior de las aulas escolares, se estima que suceden quinientos intercambios, que a nivel

individual tiene un profesor de enseñanza primaria con sus estudiantes, en un solo día.

- Imprevisibilidad. Se refiere a que en cualquier aula suceden eventos no previstos que puedan ser incluidos previamente en la planeación, ni controlados durante la enseñanza, ya que el hecho educativo se está dando en la construcción de significados entre maestros y aprendices, quienes se enfrentan a la incertidumbre del contexto escolar que de pronto rompe con una aparente rutina de la jornada escolar (Jackson, 1998).

Estos rasgos ponen en duda la idea en la cual, la práctica docente requiere de esfuerzos mínimos por lo que la labor del profesor es sencilla; en contra parte, la complejidad de la práctica supera elementos comúnmente conocidos que limitan la percepción multidimensional de la práctica. Así, en el acto de enseñar se encuentran diversas dimensiones que van formando la complejidad de esta, por ejemplo; interacción de los alumnos, docentes, contenidos, organización escolar, etc.

Por último, estas características nos sitúan en un torbellino interminable, incierto y hasta cierto punto confuso; hay que entender que en la práctica existen diversos factores internos y externos que influyen en ella pero que, sin duda alguna, el docente ha de conocer dado que es un vínculo directo tanto con sus alumnos como en el proceso de enseñanza. La complejidad de la práctica docente debe ser estudiada con fines que favorezcan la transformación y mejora de la docencia.

## **1.2. Momentos del actuar docente y fases del desarrollo docente**

La docencia inicia cuando el maestro dirige sus acciones y decisiones del qué y cómo va a enseñar para que sus alumnos aprendan; así, el eje que rige su práctica serán sus saberes, sus comprensiones y habilidades que tenga el docente. Entre los saberes que un profesor debe poseer para llevar a cabo el proceso de enseñanza, según Shulman (1987) menciona los siguientes:

- Del contenido temático o de la disciplina que enseñe;

- Didáctica general, teniendo en cuenta especialmente aquellos principios y estrategias generales de manejo y organización de la clase que trasciendan su ámbito de asignatura;
- Del currículum, dominio de materiales y programas que son indispensables para el oficio docente, enfoque de la enseñanza y evaluación;
- Contenido y estrategias pedagógicas entre lo que se enseña y cómo lo va a enseñar;
- De las características del desarrollo psicoeducativo de los alumnos;
- De los contextos educativos en que se imparte la docencia, que abarcan desde el funcionamiento del grupo o de la clase, la gestión educativa hasta el carácter particular de las comunidades;
- De los objetivos, metas y valores.

Estos conocimientos no niegan la existencia de más saberes que se puedan insertar en el pensar docente. De esta manera, el conocimiento pedagógico se compone de saberes que permiten al docente hacer posible su acto de enseñar. Simultáneamente dichos conocimientos son afectados e impactados por las concepciones y teorías implícitas propias del maestro.

Cuando el docente aplica sus saberes pedagógicos comienza una serie de interiorización sobre lo que pretende enseñar y cómo lo piensa llevar al aula, es decir, planea (en termino de estructurar y encontrar lógica de su intervención), desarrolla su intervención y valora sus actos de enseñanza. García, Loredo y Carranza (2008) mencionan tres momentos de la actuación didáctica que implementa el docente en su quehacer en los procesos de enseñanza-aprendizaje: a) planeación, b) desarrollo y c) evaluación.

#### *a) Planeación*

Antes del proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde este momento, el docente proyecta, a partir de sus conocimiento explícitos e implícitos. Fernández (2018) menciona que cuando el docente piensa lo que va a hacer en clase refleja la realidad de lo que esta dentro de su estructura mental; en esta fase de análisis y reflexión,

el profesor medita previamente sobre las actividades y procedimientos de su enseñar. Asimismo, es la oportunidad que puede aprovechar y prever que estrategias de enseñanza son las más adecuadas para implementarlas en su práctica y a partir de ello poder seleccionar contenidos escolares y alcanzar los objetivos deseados. Agregando que, en esta fase y desde sus saberes, el docente selecciona y considera cuáles son las estrategias que puede utilizar y que pueden funcionar, de acuerdo con los tipos de contenidos escolares y a las características cognitivas de sus alumnos, entre otros, para alcanzar los fines, propósitos y aprendizajes esperados. Sus conocimientos explícitos funcionarán de acuerdo con su modo de enseñanza, preparación, experiencia y a sus elementos teóricos pedagógicos. Lo antes mencionado sería lo ideal para la planificación. Habría que preguntarse si en la totalidad de lo planeado el docente parte de bases teórico-pedagógicas, y si deja de lado sus conocimientos cotidianos. De esta forma, el profesor puede construir puentes cognitivos entre su pensamiento pedagógico o cotidiano para enseñar.

#### *b) Desarrollo*

Actuación docente durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se llevan a cabo las actividades y la toma de decisiones. En esta fase la planificación se desarrolla específicamente en el aula, siendo una fase intermedia y articuladora de todos los elementos que conforman la práctica docente, desde su inicio hasta el cierre de la actuación didáctica. Como se ha mencionado, la práctica es una acción compleja en la que el docente debe actuar y tomar decisiones constantes e inmediatas que no están previstas ni planificadas, pero que tienen relación directa con la misma. En este actuar, el docente tratará de implementar lo planificado, Zavala (2000) llama la atención el hecho de que en el acto de enseñar se encuentran diversas dimensiones que permean la práctica y permiten el desarrollo de los procesos antes mencionados, el docente debe considerar las variables metodológicas que fungen alrededor de: las secuencias de actividades de enseñanza/aprendizaje; el papel del profesorado y del alumnado; la organización social, la utilización de espacios y

tiempo; la manera de organizar los contenidos, y el sentido de organizar de la evaluación. Variables que podemos entender en los siguientes términos:

- *Secuencia didáctica*: son modos de vincular las diferentes actividades a lo largo de una unidad didáctica, además, que son actividades de enseñanza y aprendizaje con un determinado objetivo educativo.
- *El papel del docente y el alumno*: las relaciones que se producen en el aula entre el docente y los alumnos afectan la comunicación y los vínculos afectivos y estos dan lugar a un determinado clima de convivencia.
- *La utilización de los espacios y el tiempo*: los espacios son la estructura física de las escuelas, del cómo se disponen y cómo se utilizan para la enseñanza. El tiempo es un factor intangible, ya que este va a determinar lo que ha de hacerse en un determinado período.
- *La organización de los contenidos*: son las relaciones y formas de vincular los distintos contenidos bajo las formas organizativas centradas en modelos globales. Para organizar los contenidos, se toma en cuenta el objetivo que se pretende perseguir, dando siempre el protagonismo a los alumnos como sujetos activos en la construcción de sus aprendizajes.
- *Evaluación*: es entendida por el control de los resultados logrados durante el proceso de aprendizaje.

En esta fase didáctica de desarrollo se proyectan las ideas que los profesores tienen sobre qué y cómo enseñar, las enuncian en cada una de las palabras que mencionan al estar frente a su grupo y exhiben sus actos de enseñanza mediante sus propuestas de intervención. Esta fase será elemento de análisis en la investigación, pues en ella se presentan diversos criterios que nos permitirán observar, analizar y acercarnos al pensamiento docente: lo que piensa, lo que dice y hace el docente en su práctica.

### c) *Valoración*

En esta fase las acciones que se llevan a cabo son valoradas con el fin de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, y de ser posible que el docente llegue a la reflexión para transformar y mejorar su enseñanza. Se lleva a cabo a partir de una valoración cualitativa mediante la reflexión y el análisis de su práctica lo cual favorecerá la capacidad metacognitiva del maestro. En esta etapa los docentes realizan una recapitulación de lo que realizaron en el transcurso de las fases anteriores, con la finalidad de conocer cuánto se ha alcanzado de los aprendizajes y si las estrategias empleadas por parte del docente fueron efectivas. En estas tres etapas (planeación, desarrollo y valoración) los docentes recurren a habilidades para tomar decisiones y resolver las dificultades que se les presentan en el aula; además, se ponen en juego las teorías explícitas o implícitas del docente.

Hasta aquí, se han ido mencionando los múltiples factores y características que están presentes en la práctica docente. Se reconoce al docente como un actor flexible, capaz de adaptarse bajo las exigencias de lo demandado en su proceso de enseñar. Esta idea la sustenta Fernández (2013) al referir que en la práctica el docente es *muchos* profesores en uno, alguien que es capaz de ajustar sus concepciones, estrategias, sentimientos a cada contexto educativo. Entre los diversos factores que influyen en su práctica, también podemos encontrar concepciones y teorías implícitas que se van forjando desde su propia formación docente hasta en el desarrollo profesional en el que se inserta en los panoramas educativos donde se desempeña.

Como complemento de lo anterior, Zabalza (1991) distingue tres fases del desarrollo docente que permiten identificar el tipo de enseñanza que imparten los docentes en su práctica. Esta clasificación para efectos de esta investigación tiene una doble utilidad, por un lado, conocer el tipo de enseñanza que desarrolla el profesional docente y, por otro lado: dar pauta para comprender la selección de los sujetos en la investigación.

Zabalza (1991) establece tres etapas que experimenta el maestro a lo largo de su carrera profesional, a saber:

- *Docente artesanal. Entrada en la carrera y exploración.* Se desarrolla en los tres primeros años y se caracteriza por una doble tendencia, con orientación a la supervivencia y, a la vez, a la exploración y el descubrimiento. El conocimiento del maestro es personal y se basa en su propia experiencia. Este modelo se centra en intuiciones más que en datos sistemáticos sobre lo que sucede en la práctica.
- *Aproximación profesional. Experimentación y diversificación.* Se extiende desde los siete hasta los 25 años de docencia. Esta etapa no transcurre de igual forma para todos los docentes. Para unos, se produce esa experimentación y diversificación, estos mejoran su capacidad docente a través de la diversificación de métodos, aplicación y experimentación de nuevas prácticas. El conocimiento de la didáctica se lleva a cabo de manera más formalizada y sistemática. Este modelo se establece como una competencia profesional, ya que requiere de conocimientos específicos y engloba los elementos teóricos y técnicos.
- *Preparación para la jubilación.* Esta etapa transcurre entre los 35 y 45 años de servicio. Se caracteriza por una progresiva desconexión del entorno escolar, con un mayor incremento del interés por cuestiones extraescolares y, a la vez, por una expresión más reflexiva. Es una modalidad propia de especialistas e investigadores sobre la enseñanza-aprendizaje que sirve para identificar y describir de forma sofisticada factores y condiciones que implican dicho proceso.

Independientemente de la fase de desarrollo profesional en que se encuentren, los docentes son aprendices en todo momento, pues las experiencias que adquieren durante todo su proceso los llevan a sentir mayor seguridad en sus intervenciones, y éstas experiencias siempre se encuentran latentes en el pensar de los maestros, en palabras de Fernández (2018), conforme pasan los años de servicio, los docentes desarrollan una práctica estable y repetitiva, lo cual permite adoptar un conocimiento sobreentendido y espontáneo, situación que los lleva a confiarse y dar por hecho que ya están especializados, lo cual lleva a cuestionar si las teorías implícitas influyen para que estos procesos repetitivos se establezcan en el pensar docente.

### **1.3. Las buenas prácticas. Enseñanza efectiva**

La conceptualización o la idea de una “buena práctica” puede ser pensada y se expone desde diferentes perspectivas, concepciones y teorías implícitas que el docente tiene con respecto al proceso de enseñanza. Para llegar a una buena práctica no hay suficientes criterios establecidos que deba seguir el docente, pues en su complejidad se puede llegar a diferentes interpretaciones y a un sinnúmero de criterios. A pesar de ello, existen estudios que dan pautas para considerar qué es una “buena práctica”, Carranza y Casas (2017) mencionan varias características que deben tener los docentes:

- Alientan al estudiante y el contacto del docente con los estudiantes;
- Enfatizan la cooperación entre ellos mismos;
- Señalan que los buenos maestros fomentan el aprendizaje activo;
- Ofrecen una adecuada retroalimentación sobre el aprendizaje;
- Dan importancia a organizar efectivamente los tiempos de enseñanza y de aprendizaje;
- Reconocen que un buen maestro apoya a los estudiantes a desarrollar altas expectativas sobre sus capacidades;
- Deben reconocer que hay distintos talentos y formas de aprendizaje que abren muchos caminos para el conocimiento.
- Se comprometen con sus estudiantes y aprendizajes;
- Conocen las materias que enseñan y saben cómo enseñarlas;
- Son responsables de la gestión y monitoreo del aprendizaje estudiantil;
- Piensan sistemáticamente acerca de sus prácticas y aprenden de la experiencia;
- Son integrantes de comunidades de aprendizaje.

Otros estudios de Carranza y Casas (2018) mencionan dichas características que surgieron de investigaciones en el contexto mexicano sobre las buenas prácticas docentes, específicamente en la UPN, se mencionan a continuación:

- La buena planeación de un curso se fundamenta en la discusión colegiada de programas y sus contenidos;
- Las prácticas que contribuyen al buen desarrollo de un curso se basan en la creación de situaciones de enseñanza y aprendizaje, activando a los estudiantes a la participación durante la clase;
- Las prácticas que favorecen la interacción profesor-alumno consisten en fomentar actitudes de coparticipación en la búsqueda de la construcción de conocimiento siendo el profesor, un mediador;
- Para la evaluación del aprendizaje, la mejor práctica es a través de tareas individuales, mediante ensayos, reportes de lectura, mapas conceptuales, resúmenes, entre otros;
- Una buena práctica docente debe orientarse a la creación y diseño de ambientes centrados en el alumno, es decir, que se debe tomar en cuenta las características, necesidades e intereses del estudiante, así como involucrarlo en su proceso formativo.

Las teorías implícitas que tienen los docentes sobre qué sería una buena práctica, permiten dar una idea general sobre el tipo de teoría implícita que posiblemente pongan en práctica los profesores; sería necesario indagar sobre un criterio específico: situarlo, analizarlo y contrastarlo entre lo que piensan, dicen y hacen los docentes.

#### **1.4. La reflexión para transformar la práctica**

García (citado en Zavala, 2013) menciona que una aproximación reflexiva al análisis de la práctica permitirá allegarse a ella, considerando el sentido unitario para no reducirse al momento en que se producen los procesos de enseñanza. Esta reflexión deberá considerar, los aspectos que ocurren tanto antes como después de la intervención pedagógica: eso supone considerar los procesos de planificación, aplicación y evaluación, como se menciona en apartados anteriores.

Frente a la complejidad de la práctica docente y su multidimensionalidad, el docente debe actuar reflexivamente —ya que su función es de progreso—, activo,

profesional y flexible; debe dejar de ser solo un operario o técnico que aplica, sin más, los planes y programas o metodologías pensadas por otros, para convertirse en un profesional analítico-reflexivo que rescata su autonomía intelectual. Por lo anterior, es importante reflexionar sobre la práctica docente y los mecanismos de reflexión que sobre ella emplea el profesor; ello le permitirá una reestructuración del pensamiento y la identificación de las teorías implícitas que influyen en su trabajo para proponer cambios y alcanzar de manera idónea una buena práctica.

La reflexión es considerada como un proceso de transformación de la propia experiencia acumulada, a través de nuestra historia, en determinados pensamientos, compromisos y acciones que se ven afectadas por nuestra tarea diaria. La reflexión no solo implica un proceso de pensamiento, sino que entra a formar parte de la práctica de los profesionales preocupados por la investigación y con actitudes abiertas al cambio; además, es una fuente de continuo desarrollo personal y profesional que permite inquirir sobre los problemas de práctica que existen en el aula (Shön, 1983).

Aprender sobre la acción es el acto consciente que permite al docente pensar sobre el tipo de conocimiento que él vive y que es producto de su experiencia. Al hacerlo puede acceder a conocimientos tácitos, es decir que no eran conscientes y que solo puede llegar a ellos una vez que ha reflexionado sobre su acción; así, el reflexionar sobre las teorías implícitas posibilitará el cambio en el conocimiento explícito para que el docente pueda reestructurar su pensamiento y tomar conciencia de sus teorías implícitas.

Shön (1983) rescata cuatro constantes en la práctica reflexiva, que deben tomarse en cuenta al examinar las acciones de los docentes:

- Medios, lenguajes y repertorios que emplean los docentes para describir la realidad y ejecutar determinadas acciones
- Sistemas de apreciación que emplean para centrar los problemas, para la evaluación y para la conversación reflexiva
- Teorías generales que aplican a los fenómenos de interés

- Roles en los que se sitúan sus tareas, a través de los cuales delimitan su medio institucional

Puede observarse que dichas constantes son congruentes con la necesidad de conocer el pensamiento del profesor y de conducir un análisis de la interacción que desarrolló; de esta manera el docente, al estar inmerso en el aula, es capaz de tomar decisiones, proponer y dar respuestas inmediatas intuitivas condicionadas por algunas concepciones, percepciones o teorías implícitas que surgen desde su propio pensamiento. Habría que reflexionar para poder transitar a esquemas de carácter cualitativo que efectivamente repercutan en la mejora de la práctica y en el desarrollo profesional de los docentes (Carranza y Casas 2018). Iniciar desde la formación y en segundo término continuar en el desarrollo profesional, para lograr prácticas que tengan un alcance significativo en el aprendizaje de los alumnos y en la mejora de la enseñanza.

### **1.5. Paradigmas de los procesos de enseñanza-aprendizaje**

Para acercarnos a la práctica docente ha de señalarse que esta puede ser concebida de distintas maneras y llevarse a cabo desde distintos enfoques teóricos y metodológicos. De esta manera, es posible recurrir al concepto de paradigma que, según Shulman (citado en González, 2004), se define como un compromiso implícito no formulado ni difundido de una comunidad de estudiosos con un determinado marco conceptual; además, menciona que los paradigmas no son teorías, sino más bien maneras de pensar para la investigación, que cuando se aplican pueden conducir al desarrollo de una teoría (Carranza y Casas, 2016).

Una segunda definición de paradigma es la de Rivas (citado en González, 2004): “Síntesis de creencias, compromisos grupales, modelos de ver el mundo compartidos por miembros de una comunidad científica; nociones que generan y controlan sus teorías y discursos; funcionan como (dinámica): patrones, modelos mentales, reglas operativas; tienen como funciones: delimitar ámbito teórico y práctico del accionar investigativo de los miembros de la comunidad científica que

lo comparten; explicar cómo resolver problemas dentro de ese ámbito; guiar percepciones de los miembros de la comunidad científica; filtrar selectivamente la información; establecer pautas de acción adecuadas; red de creencias teóricas y metodológicas entrelazadas y de compromisos (de los miembros de una comunidad científica) que sirven de base para seleccionar (evaluar y criticar) temas (problemas y métodos).”

Ambas definiciones concuerdan en que los paradigmas no son teorías, sino prescripciones relacionadas con los modos de pensar y actuar de los individuos ante una determinada comunidad. Retomando estos aspectos para la investigación, se presentan tres diferentes paradigmas en el campo de la educación: proceso-producto, mediacional y ecológico.

El conocimiento de estos tres paradigmas tiene la intencionalidad de situar, explicar y diferenciar el papel del docente, de los alumnos, de los contenidos, del propio pensamiento docente, por lo tanto, de las prácticas.

### **1.5.1. Paradigma proceso-producto**

En primer lugar, encontramos el paradigma de proceso-producto que se centra en el comportamiento del profesorado y las características del alumnado. En él, solo se plantea una relación lineal entre comportamiento del profesor y el aprendizaje de los alumnos expresado en su rendimiento académico y no toma en cuenta el contexto como mediador en la actividad del docente, centrándose únicamente en descubrir el método más eficaz para propiciar el aprendizaje en el alumno de una manera observable (Carranza, 2017). Este enfoque dejó un aporte significativo, ya que demostró que la actuación del profesor en el aula sí hace una diferencia en los resultados del aprendizaje de los estudiantes; sin embargo, pone todo el peso del proceso en la figura del profesor, quien es un técnico que debe hacerse cargo de un conjunto de procedimientos para el logro de los aprendizajes en lugar de un guía que estructura el aprendizaje; aquí, la relación entre docente y alumno no existe, pues el primero es concebido como solo quien se dirige a los alumnos.

Shulman (1987), señala que el paradigma proceso-producto se vincula con las siguientes situaciones:

- Las variaciones de la conducta docente afectaban las del rendimiento de los alumnos; situación que fue posible detectar mediante investigaciones que relacionaban los procesos de la enseñanza con los productos del estudiante (de aquí el nombre de proceso- producto).

- La investigación proceso-producto genera respuestas observables que hacen posible la evaluación, y en la mayoría de los casos, encuentran evidencia visible u observable comprobable a simple vista.

- Este paradigma permitió que la investigación se llevase a cabo en aulas donde el profesor actuaba con naturalidad realizando sus tareas en su contexto habitual, por lo que se dio un gran paso en la realización de las investigaciones educativas en el aula, situación que fue muy bien recibida, pues se realizaban en el “contexto real” de la práctica educativa, lo que suponía resultados más reales y fidedignos.

- La investigación aplicada con base en el paradigma proceso-producto brinda pautas sobre lo que el profesor debe hacer para lograr ciertos resultados, es decir, da a conocer qué procesos deben seguir los maestros para lograr ciertas conductas en sus alumnos.

De este paradigma, se deduce que el docente es el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, en otras palabras, es el transmisor del conocimiento, ya que el alumno tiene un papel pasivo en su aprendizaje, estas características concuerdan con la teoría implícita directa (véase en el capítulo II, Teoría implícita directa). El paradigma en concepto tiene un posicionamiento tradicional, el docente no abandona su rol de transmisor del conocimiento porque su postura hacia el cambio es rígida, además, es una práctica que carece de reflexión y transformación,

solo se concreta al uso de metodologías para enseñar, que pueden ser observables y evaluables en la inmediatez.

### **1.5.2. Paradigma mediacional**

En segundo lugar, se encuentra el paradigma mediacional, como reacción al énfasis en la investigación positivista que se relaciona con la educación tradicionalista y conductista (Pérez, 1983; Pérez y Gimeno, 1988). Este paradigma se centra en la correlación entre lo que el profesor hace e indica y los resultados de los alumnos, es decir, lo que ocurre en el aula no solo depende de la acción del profesor, sino de las características de los alumnos. Es importante mencionar que esta perspectiva plantea que más allá de los comportamientos de los alumnos, se agrega un elemento explicativo a los procesos de enseñanza-aprendizaje: los pensamientos de profesores y alumnos, que son los que definen los logros en el aprendizaje; además, trata de explicar la vida y la dinámica en las aulas, así como el sentido de las actividades docentes y las interacciones sociales, intentando descubrir cómo construyen sus significados los participantes en relación con los procesos de enseñanza (Carranza, 2017).

En este paradigma se comienza a dar importancia al pensamiento del docente, como un elemento que permite explicar lo que ocurre en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Clark y Peterson (citados en Carranza, 2017) mencionan la influencia que tiene la relación del docente con el alumno en el proceso de aprendizaje y cómo este, a su vez, impacta en la enseñanza; además, comienza a darle importancia a la reflexión de la práctica docente. Como se puede observar, este paradigma rebasa las limitaciones del paradigma proceso-producto principalmente en la relación entre el comportamiento del docente y el aprendizaje.

En este paradigma el docente ya no es el centro del aprendizaje, también los alumnos juegan un papel importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, las interacciones que existen en el aula dan pautas para el estudio de lo que acontece en las prácticas, en esta postura el estudio del pensamiento docente no aparece

como un tema relevante. Para concluir, este paradigma coincide con la teoría implícita interpretativa (véase en el segundo capítulo, teoría interpretativa), porque concibe al aprendizaje como un proceso. Existe un cierto avance para tratar de innovar, cambiar y reflexionar sobre la práctica, pero no en su totalidad. Estas aproximaciones del paradigma mediacional tienen un fuerte avance significativo para poder modificar las teorías implícitas y cambiar la práctica docente.

### **1.5.3. Paradigma ecológico. Una mirada constructivista**

Por último, se encuentra el paradigma ecológico, sus planteamientos complementan al paradigma mediacional, siendo el ideal moderno para seguir en la enseñanza, por lo dicho, la presente investigación coincide con esta visión ecológica. El paradigma va mucho más allá al considerar las variables contextuales como aspectos que tienen influencia directa en las actuaciones de los alumnos y docentes. Se basa en un planteamiento conceptual que caracteriza la vida del aula en términos de intercambios socioculturales y de significados que se producen en el aula, las relaciones entre concepciones y práctica no son ya unidireccionales (Doyle, 1985). El aula es un medio social e instruccional en el que profesor y alumnos organizan sus actividades, de acuerdo con diferentes formatos, es decir, con exigencias y reglas de actuación que definen los entornos concretos en los que tiene lugar la enseñanza y el aprendizaje.

Otro punto, de este paradigma, es que sitúa al aula como un espacio eminentemente comunicativo, caracterizado por las múltiples interacciones que se operan entre profesores y entre alumnos. En este enfoque, el aula es reconocida como el objeto de estudio, por lo cual es necesario comprender la naturaleza de los procesos de enseñanza desde la perspectiva de los participantes (Carranza, 2017).

En este paradigma ecológico se posiciona la presente investigación, pues en el análisis se consideran diversos elementos, como los pensamientos, las actitudes, percepciones y las teorías implícitas y el aula. Así, este enfoque llamado ecológico o de manera más compleja ecología del aula, se interesa por indagar el conocimiento y comprensión que tienen los profesores acerca de la situación de enseñanza, es por ello, que surge la importancia de considerar el aula como el

espacio donde el docente desarrolla sus actividades didácticas. Este paradigma permite acercarnos a las teorías implícitas a través de la práctica docente, donde no solo se percibe lo que se hace en el aula, sino también lo que hay detrás, como las creencias, concepciones y teorías implícitas del docente, permitiendo visualizar la complejidad de la práctica. Este paradigma, se basa en un planteamiento conceptual que caracteriza la vida del aula en términos de intercambios socioculturales y de significados que se producen en el aula las relaciones entre concepciones y práctica no son ya unidireccionales (Doyle, 1985).

El conocimiento que producen tanto docentes como alumnos se presenta desde una concepción dialéctica de las relaciones entre lo personal y lo social, donde las dimensiones de la realidad social y lo personal no están separadas ni son independientes, sino que tienen una coexistencia como tendencias diferentes pero unidas dentro de sistemas reales en desarrollo Vygotsky (citado en Daniels, 2003), en otras palabras, el individuo aislado nunca sería capaz de una conservación, sin las exigencias de la reciprocidad que permite una doble conquista, por un lado las funciones que cumplen los docentes y los alumnos en la individualidad y por otra las funciones colectivas que se requieren en condiciones necesarias en el aula (Vygotsky, citado en Daniels, 2003), siendo la vida social una condición necesaria para el desarrollo individual en intercambios.

Otra característica de este paradigma es que sitúa el aula como un espacio eminentemente comunicativo caracterizado por las múltiples interacciones que operan entre profesores y entre alumnos. En este enfoque el aula es reconocida como el objeto de estudio, por lo cual es necesario comprender la naturaleza de los procesos de enseñanza desde la perspectiva de los participantes (Carranza, 2017). Asimismo, se interesa por indagar el conocimiento y comprensión que tienen los profesores acerca de la situación de la enseñanza, es por ello, que surge la importancia de considerar el aula como el espacio donde el docente desarrolla sus actividades didácticas.

Este último paradigma, el ecológico, es coherente con los supuestos constructivistas, ya que –como se dijo anteriormente– está orientada al aprendizaje dentro del aula como un proceso de construcción de conocimiento cuya naturaleza

es social y, tanto alumnos como docentes juegan un papel activo de dichos procesos. Todas las características antes mencionadas también tienen concordancia con la teoría implícita constructiva en la que el pensamiento del docente y sus teorías se conforman mediante las interacciones con los otros y por la existencia de sus esquemas e imágenes mentales antes de la acción en sí (la planeación de su práctica y las teorías asumidas), a partir de la experiencia humana en el plano de los acontecimientos reales y el plano de sus esquematizaciones cognitivas internas, la subjetividad y las teorías implícitas que representan la práctica de los docentes (Daniels, 2003). Por tanto, la relación entre el paradigma ecológico y las perspectivas constructivistas nos permiten entender la complejidad en la que el docente está inmerso, así como las interacciones que existen entre docente, alumnos y contenidos, que son coordinados por los sistemas de mediación que crea el maestro.

En la perspectiva constructivista dos grandes investigadores han influenciado fuertemente en la educación y psicología: Piaget y Vygotsky. Por un lado, la psicología genética piagetiana, enfocada a las teorías cognitivas, y por otro, la postura sociocultural inspirada por Vygotsky, ambas complemento una de otra. El mismo Piaget reconocía el poder de la interacción social en el desarrollo del pensamiento; en su carrera había sostenido que la adaptación de los niños en su ambiente social es tan importante para el desarrollo de la mente como su adaptación al ambiente físico, ello nos deja ver que Piaget no solo pensaba en lo individual y cognitivo, sino en lo social (Brown, Metz y Campione, 2000). Ambos han sido clasificados como constructivistas; Piaget desde la psicología afirmó que el niño construye esquemas y que estos se van haciendo más complejos a medida que interactúa con la realidad, por su lado, Vygotsky decía que en la interacción del niño con la realidad se construye el conocimiento; de esta manera, podemos interpretar que uno y otro se complementan, de una parte, en la individualidad psicológica (intra), de la otra, en la construcción del conocimiento en lo social (inter). Además, ambas posiciones enfatizan en que los sujetos cognoscentes y sociales construyen su propio conocimiento.

En la idea de complementariedad de Piaget y Vygotsky podemos destacar conceptos e ideas que fueron relevantes y que surgieron de sus investigaciones. En el cuadro 1. Se rescatan algunas semejanzas y aportaciones de cada autor, cabe mencionar, que no son las únicas, pero dará al lector un panorama de la obra de ambos y su relación.

Cuadro 1. **Relación Piaget y Vygotsky.**

Piaget	Interpretación y relación	Vygotsky
<p><b>Teorías cognitivas</b></p>	<p>Si bien la obra de Piaget se centró en los aspectos cognitivos, también reconocía la importancia de la adaptación al medio físico y social, es decir, reconocía que había factores externos influyentes en el proceso de aprendizaje. Esta consideración central no estaba al margen del proyecto de Piaget, aunque posteriormente fue recogido por los seguidores de Vygotsky para el constructivismo sociohistórico (Brown, Metz y Campione, 2000)</p>	<p><b>Postura en el poder de la interacción</b></p>
<p><b>Intra</b>  <b>Se centra en el aprendizaje cognitivo.</b>  <b>El proceso del pensamiento al interior del individuo</b></p>	<p>El desequilibrio ocurre cuando un nuevo factor externo que no está incluido en los esquemas mentales de reconocimiento aparece en el proceso de aprendizaje, ese factor externo es un conflicto ocurrido en alguna experiencia social, ejemplo: no se puede leer el objeto visto, puesto que no se ajusta a las concepciones de lectura del sujeto, se produce un desequilibrio entre sus esquemas de conocimiento, sólo los</p>	<p><b>Inter</b>  <b>El aprendizaje es el resultado de la construcción social y las interacciones.</b></p>

	<p>símbolos tendrán valor de interpretación. Ello puede causar un conflicto en el individuo, al no lograr una comunicación escrita, como la realización de actividades en el aula. Por lo tanto, el conflicto generado en el exterior con el sujeto va a crear un desequilibrio en sus esquemas cognitivos.</p>	
<p><b>Desequilibrio</b></p>	<p>El desequilibrio ocurre cuando un nuevo factor externo que no está incluido en los esquemas mentales de reconocimiento aparece en el proceso de aprendizaje, ese factor externo es un conflicto ocurrido en alguna experiencia social, ejemplo: no se puede leer el objeto visto, puesto que no se ajusta a las concepciones de lectura del sujeto, se produce un desequilibrio entre sus esquemas de conocimiento, sólo los símbolos tendrán valor de interpretación. Ello puede causar un conflicto en el individuo, al no lograr una comunicación escrita, como la realización de actividades en el aula. Por lo tanto, el conflicto generado en el exterior con el sujeto va a crear un desequilibrio en sus esquemas cognitivos.</p>	<p><b>Conflicto</b></p>

<p><b>Asimilación</b></p>	<p>Ocurre cuando los niños interpretan nuevas experiencias a través de sus esquemas mentales, la internalización hace referencia a los procesos de autoconstrucción y reconstrucción, progresivamente internas para dar orden a lo externo, es decir, el niño interioriza sobre sus experiencias de aprendizaje y lo asimila cognitivamente, por ejemplo, el conocer y nombrar cosas. (Carranza, G, Temas selectos, UPN, 2023)</p>	<p><b>Internalización o apropiación</b></p>
<p><b>Equilibrio</b></p>	<p>Es el resultado de la integración jerárquica de esquemas previamente asimilados y diferenciados, son los conocimientos reales que tiene los alumnos, por ejemplo, cuando los niños son capaces de leer textos cortos, es decir, es su conocimiento real.</p>	<p><b>Nivel real de conocimiento</b></p>
<p><b>Acción individual</b></p>	<p>El niño es un agente de la construcción del mundo y de sí mismo, es alguien cuya agencia se desarrolla en el contexto de una praxis necesariamente social histórica, que incluye tanto las limitaciones y potencialidades de la naturaleza como las acciones de otros agentes (Rogof, 2006)</p>	<p><b>Acción social</b></p>
<p><b>El proceso del conocimiento</b></p>	<p>Todo el conocimiento es social y se adquiere por la cultura. La relación ente el mundo interior (lo cognitivo) y el mundo exterior (lo social), se encuentra en Vygotsky, al dar una explicación de la</p>	<p><b>Mediación</b></p>

	<p>mediación de la creación de significados que también es social, incorporada y transaccional, la teoría de los esquemas (cognitivo), nos permite entender cómo es posible las representaciones formadas socialmente. (Wenger, 2001)</p>	
--	---	--

Como puede apreciarse las aportaciones de ambos investigadores, Piaget y Vygotsky, son pilares y fundamentos teóricos de las concepciones constructivistas en los procesos educativos y sobre lo que en el presente trabajo se enfoca que son los procesos de enseñanza. Ello permite, desde diferentes perspectivas de análisis, tener un mayor referente para orientar esta investigación acerca de la acción docente, así como para la elaboración de propuestas de intervención en la formación del profesorado, a través de sus explicaciones de cómo aprende el ser humano. Frente a estas dos versiones del constructivismo, entre lo interno y externo, es decir, entre lo que construye el sujeto mediante procesos intrapsicológicos y lo que desarrolla mediante procesos interpsicológicos, se trata de vincular y concebir la práctica docente, sobre la base de que en la enseñanza se debe tomar en cuenta tanto los procesos individuales como la dinámica de las relaciones sociales de todos los participantes (Carranza, 2023).

Ambos enfoques, dejan ver que, para el constructivismo cognitivo, el aprendizaje consiste en relacionar la información previa y dar lugar a la construcción y modificación de esas representaciones mentales, el constructivismo sociocultural da cabida a la construcción del conocimiento y los resultados de enseñanza representadas por la negociación de los procesos mentales y lo social, o sea, entre lo cognitivo y social tal cual se ha dicho en este apartado, así como los cuadros anteriores nos dejan ver dicha relación.

Además, la idea principal del constructivismo, a partir de las aportaciones de ambos autores, giran en torno a la adquisición de conocimiento como el resultado dinámico entre el objeto de conocimiento y su relación con los marcos interpretativos que aplica el sujeto, de tal manera que el conocimiento no se constituye solo a partir

de las características del objeto, sino también por los significados que el sujeto construye para aprender y valga la redundancia construir su conocimiento. Debe aclararse, que la concepción de significado no es la proveniente del diccionario, sino de la práctica referida a la significación como experiencia de la vida cotidiana, situada en la negociación del sentido (Wenger, 2001). Este último referido al discurso que implica explicar la visión de ponerse de acuerdo y disentir, en otras palabras, todo lo que hacemos y decimos, aunque repetidamente volvamos a una nueva situación, una nueva impresión, una nueva experiencia; así producimos significados que amplían, desvían, ignoran, interpretan, modifican o confirman; así se vuelve a negociar, porque este significado no existe entre nosotros ni en el mundo, sino en la experiencia de vivir en el mundo (Wenger, 2001).

Las interacciones existentes entre el docente y los alumnos forman parte del proceso para la adquisición de conocimientos, visto de otra manera, el aprendizaje es la construcción de formas de cómo se interpreta el mundo a partir de las interacciones sociales tal como sucede en el aula (Daniels, 2003). En este espacio es donde ocurren diversas interacciones, que tienen como objetivo que los alumnos construyan sus conocimientos, objetivo por el cual el profesor realiza su práctica docente, en la que sus teorías implícitas se ponen en juego. Múltiples interacciones, como lo habíamos visto, ocurren dentro de la práctica; simultáneamente en el aula, los estudiantes no solo construyen su conocimiento, mediado por el docente, sino construido también durante la interacción que ocurre entre sus pares.

Los procesos de aprendizaje que llevan a cabo los alumnos en el aula están influenciados por las acciones que los maestros despliegan, dado lo cual están íntimamente interconectados y se influyen de manera mutua en una relación fluida, por lo que ambas deben de tenerse en cuenta para comprender los procesos de construcción de conocimiento que interesa desarrollar en la práctica docente. Las acciones ocurridas en este espacio educativo se distinguen porque son centradas para el alcance de los aprendizajes y porque son actividades especialmente pensadas, planificadas, sistematizadas, deliberadas y ejecutadas con una intencionalidad educativa.

En primer lugar, en el triángulo interactivo, podemos encontrar la actividad mental de los alumnos, como elemento mediador de la enseñanza y aprendizaje; en segundo, los contenidos escolares que poseen un grado considerable de elaboración. El aula es un medio social e instruccional en el que profesor y alumnos organizan sus actividades de acuerdo con diferentes formatos, es decir, al tenor de exigencias y reglas de actuación que definen los entornos concretos en los que tiene lugar la enseñanza y el aprendizaje (Carranza, 2017).

Desde esta perspectiva, en el escenario del aula, el maestro tiene que desarrollar sus actividades de acuerdo con un tipo determinado de conocimiento en el que se cuestione el para qué y el cómo va a enseñar. En consecuencia y desde esta postura el papel del docente puede llegar a tener las siguientes características:

- Es un mediador entre el conocimiento y el aprendizaje de sus alumnos. El docente crea una mediación entre el mundo exterior y los artefactos o instrumentos para usar en su didáctica. (Cole, citado en Daniels, 2003);
- Comparte experiencias y saberes en un proceso de negociación o construcción conjunta del conocimiento. Existe una negociación de significados con la intencionalidad para la construcción de sus saberes. (Wenger, 2001);
- Es un profesional reflexivo que analiza críticamente su práctica y toma de decisiones, y soluciona problemas pertinentes al contexto de su clase.
- Toma conciencia y analiza críticamente sus propias ideas y creencias acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje y está dispuesto al cambio.
- Promueve aprendizajes significativos y funcionales para los alumnos. Además de promover en ellos la reorganización de las funciones psicológicas inferiores para formar nuevas funciones superiores que les permitan conectar lo interno con las necesidades externas que constituyan la fuerza impulsora del desarrollo Vygotsky (citando en Daniels 2003).
- Promueve la colaboración del pensamiento complejo y la participación de los estudiantes en situaciones educativas de relevancia social que se vinculan con la vida real.

- Presta una ayuda pedagógica ajustada a la diversidad de necesidades intereses y situaciones educativas en las que se involucran sus alumnos. Compara aptitudes y funciones antes, durante y después de la intervención, es decir, a partir de su enseñanza reflexiona sobre lo que aprendieron sus alumnos.

Desde esta visión, el proceso del conocimiento se concibe y se explica en función de su carácter funcional, distribuido, contextualizado e interactivo por parte del sujeto en comunidades de práctica, por ejemplo, en el salón de clases, donde las interacciones entre profesor, alumnos y contenidos se encuentran íntimamente relacionados (Coll, Palacios y Marchesi, 2014).

Si bien el constructivismo no ha llegado a permear en el nivel de generalidad deseable sí ha marcado una trayectoria idónea a seguir para la educación y, en especial, para la práctica de los maestros. En concordancia, estas perspectivas constructivistas se alinean con la Nueva Escuela Mexicana en la que se alude a que las prácticas educativas sean lúdicas, innovadoras, con participación del docente y la reflexión como medio primordial para poner en marcha la nueva propuesta curricular. Actualmente, el constructivismo sigue siendo un paradigma relevante en el ámbito pedagógico que busca el cambio en las prácticas docentes. Ante ello, cualquier propuesta de renovación en el aula, a la que pretende contribuir el constructivismo, debe hacerse real en las acciones cotidianas de los profesores y los alumnos en las aulas. En este sentido es especialmente importante tener en cuenta las concepciones que los maestros tienen con respecto a su labor docente, porque a partir de ellas interpretarán cualquier propuesta de cambio que suceda en el ámbito escolar (Pozo, 2000). En esta vía, la Unesco asume que “la calidad de los docentes y el ambiente que logran generar en la sala de clase son factores más importantes que explican los resultados de aprendizaje de los alumnos”. (citado en Carranza y Casas, 2017, p. 2).

La presente investigación trata de centrar, entre todos los aspectos mencionados, una propuesta que posibilite al docente realizar un análisis reflexivo desde la multidimensionalidad de su práctica. Así la práctica docente nos da

apertura para adentrarnos, aún más y de manera específica, a los procesos psicológicos y estudios del pensamiento docente que pueden ayudar a comprender mejor cómo y por qué realiza su práctica de una manera determinada, es decir, desde las teorías implícitas, creencias y valores que el profesor posee, las que influyen en su quehacer cotidiano sobre la enseñanza.

Para concluir, se ha tratado de identificar las características de la práctica docente, pero esta tarea no es fácil de abordar teóricamente, su complejidad y diversificación no permiten que se agoten las preguntas y búsquedas que surgen para entender al docente tanto en su generalidad como en su especificidad. Su multidimensionalidad da a su práctica un carácter indeterminable que conduce aún más a nuevas investigaciones.

## **1.6. El aula**

El aula es el espacio donde ocurren diversas interacciones cuyo objetivo es que los alumnos construyan sus conocimientos, a ello aboca el profesor su práctica docente, en la que sus teorías implícitas se ponen en marcha. Múltiples interacciones, como se ha referido, ocurren dentro de la práctica; simultáneamente, en el aula los estudiantes no solo construyen su conocimiento, mediado por el docente, sino también durante la interacción que ocurre entre sus pares.

Los procesos de aprendizaje que llevan a cabo los alumnos en el aula están influenciados por las acciones que los maestros despliegan, dado lo cual están íntimamente interconectados y se influyen de manera mutua en una relación fluida, por lo que ambas deben tenerse en cuenta para comprender los procesos de construcción de conocimiento que interesa desarrollar en la práctica docente. Las acciones ocurridas en este espacio educativo se distinguen porque son centradas para el alcance de los aprendizajes y porque son especialmente pensadas, planificadas, sistematizadas, deliberadas y ejecutadas con una intencionalidad educativa. Todas ellas se explican gráficamente por Coll (citado en Carranza, Casas y Díaz, 2012) en el triángulo interactivo.

Diagrama 2. El triángulo interactivo



Adaptado de Coll (2012).

Podemos encontrar, en primer lugar, del triángulo interactivo la **actividad mental de los alumnos**, como elemento mediador de la enseñanza y aprendizaje; en segundo, **los contenidos escolares** que poseen un grado considerable de elaboración. Los alumnos solo pueden aprender los contenidos escolares, en la medida en que despliegan ante ellos una actividad mental constructiva generadora de significados y de sentido, acordes y compatibles con lo que significan y representan los contenidos escolares como saberes culturales ya elaborados y, en tercer lugar, **el papel del profesor en el proceso de construcción de significados** y de atribuciones entre la actividad y los contenidos escolares. Favorecer en sus alumnos la aparición y el despliegue de una actividad mental constructiva, es misión del profesor quien tiene, además, la responsabilidad de orientarla y guiarla en la dirección que marcan los saberes y formas culturales que se incluyen en el currículo como contenidos de aprendizaje.

En Coll, Palacios y Marchesi (2014) se menciona que la importancia atribuida a los contenidos de enseñanza y aprendizaje, a su estructura interna y a sus características específicas es un elemento para considerar junto a la actividad educativa instruccional del profesor y a las actividades de aprendizaje de los alumnos para comprender lo que sucede en el aula. Por otro lado, las actividades y tareas concretas que llevan a cabo el profesor y los alumnos, en torno a los

contenidos escolares, se llegan a identificar entre los elementos del triángulo interactivo.

Este último paradigma ecológico es coherente con los supuestos constructivistas, ya que su postura está orientada al aprendizaje dentro del aula como un proceso de construcción de conocimiento cuya naturaleza es social y, tanto alumnos como docentes juegan un papel activo de dichos procesos. Todas las características antes mencionadas tienen concordancia con la teoría implícita constructiva (véase en el siguiente capítulo, “Teoría implícita constructiva”), en la que el pensamiento del docente y sus teorías implícitas impactan en los procesos de enseñanza aprendizaje.

La relación entre el paradigma ecológico y las perspectivas constructivistas tienen coincidencias en cómo debe ser una práctica docente reflexiva; nos permiten entender la complejidad en la que el docente está inmerso y las interacciones que existen entre el docente, alumnos y contenidos.

Las perspectivas constructivistas intentan dar una explicación teórica para comprender la naturaleza del conocimiento, cómo se genera y cómo puede llegar a cambiar por medio de la realidad que consiste en realizar interacciones socioculturales. En otras palabras, se basa en la adquisición del aprendizaje como resultado del dinamismo entre el sujeto y objeto. El objeto de conocimiento es conocido mediante su puesta en relación con los marcos interpretativos que le aplica el sujeto, de tal manera que el conocimiento se constituye a partir de las características del objeto, sí, pero también por los significados construidos que el sujeto aporta al acto de saber.

Desde esta visión, el proceso del conocimiento, entonces, se concibe y se explica en función de su carácter funcional, distribuido, contextualizado e interactivo por parte del sujeto en comunidades de práctica, por ejemplo, en el salón de clases, donde las interacciones entre profesor, alumnos y contenidos se encuentran íntimamente relacionados (Coll, 2014).

Las interacciones en las que el individuo desarrolla sus actividades forman parte del proceso para la adquisición de conocimientos, visto de otra manera, el

aprendizaje es la construcción de formas de cómo se interpreta el mundo a partir de las interacciones sociales que sucede en el aula (Case citado en Pérez, 2005).

Si bien, el constructivismo no ha llegado a permear en el nivel de generalidad deseable, si ha marcado una trayectoria idónea por seguir para la educación y, en especial, para la práctica de los maestros. En concordancia, estas perspectivas constructivistas se alinean con la Nueva Escuela Mexicana en la que se alude a que las prácticas educativas sean lúdicas, innovadoras, con participación del docente y la reflexión como medio primordial para poner en marcha la nueva propuesta curricular. Hoy en día el constructivismo sigue siendo un paradigma relevante en el ámbito pedagógico que busca el cambio en las prácticas docentes.

Cualquier propuesta de renovación en el aula a la que pretende contribuir el constructivismo, debe hacerse real en las acciones cotidianas de los profesores y de los alumnos en las aulas. En este sentido es especialmente importante tener en cuenta las concepciones que los maestros tienen respecto de su labor, porque a partir de ellas interpretarán cualquier propuesta de cambio que suceda en el ámbito escolar (Pozo, 2000). En esta vía, la Unesco (citada en Carranza y Casas, 2017, p. 2) asume que “la calidad de los docentes y el ambiente que logran generar en la sala de clase son factores más importantes que explican los resultados de aprendizaje de los alumnos”.

Para concluir, se ha tratado de identificar las características de la práctica docente, pero la tarea es difícil de abordar teóricamente, su complejidad y diversificación no permite que se agoten las preguntas y búsquedas que surgen para entender en su generalidad y especificidad al docente y su quehacer. Su multidimensionalidad, hace que la práctica adquiera un carácter indeterminable que conducirá aún más a nuevas investigaciones.

La presente investigación trata de posibilitar la apertura para adentrarse aún más y de manera específica a los procesos psicológicos y estudios del pensamiento del maestro que puede ayudar a comprender mejor cómo y por qué realiza su práctica de una manera determinada, es decir, desde las teorías implícitas, creencias y valores que posee e influyen en su quehacer cotidiano, como veremos en el capítulo siguiente.

## **CAPÍTULO II. Las teorías implícitas del docente**

En este capítulo se pretende dar a conocer estudios sobre el pensamiento docente y cómo ha ido progresando para comprender lo que sucede en la mente del docente. Este acercamiento es complicado en el sentido de que existen numerosos enfoques y concepciones sobre el tema, entre ellos, las teorías implícitas del profesor. Sin embargo, revisar estas últimas permite visualizar la ruta para adentrarse en el pensamiento docente que incide en la forma en que el profesor imparte su clase, ya que, sus acciones están directamente influidas por sus propias concepciones (Gallego, 1991)

En los estudios sobre el pensamiento del profesor que se abordan en este capítulo se lo asume como un sujeto reflexivo y racional, que toma decisiones, tiene creencias, genera rutinas y cuyas ideas guían y orientan su conducta (Marcelo, 1987).

### **2.1. Investigaciones del pensamiento docente**

El pensamiento docente se refiere a las representaciones o pensamiento didáctico espontáneo del profesor (creencias, teorías implícitas, conocimientos prácticos, pensamiento práctico, modelos o estilos de enseñanza, representaciones docentes) que involucra tanto su conocimiento académico-profesional como sus experiencias sociales. Estas representaciones o concepciones que se han condensado y se les ha dado el término de pensamiento docente. Para adentrarnos a él y por tanto a las ideas, pensares, valores, creencias y teorías implícitas, es decir en su actividad mental se han generado investigaciones alrededor de estos temas, denominados: “el paradigma del pensamiento del profesor”.

Entre las investigaciones del pensar docente está la de Gimeno y Pérez (1988) quienes lo explican desde dos visiones: enfoque cognitivo y enfoques alternativos (pensamiento práctico y socialización del profesor).

Calderhead (1988) aporta campos de investigación sobre el pensamiento y la toma de decisiones, a saber: la naturaleza y contenido del pensamiento de los profesores, la influencia del contexto organizativo del trabajo docente, la relación de

los pensamientos del profesor y su conducta en clase y con sus alumnos. De los últimos estudios mencionados interesa el contenido del pensamiento del docente, es decir, lo que sabe, de qué tipo es y cómo está organizado. Calderhead precisa que su estudio puede partir de distintas aproximaciones: teoría de los constructos personales, teoría cognitiva, interaccionismo simbólico/fenomenológico, biográfico, teoría de las decisiones, teoría implícita/teoría en acción y teoría subjetiva. En el caso de esta investigación se eligió el enfoque de las teorías implícitas.

Otras investigaciones, como las de Clark y Peterson (citados en Pérez y Gimeno, 1988, p. 39), mencionan que los procesos del pensamiento docente se pueden analizar desde esferas cognitivas como la planeación de la enseñanza, los pensamientos y decisiones interactivas de los profesores, del mismo modo que las teorías y creencias de los docentes. Este modelo está representado en el Diagrama 3.

Diagrama 3. Modelo del pensamiento y la actividad del maestro



Retomado de: Clark y Peterson (citados en Pérez y Gimeno, 1988, p. 39).

En el primer círculo se encuentran los procesos de pensamiento de los docentes, es decir, lo que ocurre en su mente y que, por consiguiente, no llega a ser visible; en el segundo círculo la conducta de los docentes, de los alumnos y las puntuaciones que califican el rendimiento de estos, son fenómenos observables, en

otras palabras, acciones que pueden visualizarse y medirse. A continuación, y a partir de este modelo del pensamiento y la actividad del maestro, se retoman con mayor profundidad los procesos de pensamiento docente y se describe cada elemento retomado: 1.- La planeación del docente (preactivos y postactivos); 2.- Pensamientos y decisiones interactivas de los profesores, y 3.- Teorías y creencias de los docentes.

### *1.- Planeación del docente*

En esta perspectiva, Marreo (2009) diferencia entre dos tipos de estudios: uno, centrado en el ante previo a su práctica (planeación formal escrita); dos, dirigido al desarrollo de su práctica (planeación en clase). Bajo la misma línea, en torno a la planeación, García, Loredo y Carranza (2008) mencionan tres momentos de la actuación didáctica: planeación; desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje, y cierre de actuación didáctica.

Estos momentos son muy importantes, ya que en el proceso de la actuación didáctica se relacionan con las teorías explícitas o implícitas de la práctica docente. En ella, el maestro crea un puente entre sus teorías asumidas (aquellas que asume como válidas) y sus teorías en uso (las que emplea en su práctica), conceptos que se desglosarán más adelante; además, la planeación es un elemento indispensable para la práctica y es un primer momento de acercamiento al ejercicio de recuperación de las teorías y conocimientos que tiene sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y sus contenidos, en el que también pone en juego sus ideas y concepciones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Cabe mencionar algunos aspectos metodológicos y teóricos que Zabalza (2001) menciona para el desarrollo de una adecuada planeación de clase: conocimiento sobre la asignatura (dominio por parte del docente de lo que se ha de enseñar a los aprendices); propósito que se persigue (vinculación con los objetivos del currículo escolar bajo la dominación de aprendizajes esperados), y estrategias de procedimiento (dominio pedagógico sobre los contenidos disciplinares, lo que

implica constante reflexión por parte del profesor para que perduren los aprendizajes).

### *2.- Pensamientos y decisiones interactivas de los profesores*

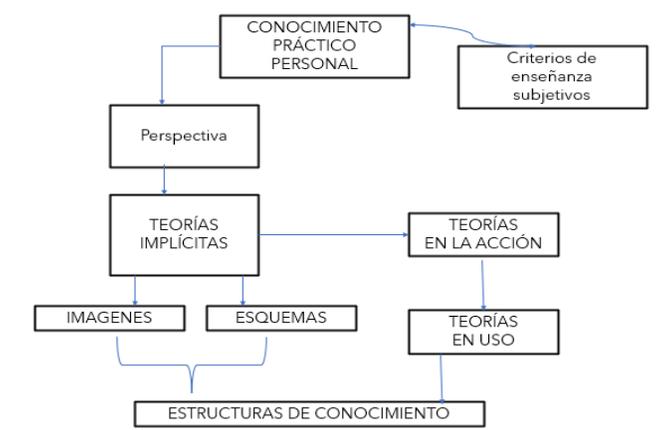
Son aquellas decisiones que el docente toma inmediatamente ante acontecimientos que surgen en el aula, en especial, al momento de interactuar en ella con los alumnos o bien, por ejemplo, por factores que tengan que ver con la disciplina en clase, en esta esfera se pueden ver las acciones que toman impredeciblemente tanto docentes como alumnos. En el caso del docente estas decisiones están atravesadas o influidas por las creencias e ideas implícitas que tiene acerca de cómo debe desarrollarse el proceso de aprendizaje en el aula.

### *3.- Las teorías y creencias de los docentes*

En esta esfera de los procesos del pensamiento docente, se encuentran aquellas teorías y creencias que los docentes poseen, una de las principales características de las creencias de los docentes es que están desarticuladas, no se llegan a expresar verbalmente y muchas veces son contrarias al propio discurso explícito.

Cada uno de los estudios antes mencionados tiene su propio origen teórico, plantean algunos supuestos sobre la naturaleza del conocimiento del docente que son adquiridos y utilizados por los profesores en sus actividades docentes y la manera en que debe ser investigado, ha de agregarse que los conocimientos adquiridos y utilizados por los docentes son acumulativos por sus experiencias y que, al reflexionar y evaluar cada nueva enseñanza, los principios arraigados (las teorías implícitas, por ejemplo) pueden ser confirmados, redefinidos o modificados para solucionar los problemas que surgen en el aula.

## Esquema 1. Aproximaciones al estudio de las teorías de los profesores



Tomado de: Gallego (1991).

- **El conocimiento práctico:** es la base para una conceptualización que el docente posee de su experiencia práctica y que le permite tomar un rol activo para llevar a cabo el proceso de enseñanza con fines educativos, además, el docente es quien determina su estilo de enseñanza, el qué y el cómo de su actuar.
- **Perspectiva:** Es la combinación del pensamiento, la acción y la práctica. Existe una conexión entre pensamiento y acción que están coordinados, en el sentido de que las acciones surgen a partir de las consideraciones del docente y sus ideas, creencias y teorías ya establecidas. En este caso, la perspectiva estudiada serían las teorías implícitas.
- **Esquemas:** Estructuras abstractas de información que influyen significativamente en la percepción, comprensión, recuerdos y solución de problemas.
- **Imagen:** es una declaración breve, descriptiva del profesor, esto es, su percepción de sí mismo, de su enseñanza, de su situación en la clase o de su asignatura y que sirve para organizar su conocimiento en un área relevante.
- **Estructuras del conocimiento:** los principios para el estudio de las estructuras del conocimiento están en los trabajos sobre las explicaciones del profesor.

Por último, el docente debe reflexionar sobre lo que enseña y cómo lo enseña, para poder aprender a cambiarlo desde sus teorías, y ser profesionales reflexivos que guían sus acciones a partir de un conjunto de creencias acerca de la actividad

de enseñar y de aprender, a este conjunto se le domina teorías implícitas (Casas y Carranza, 2021, p. 3). Al ser una característica principal de la investigación, las teorías implícitas, las de acción y las de uso, se abordarán en el siguiente apartado exhaustivamente.

## **2.2. Teorías implícitas del profesor**

Se opta por llamarlas teorías porque raramente se constituyen en ideas aisladas, sino identificadas por su organización mental y coherente de conocimientos sobre el mundo físico o social. El término “implícito” se refiere a la carencia de accesibilidad a la conciencia, lo cual les confiere una apariencia de realidad que elimina toda sensación de provisionalidad. En el ámbito del pensamiento docente estas teorías se definen como teorías pedagógicas personales reconstruidas sobre las bases de conocimientos pedagógicos, históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica (Fernández, 2012).

Estas representaciones son, ante todo, un saber hacer, así caracterizadas por su carácter procedimental y su función pragmática para tratar de tener éxito y evitar problemas. Están, por lo tanto, más cerca de la tecnología, suelen ser funcionalmente correctas, aunque no sepamos cómo o por qué. Se caracterizan porque permiten predecir o controlar lo que sucede en el mundo, son concepciones eficaces, útiles y verdaderas, desde el punto de vista del docente; resultan intuiciones bastante exitosas para el maestro y otra de sus características es su naturaleza situada o dependiente del contexto, ejemplo: un profesor puede predecir la conducta de sus alumnos, sin tener conocimiento de la motivación (Pozo, 2013).

Sin embargo, las representaciones implícitas son muy limitadas ante situaciones nuevas o verdaderas, por ello es necesario cambiarlas en la enseñanza, pero teniendo en cuenta su naturaleza cognitiva. Se puede decir que cuando el docente piensa lo que va a hacer en clase refleja la realidad de lo que está en su estructura mental a través de la adquisición de conocimientos, ello crea una relación entre el conocimiento pedagógico y las teorías implícitas. Asimismo, son constructos que emplean los profesores para discriminar tareas concretas, debido a que forman

parte de su pensamiento, lo que les permite explicar, interpretar, ordenar, prever y tomar decisiones (Jiménez, 2002).

Otro concepto se basa en la adquisición, desarrollo y sustento de los saberes del docente que tienen origen en el aprendizaje implícito no consciente, en la experiencia personal y en la educación informal; ha de mencionarse que las representaciones del pensamiento docente implican otras acciones mentales como las ideas, juicios, opiniones, argumentaciones, valores, normas y muchas otras; de ahí la importancia del análisis de lo que ocurre en el pensamiento del profesor, de explicitar las concepciones y creencias instauradas en sus procesos mentales que se evidencian en la práctica pedagógica (Figuroa y Páez, 2008).

Así, los profesores pueden hacer representaciones de forma implícita acerca de cómo elaborar sus planeaciones y llevar a la práctica actividades de aprendizaje al interior de las aulas; pero, en algunas ocasiones, difícilmente lo llegan explicar con sus propias palabras o, por el contrario, pueden argumentar sus propias concepciones que, en la práctica, resultan totalmente opuestas a lo que verbalizan. Las teorías implícitas del profesor se reflejan, en gran medida, en la forma en que elige y organiza los temas para impartirlos después en clase, en la elección sobre si se trabaja de forma individual o mediante trabajo colaborativo, es decir, en todas las dimensiones que conforman su práctica se pueden encontrar sus teorías implícitas.

Las teorías y creencias pueden ser categorizadas de dos maneras: explícitas o implícitas. Las primeras suelen ser producto de una educación formal, mientras que las teorías implícitas y creencias, en muchos casos, se aprenden en el marco de las pautas de acción, pero no se enseñan. Tabla 2 se muestran las diferencias de las dos categorías.

**Tabla 2. Diferencias entre las concepciones implícitas y explícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza.**

	<b>Teorías implícitas</b>	<b>Conocimiento científico (explícito)</b>
<b>¿Cuál es su origen?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprendizaje implícito no consciente</li> <li>• Experiencia personal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprendizaje explícito, consciente</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educación informal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexión y comunicación social</li> <li>• Educación e instrucción formal</li> </ul>
<p><b>¿Cuál es su naturaleza?</b> <b>¿Cómo funcionan?</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saber hacer: naturaleza procedimental</li> <li>• Función pragmática (tener éxito)</li> <li>• Naturaleza encarnada</li> <li>• Activación automática, difíciles de controlar conscientemente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saber decir o expresar: naturaleza verbal</li> <li>• Función epistémica (comprender)</li> <li>• Naturaleza más general o independiente del contexto</li> <li>• Naturaleza simbólica</li> <li>• Activación deliberada más fáciles de controlar conscientemente</li> </ul>
<p><b>¿Cómo cambian?</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Por procesos repetitivos o por asociación</li> <li>• Dificiles de cambiar de forma explícita o deliberada</li> <li>• No se abandonan o se hace difícilmente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Por procesos asociativos pero sobre todo por comprensión o reestructuración</li> <li>• Más fáciles de cambiar deliberadamente</li> <li>• Más fáciles de abandonar o sustituir por otras</li> </ul>

Adaptado de Pozo (2013).

El concepto de teoría implícita se basa en la adquisición, desarrollo y sustento de los saberes del docente que tienen un origen en el aprendizaje implícito no consiente, en la experiencia personal y en la educación no formal; es de mencionar que las representaciones del pensamiento docente implican otras acciones mentales como las ideas, juicios, opiniones, argumentaciones, valores, normas y muchas más; de ahí la importancia del análisis de lo que ocurre en el pensamiento del profesor, de explicitar las concepciones y creencias instauradas en sus procesos mentales evidentes en la práctica pedagógica (Figueroa y Paéz, 2008).

Estas diferencias, permiten clarificar y clasificar las características de cada teoría, pues, podría parecer que tienen la misma naturaleza y sería difícil identificar cada una de ellas en la práctica docente. Centraremos la investigación en las teorías implícitas.

A partir de sus investigaciones, Pozo (2013) destaca que las teorías implícitas son un sistema que relaciona tres componentes principales: las condiciones, los procesos del aprendiz y los resultados. Bajo esta perspectiva el autor plantea tres tipos de teorías implícitas identificadas como: teoría directa, teoría interpretativa y teoría constructiva.

### **Teoría directa**

Concibe el aprendizaje como una copia de resultados o modelos presentados, dicho de otra manera, se centra en los resultados o productos del aprendizaje, sin situarlos en relación con un contexto real, por lo cual el aprendizaje pierde sentido para los alumnos, ya que no se asemeja a la realidad que viven fuera de la escuela.

Se basa en una teoría del conocimiento ingenua dado que la simple exposición de contenidos no garantiza el resultado del aprendizaje. Comprende las siguientes características:

- Se representa sobre todo en los niños pequeños y profesores de todos los niveles
- Los conocimientos previos son errores que deben eliminarse a través de la enseñanza
- Las mejores fuentes de comunicación son aquellos textos hechos por la autoridad epistémica
- La evaluación servirá para diferenciar a los alumnos que saben de los que no saben

Tiene una conexión con el conductismo porque comparte ciertas bases, particularmente en su énfasis en la observación de resultados tangibles y medibles. Las limitaciones que se pueden encontrar en esta teoría es que no toma en cuenta

las diferencias individuales ni la influencia del contexto sociocultural en el proceso de aprendizaje. Otra limitante es la falta del fomento en el desarrollo de habilidades críticas como el razonamiento, la creatividad o la aplicación de conocimientos en situaciones reales.

En cuanto a las implicaciones pedagógicas, concibe el rol del estudiante como receptor pasivo de información, en lugar de un sujeto activo en la construcción de su propio aprendizaje, la memorización tiende a priorizar sobre la comprensión significativa o crítica, por último, la evaluación se convierte en una herramienta punitiva, más orientada a identificar errores que a apoyar el proceso de aprendizaje.

Esta teoría es parecida a los principios conductistas del aprendizaje, porque ambos refieren que existe relación entre las condiciones y los resultados del aprendizaje; se cree que si el alumno no realiza la copia fiel de lo que está aprendiendo es porque no ha adquirido los estímulos suficientes para lograr su aprendizaje. Esta teoría se basa en una epistemología realista ingenua de acuerdo con la cual la simple exposición al contenido u objeto de aprendizaje garantiza el resultado, concebido como una reproducción fiel de la información o modelo presentado. En las diversas versiones de esta teoría, los resultados del aprendizaje se conciben como productos claramente identificables, son logros de todo o nada, en el proceso de aprender, de modo tal que un nuevo aprendizaje no afecta ni resignifica lo anterior.

### **Teoría implícita interpretativa**

Es la evolución de la teoría directa, pero a diferencia de esta la teoría interpretativa concibe el aprendizaje como resultado de la actividad de cada alumno, que se da por distintos procesos cognitivos, entre ellos, la motivación, atención y memoria. No obstante, sigue asumiendo que la función del aprendizaje es lograr una copia fiel de resultados o modelos, pero acepta que el aprendizaje tiene un proceso que exige una actividad mental por parte de quien está aprendiendo, así, concibe al alumno como un aprendiz activo, pero reproductor.

La concepción sobre el aprendizaje en esta teoría se entiende como un proceso activo de interpretación, en el que los estudiantes construyen significado a partir de su interacción con el contenido. A comparación con otras teorías no busca la reproducción exacta de conocimientos, sino la comprensión y resignificación del aprendizaje. Comparte con el constructivismo la idea de que el aprendizaje se construye activamente y valora los conocimientos previos como base para nuevos aprendizajes.

Requiere habilidades pedagógicas avanzadas: Los docentes necesitan formación para guiar procesos interpretativos y facilitar aprendizajes significativos.

Por lo tanto, la teoría implícita interpretativa reconoce que el aprendizaje no es un proceso pasivo, sino que requiere la participación del estudiante, quien interpreta, organiza y da sentido a la información presentada. Sin embargo, aunque se le otorga este rol activo, el objetivo final sigue siendo la reproducción fiel de los contenidos o modelos, lo que limita el potencial creativo y crítico del aprendizaje.

Además, esta teoría destaca la importancia de procesos cognitivos como la motivación, la atención y la memoria para facilitar la interpretación de la información, pero no necesariamente fomenta la transformación de los conocimientos previos. Si bien el estudiante es un aprendiz activo, se le considera reproductor y no constructor de nuevos significados o aprendizajes innovadores. Una ventaja es el reconocimiento de los procesos cognitivos en el aprendizaje, marcando un avance con respecto a teorías más rígidas o mecanicistas, además, valora la actividad mental del alumno, promoviendo cierta autonomía en el proceso de aprendizaje.

### **Teoría implícita constructiva**

En esta teoría se le da importancia a la actividad constructiva del alumno en la realización de sus aprendizajes escolares, es decir, el alumno es un sujeto que construye su propio conocimiento y reconstruye sus conocimientos previos que tiene acerca del mundo físico, sociocultural e incluso mental. Esta teoría comparte que el conocimiento no se recibe pasivamente ni es copia fiel del medio, sino que

busca una acción permanente del docente para que el alumno aprenda y sea un sujeto activo para la construcción de su propio aprendizaje, se enseñe a pensar y actuar sobre los contenidos significativos y contextualizados (Pozo *et.al.*, 2013, p. 80). Pozo menciona que: “el rasgo distintivo de la teoría constructiva es precisamente su base epistemológica [...] al 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 una transformación del contenido que se aprende a la vez que del propio aprendiz”. El camino para llegar favorablemente a la teoría implícita constructiva exige una acción explícita para un punto convergente de la reestructuración de cómo concebir la enseñanza y el aprendizaje, desarraigando la teoría directa e interpretativa, de ahí la importancia de reconocer algunas características del pensamiento docente a través de los principios constructivistas para su formación, lo cual implica:

- Tener un trabajo de reflexión en torno a los contenidos o materias en un contexto determinado
  - Tomar como punto de partida el análisis de las creencias del sentido común de la enseñanza que tiene el docente
  - Potenciar los componentes metacognitivos y autorreguladores del conocimiento
  - Formar parte de un proceso de reflexión e innovación (no solo de adopción de modas)

Estos tres tipos de teoría implícita se evidencian en la práctica docente del profesor, caracterizada por ser una construcción de diferentes paradigmas, teorías y concepciones que permiten visualizar la inestabilidad de los saberes puestos en práctica; es menester enfatizar que es posible identificar la interactividad que existe entre las tres teorías, que Pozo menciona –directa, interpretativa y constructiva–, desde tres dimensiones de la práctica, correspondientes a las actividades desarrolladas antes, durante y después de las situaciones didácticas propiamente dichas y que ocurren en el contexto escolar (Coll y Solé, 2002).

Podemos anticipar que no encontraremos una teoría implícita pura en cada tipo de enseñanza pues el pensar docente siempre va en un ir y venir entre cada una de ellas (directa, interpretativa y constructiva) y que dependerá de las decisiones que el docente deba tomar en el momento, por ejemplo: el maestro novel puede estar situado en una enseñanza tradicional, por sus pocos años de experiencia, pero puede verbalizar que es un docente constructivista y actuar en su práctica docente con características de una teoría implícita interpretativa, es decir, muchas combinaciones se pueden presentar entre el pensar, el decir y el actuar en la práctica.

### **2.3. Teorías asumidas y en uso**

A lo largo del marco teórico nos hemos referido a la práctica docente en su complejidad y a las teorías implícitas, ambas tienen una asociación no disyuntiva, pues no se puede acceder al pensar docente si se deja de lado su práctica y sus teorías implícitas. En este sentido, en la relación y la interactividad que ocurre entre estas dos concepciones es posible identificar dimensiones planteadas por Coll y Solé (2014) correspondientes a las actividades, a la toma de decisiones y a las acciones del docente. Recordemos que las teorías implícitas no se pueden percibir, pero están presentes de manera invisible y que permean la docencia.

Las dimensiones a las que nos referimos representan el antes, durante y después de las situaciones didácticas, las identificaremos como dimensión A y dimensión B. La Dimensión A describe las ideas y acciones del docente durante la planeación de su trabajo en el aula; él durante, engloba la interacción en el aula y se representa en la Dimensión B, y el después, corresponde a la reflexión sobre la práctica educativa. García, Loredo y Carranza (2008) explican el análisis de las dimensiones A y B.

La Dimensión A (diagrama 4. Teorías asumidas) comprende tres aspectos básicos:

- 1) Las creencias y conocimientos del profesor acerca de la enseñanza en general y de la enseñanza de su asignatura en particular;
- 2) La planeación que el profesor hace de su clase, y
- 3) Las expectativas que posee acerca del grupo clase y de su propia eficacia docente.

El conjunto de dichos aspectos constituye el bagaje experiencial y los propósitos del maestro que influyen en sus actuaciones, se les denomina teorías asumidas por el profesor, que son en gran medida implícitas y requieren ser explicitadas mediante diversos mecanismos. Las teorías asumidas corresponden a la plataforma básica sobre la que el profesor aborda su práctica docente. Comprenden principalmente sus metas con respecto a la instrucción, las cuales conforman un referente necesario para la evaluación de los resultados del proceso de enseñanza–aprendizaje (García, Loredo y Carranza, 2008).

Diagrama 4. **Teorías asumidas.**

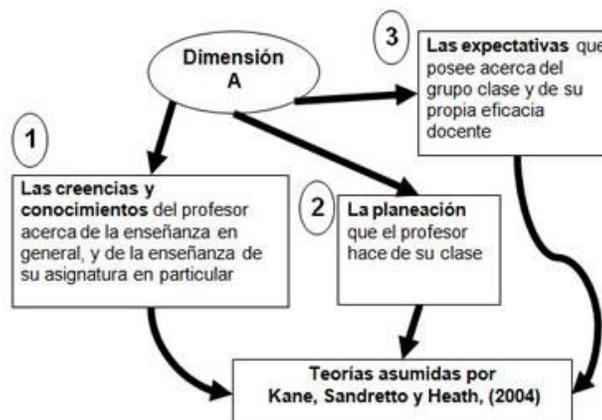


Diagrama retomado de: García, Loredo y Carranza (2008).

La Dimensión B incluye la realización y objetivación de la situación didáctica. En esta dimensión se concretan las previsiones hechas con anterioridad por el profesor respecto a sus concepciones y expectativas, así como a los mecanismos de interacción que operan en la clase y que son influidos por la naturaleza misma del grupo y las características individuales de los alumnos. En esta dimensión, el

profesor pone en operación sus marcos referenciales para ejercer su práctica docente y entran en juego sus teorías, más allá de su validación, es decir, son usadas por el profesor, García, Loredo y Carranza (2008) las denominan teorías en uso.

Diagrama 5 **Interacción profesores-alumnos. Teorías en uso**

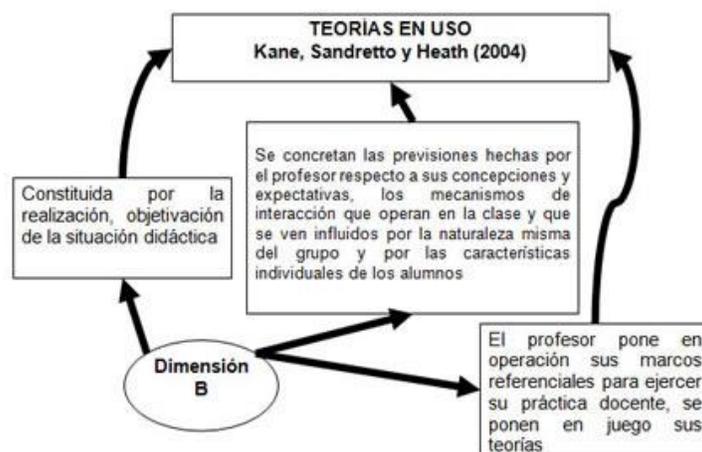


Diagrama retomado de García, Loredo y Carranza (2008).

Angrys y Shön (1974) aportan las teorías en acción o en uso que permiten visualizar lo que el docente interpreta o cree desde su pensar con lo que hace en aula, en otras palabras, se distingue entre lo que el docente piensa y dice acerca de su práctica con lo que realmente hace en ella. Para tal análisis los autores proponen dos subcategorías:

- 1.- Las utilizadas por los profesores para explicar las razones de sus acciones, en las que se apoyan sus metas, intenciones y pensamientos, que son las teorías asumidas o adoptadas, y
- 2.- Las teorías que determinan sus acciones, las teorías en uso.

De esta manera, para entender la práctica docente y su relación con las representaciones se han empleado posturas socio-constructivistas que destacan la

construcción de las representaciones en situaciones de interacción docente; lo anterior no supone que debe desaparecer una teoría por otra, sino la coexistencia de varias alternativas a elegir que dependen de la situación o la ejecución de unas u otras acorde con la función del contexto. Es importante que el profesor reflexione sobre sus concepciones o teorías implícitas acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje porque desde ellas se fija una postura ante cualquier propuesta o cambio de lo que sucede en su práctica docente. Así, los maestros se forman en la práctica cotidiana, apropiándose de saberes que llegan a reproducir, rechazar o reformular y ello lleva a nuevas concepciones de su propia práctica.

Por último, la postura teórica de la enseñanza y el aprendizaje que sustenta esta investigación es constructivista, ya que reside en el hecho de que adopta un planteamiento epistemológico, en lo que concierne a la manera de entender las relaciones entre conocimiento psicológico y la teoría y práctica educativa: un planteamiento que, frente a la jerarquización de estas relaciones, postula su bidireccionalidad y tiene como finalidad aportar elementos teóricos, conceptuales y metodológicos (Coll, 2014, p.169).

#### **2.4. La redescrición de las teorías implícitas**

Para cambiar de una teoría implícita a otra es necesario reconceptualizar la enseñanza y el aprendizaje haciendo explícitas las teorías implícitas para así realizar cambios que impacten la labor docente. Debe entenderse que el cambio conceptual no es la sustitución de las ideas erróneas por otras científicamente correctas y aceptadas como lo es el constructivismo, sino adoptar tanto en la teoría como en la práctica modelos de cambios complejos, que permitan de manera jerárquica redescibir las representaciones simples como son las teorías implícitas a representaciones complejas como las teorías explícitas. Es importante que el maestro reflexione sobre sus teorías implícitas acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje porque desde ellas se fija una postura ante cualquier propuesta o cambio de lo que sucede en su práctica docente.

Este cambio representacional requiere de estudiar la epistemología y consistencia de las teorías implícitas y el conocimiento científico, con el propósito

de comprender la forma en que coexisten múltiples representaciones en la estructura cognitiva de aprendices y maestros, así como la forma en que se activan dichos conocimientos, de acuerdo con las exigencias del contexto y su nivel de explicitación. Las investigaciones de Pozo llevan a tres momentos para realizar la reconceptualización.

1. **La reestructuración teórica (explicitación):** la estructura del pensamiento cotidiano de los docentes, basado en el conocimiento implícito simplista, frente al conocimiento científico y consciente sustentado en teorías, resulta de disponer mayores niveles de pensamiento complejo para poder sustituir o adaptar las representaciones más simples. Es decir, al docente con mayor nivel de coherencia argumental, bases teorías y epistémicas le será más fácil explicitar y concientizar acerca de las teorías implícitas que los maestros tienen sobre su docencia, procesos de enseñanza-aprendizaje y respecto de la planeación de su labor.

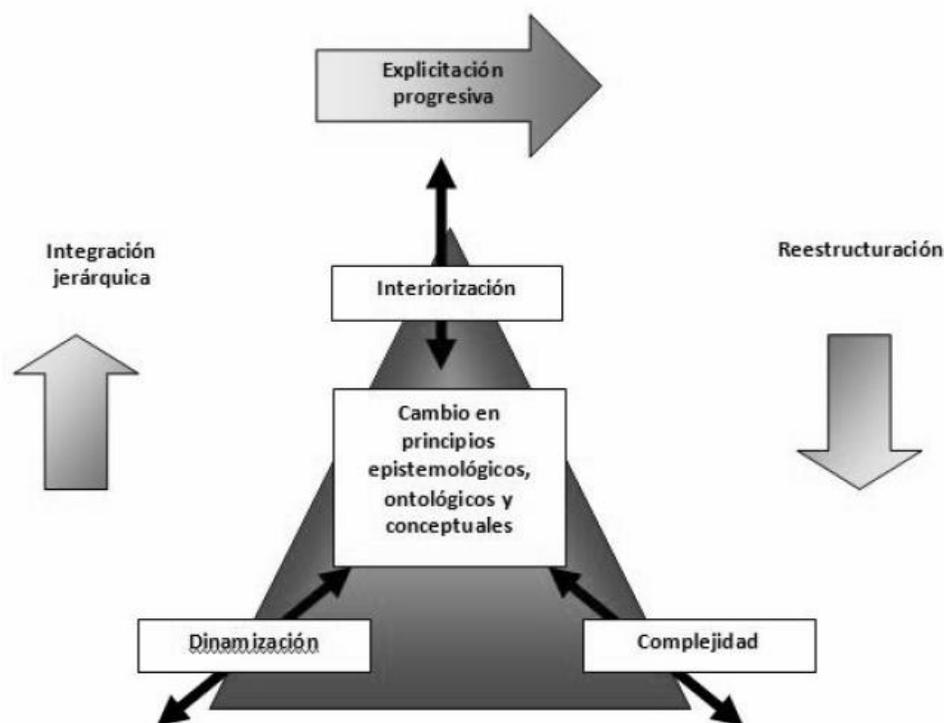
2. **Explicitación progresiva (contrastar)** (Pozo y Pérez 2009) mencionan que diferenciar los conocimientos previos, generalmente implícitos, de las estructuras y modelos utilizados por las teorías científicas conlleva no solo una reflexión o explicitación de las ideas implícitas, sino también el dominio de nuevos lenguajes y sistemas explícitos de representación que permiten redescubrir tales conocimientos en términos de sistemas conceptuales más potentes. Esto, gracias a la contrastación como medio para hacer implícitas las teorías explícitas.

3. **Integración jerárquica. Redescubrimiento representacional.** Permite reconstruir y redescubrir los conocimientos cotidianos para situarlos en un nuevo y más potente esquema conceptual.

No es tanto sustituir un conocimiento por otro, sino promover nuevas relaciones entre los elementos conceptuales. Es la noción de reestructuración la que permite dar un giro en las investigaciones sobre el cambio representacional y comprender que más allá de tratar de sustituir unas ideas consideradas como erróneas por otras científicamente correctas, se trata de establecer nuevas

relaciones sistemáticas y recíprocas entre los recientes saberes y los preexistentes, para generar esquemas mentales innovadores con mayor sentido conceptual. Pozo y Scheuer y (2013) mencionan la relación entre las dimensiones de cambio y representación, los principios fundamentales y los procesos de cambio.

Diagrama 6. **Relaciones entre los diferentes procesos y dimensiones en el cambio representacional de los principios subyacentes a las teorías implícitas, tal como se explica en el texto.**



Retomado de: Pozo, I.; Sheuer, N., Pérez, M.P., Mateos, M., Martí, E. y Cruz, M. (2013).

Así, por ejemplo, pasar de una teoría directa a una interpretativa o de una interpretativa a una constructiva implica, en un primer momento, interiorizar y tomar conciencia del propio proceso de pensamiento para examinarlo y contrastarlo con el de otros. Se daría un diálogo interno que induciría a reflexionar, es decir, alcanzar la metacognición como acto de conciencia intencional y reflexiva para centrarse en los cambios de carácter interno. Además, dejaría de atribuir su aprendizaje a problemas exteriores para asumir la gestión de sus propios procesos cognitivos.

El proceso descrito llevaría a la explicitación progresiva, en la que no sólo se asume a la acumulación o apropiación de saberes y conocimientos, sino un cambio y dinamización en las dimensiones epistemológicas, ontológicas y conceptuales. Todo lo anterior muestra la complejidad de las teorías implícitas cuando se quiere incorporar progresivamente nuevos saberes y trascender de una teoría implícita a otra.

Se puede destacar que, para los sistemas complejos característicos de la teoría implícita constructiva, se requiere de forma permanente centrar la atención consciente y la explicitación de lo interiorizado, reconociendo la interacción de dichos sistemas.

Lo idóneo sería que las teorías implícitas de los docentes se acercaran a la teoría constructiva; sin embargo, no se trata de eliminar, cambiar, desarraigar o sustituir una por otras, sino de adoptar modelos de cambios más complejos, basados en la redescrición representacional jerárquica, es decir, representaciones más simples (teorías implícitas) a otras estructuralmente más complejas. El progreso de una teoría implícita a otra más avanzada requiere reorganizarse mediante un proceso de cambio representacional.

La única forma de cambiar o reestructurar una representación implícita es mediante procesos explícitos. Mas, cambiar las representaciones implícitas de forma explícita no resulta fácil. Se asume un supuesto racionalista de que lo docentes reflexionen sobre sus propias teorías implícitas a la vez que se les hace acceder a teorías científicas y dándoles comparativas.

## **CAPÍTULO III. Propuesta metodológica para el estudio de las teorías implícitas en la práctica docente**

El propósito del análisis realizado fue identificar las teorías implícitas sobre la enseñanza que tienen los profesores de educación primaria y el impacto de ellas en la práctica docente, pues es aquí donde se configuran las interacciones del docente y de los alumnos en el marco de las experiencias, creencias, saberes y teorías implícitas del primero. En particular, las teorías implícitas en el escenario del aula permiten responder a las demandas que se producen en ella y zambullirse en el pensamiento docente. Este análisis permitió visualizar, desde otra arista, por qué a pesar de los modelos educativos por lo que ha transitado la educación aún no ha sido posible que en el sistema educativo mexicano permee, consolide o se lleve a las aulas una perspectiva constructivista en la enseñanza y el aprendizaje. Desde la mirada de las teorías implícitas es que se propone una alternativa para la mejora de los procesos de enseñanza, especialmente en las escuelas primarias “Xochimilco” y “Carlos García”, ambas pertenecientes a la alcaldía Xochimilco, Ciudad de México.

### **3.1. Sujetos y descripción del escenario**

La investigación se realizó durante el ciclo escolar 2022-2023 en las dos escuelas primarias públicas arriba citadas, específicamente en la alcaldía Xochimilco; la selección de ambas se dio por la afabilidad de sus directivos quienes permitieron el acceso a ellas, cabe mencionar que el ingreso a las primarias tiene restricciones a toda persona que no sea integrante de la institución. Para la presente investigación, se platicó con los directivos de las escuelas, se especificaron los objetivos y actividades a realizar en el estudio, subrayando la confidencialidad de los datos obtenidos.

La Escuela Primaria “Xochimilco”, turno matutino con clave económica 51-2575-533-38-X-024 y CCT 09DPR2737I, se ubica en la calle Selva y Morelos S/N, Barrio de San Pedro, Xochimilco, código postal 16090, como punto de referencia

está el centro deportivo Xochimilco. Además, se sitúa en una zona escolar, donde su periferia se encuentran los siguientes centros educativos: el CENDI para madres trabajadoras; el Jardín de niños "Francisco Goitia"; las primarias "Quilaztli", "Ignacio Ramírez" y "Quirino Mendoza", además de la Escuela Secundaria No. 107.

Por su ubicación, la primaria "Xochimilco" es una de las más solicitadas en la zona; a ella acuden niños de los alrededores y los pueblos colindantes: San Mateo Xalpa, San Lucas, Santa Cruz Acapixca y Santa María Nativitas. Tiene una población de 623 alumnos, de los cuales 314 son mujeres y 309 hombres, la escuela se organiza en tres grupos de cada grado (ejemplo: 1º A, B C; 2º A, B y C, etc.), los grupos son integrados de acuerdo con el número de alumnos, no pasando de treinta y uno en cada grupo, formando así dieciocho grupos en total. La plantilla docente se conforma por treinta y cuatro trabajadores: una directora, dieciocho docentes titulares de grupo, cuatro docentes de educación física, un subdirector de gestión y un subdirector académico, un apoyo de UDEEI y cinco asistentes de servicio al plantel.

Para la selección de los tres docentes en la escuela antes descrita, se solicitó a la directora designar, de acuerdo con su experiencia: un docente de uno a tres años de experiencia; el segundo de siete a veinticinco años, y el tercero de veintiséis a cuarenta y cinco años de experiencia. Por último, para identificar a los docentes y por cuestiones de confidencialidad se les asignaron los códigos 1sx, 2gx y 3k3.

- Docente 1sx, 37 años de experiencia con formación en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros y titular de un grupo de 4º de primaria.
- Docente 2gx, 20 años de experiencia con formación en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros y titular de un grupo de 3º de primaria.
- Docente 3kx, 3 años de experiencia con formación en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros y titular de un grupo de 2º de primaria.

Por su parte, la Escuela Primaria “Carlos García” turno matutino, con clave 51-2589-535-x-024 con CCT 09DPR2028H, se ubica en la calle Narciso Mendoza 19 en el pueblo de Nativitas, código postal 16040, en el sur de la ciudad, colindante con las colonias la Peñita, Sta. María Nativitas, ampliación Nativitas, Loma de Nativitas, Año de Juárez y Alcanfores. Al momento del estudio tenía una población total de 401 alumnos, distribuidos en catorce grupos, cada uno conformado entre veintiocho y treinta y dos alumnos, integrados por niños y niñas. Respecto a la plantilla de profesores se contaba con un grupo de hombres y mujeres: catorce profesores para atender grupo; una directora; dos subdirectores, Académico y de Gestión; tres profesores de educación física, y cuatro personas de intendencia. Igual que en la escuela “Xochimilco”, se hizo la petición de tres maestros: uno de uno a tres años de experiencia; otro de siete a veinticinco años y otro de veintiséis a cuarenta y cinco años de experiencia. La asignación de los docentes de la Escuela Primaria “Carlos García” se dio por la experiencia y por su disposición a participar, ya que en un principio dos docentes no quisieron colaborar en la investigación, pero a pesar de ello, se logró asignar a los docentes de acuerdo con las características que se buscaban. Para la identificación de los maestros y por confidencialidad se les asignaron los códigos: 1rc, 2mk y 3kc.

- Docente 1rc, 40 años de experiencia con formación en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros y Normal Superior. Titular de 4to grado de primaria.
- Docente 2mc, 15 años de experiencia con formación en la Universidad Pedagógica Nacional y titular de 2do grado de primaria.
- Docente 3km, 2 años de experiencia con formación en la Universidad Pedagógica Nacional y titular de 3er grado de primaria.

El contexto escolar de ambas escuelas permitió situar la investigación del caso en la alcaldía "Xochimilco", en dicha demarcación no se han realizado investigaciones sobre las teorías implícitas y su impacto, de ahí la necesidad de documentar, analizar y compartir los resultados obtenidos en el presente documento. En las

descripciones de ambas escuelas, la colaboración de los maestros permitió orientar y mostrar distintas perspectivas que, sin duda, representan la complejidad del fenómeno estudiado, en este caso, las teorías implícitas.

### **3.2. Estrategia metodológica para el estudio de las teorías**

La investigación propuesta fue de tipo cualitativo, ya que para comprender este fenómeno era necesario profundizar en lo que acontece en el campo educativo y social, en palabras de Sandín (2003) “La investigación cualitativa es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de la práctica y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos” (Sandín, 2003, p. 123). En este sentido, el presente trabajo se enfocó en comprender, profundizar y explorar las teorías implícitas de los profesores en el estudio de su práctica docente.

En concordancia, con la investigación cualitativa se decidió la metodología de estudio de caso. Vélez y Galeano (citados en Echeverría, 2011) clasifican los estudios de caso como una estrategia investigativa de descripción, interpretación o evaluación de una realidad social particular. El caso se estudia en sí mismo y en correlación con otro, como acontecimiento significativo en su marco sociocultural particular es una alternativa para conocer situaciones problemáticas y comprender dinámicas sociales. El diseño de la investigación fue de caso múltiple de carácter comparativo simple, en la que se compararon las teorías implícitas de los maestros en función de sus años de experiencia docente (Echeverría, 2011, p. 24). El estudio de caso, en esta investigación incluye a las dos escuelas antes descritas, para así abarcar la complejidad de un fenómeno educativo y comprender su actividad en circunstancias importantes (Stake, 1999).

Una vez establecido el tipo de metodología empleada para obtener resultados de tipo cualitativo, se procedió a determinar los instrumentos necesarios para recabar información relevante a esta investigación, todo ello, con la intención de identificar las teorías implícitas que guían la acción pedagógica del docente, por lo cual se utilizó la entrevista semiestructurada y la observación. Es necesario

agregar que este trabajo es descriptivo e interpretativo, pues se documentaron las teorías asumidas en función de la entrevista y las teorías de acción en función de las observaciones, lo que posibilitó “inmiscuirse” en el pensamiento del docente y vislumbrar las teorías implícitas arraigadas en el maestro. A continuación, se presenta la conceptualización de los instrumentos, su elaboración y la aplicación de ambos.

### **3.3. Instrumentos implementados**

- **Entrevista semiestructurada:** Es una estrategia de recopilación de datos, que da más control al investigador, en la que se combinan preguntas específicas y preguntas espontáneas que funcionan como guía para obtener información sobre el entrevistado, pero también facilita la discusión y la exploración de respuestas (Díaz, Torruco y Martínez, 2013), además de presentar un grado mayor de flexibilidad que las estructuradas, debido a que parten de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados. Su ventaja es la posibilidad de adaptarse a sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos (Díaz, Torruco y Martínez, 2013).

En la elaboración de este instrumento se consideraron, en primer momento, los aspectos de organización como los objetivos y redacción de preguntas guía. El objetivo de la entrevista semiestructurada fue explorar las teorías implícitas sobre los procesos de enseñanza de los profesores, redactada con 20 preguntas referentes a: la práctica docente y los momentos de la planeación. En un segundo momento, se agendó el día, la hora y se aplicó el instrumento. Las fechas fueron del 26 al 30 de mayo. El total de entrevistas se realizaron en dos pautas de la semana, debido al tiempo limitado de los profesores. La información fue grabada por un dispositivo electrónico.

- **Observación:** es una técnica que hace posible obtener información del comportamiento para ligar la reflexión teórica y metodológica, desde el principio de reflexividad que implica vincularse a la población por periodos más o menos largos, reconstruir la realidad del otro y obtener la información del comportamiento tal como ocurre (Cifuentes, 2011, 84).

En este caso, se elaboró una guía de observación no participante, organizada con listado de cotejo y una columna en la que se describía lo observado y se ejemplificaba (incluyó veinte indicadores referentes a los tres momentos de la secuencia didáctica: inicio, desarrollo y cierre. Posteriormente, se ingresó a las aulas con la intención de que docentes y alumnos se familiarizaran con la presencia de la investigadora, así como, para ensayar con los dispositivos de grabación. Los registros iniciaron el 29 de mayo de 2024 y concluyeron el 15 de junio del mismo año. Se llevaron a cabo dos sesiones, aproximadamente de tres a cuatro horas por cada docente, dando un total de cuatro a siete horas por cada uno. De las observaciones se eligieron las clases que arrojaron más información y en las cuales las secuencias didácticas tuvieron mayor extensión.

Los instrumentos de validación fueron sometidos al método de jueceo para darles validez y corroborar su viabilidad para ser aplicados (Galicía, 2017) por expertos de la Universidad Pedagógica Nacional, específicamente de la Maestría en Desarrollo Educativo de la línea teoría e intervención; sus aportes y observaciones contribuyeron a desarrollar y mejorar los instrumentos; ambos permitieron complementar y confrontar la correspondencia entre lo que los docentes hacen y dicen en su práctica.

Una vez recabada la información, se transcribieron las entrevistas y las observaciones, se recuperaron los conceptos más relevantes que arrojaron los instrumentos, estos fueron los siguientes: docencia, proceso de enseñanza-aprendizaje y planeación de la docencia. Cada concepto generó sus categorías de análisis, quedando de la siguiente manera:

- **Docencia:** complejidad, buenas prácticas y trabajo colaborativo entre pares

- **Proceso de enseñanza-aprendizaje:** conceptualización de la enseñanza, activación de conocimientos previos y trabajo colaborativo de los alumnos
- **Planeación de la docencia:** selección y organización de los contenidos, secuencia didáctica y evaluación

En la tabla 3 “Rasgos de las categorías de análisis desde la teoría implícita directa, interpretativa y constructivista” se muestra de manera sintética las características de la práctica docente de acuerdo con las categorías de análisis en cada teoría implícita, tomando como base la definición de las teorías que menciona Pozo, por lo que se da una aproximación descriptiva posible en el escenario de las acciones docentes.

En la primera fila encontramos la categoría de la complejidad, la docencia estableció que un maestro con una visión de teoría implícita directa atribuye esta complejidad a las tareas de tipo administrativo y a los posibles distractores que obstaculizan su quehacer docente, mientras que un profesor con una visión interpretativa halla otros elementos que son importantes para la práctica, tales como: interacción entre alumnos, docentes y contenidos, y desde la teoría implícita constructivista esta complejidad la vislumbra por su multidimensionalidad, en donde influyen diversos factores de la práctica.

En cuanto a la categoría de las buenas prácticas se atribuye, desde la teoría implícita directa, a los métodos o estrategias que los docentes han puesto a prueba y error repitiendo en su práctica las de mayor éxito, el maestro centra la buena práctica, por el control de grupo, en el cumplimiento en tiempo y forma de cuestiones administrativas. Los años de experiencia son los que permiten ir mejorando la práctica, desde la teoría implícita interpretativa hay una preocupación por la selección de contenidos que deben aprender los alumnos, inicia una comunicación bidireccional entre los alumnos y el docente, además, los procesos cognitivos comienzan a tomarse en cuenta, pero no en su totalidad. Desde la teoría implícita constructivista hay totalmente una comunicación abierta hacia los alumnos para apoyarlos en el desarrollo de sus capacidades, hay también, un monitoreo de su aprendizaje, y se implementan diversas estrategias efectivas de enseñanza. El

docente no solo trata la forma de enseñar, además es totalmente abierto a cambiar su práctica.

La siguiente categoría referida a la de trabajo colaborativo, entre pares, desde una teoría implícita directa se puede interpretar que la práctica docente se da en solitario, por lo que no existe reflexión en el hacer; desde una visión de la teoría implícita interpretativa el trabajo colaborativo se genera por las propuestas de la AEFCM, específicamente las guías de trabajo para el desarrollo de las Juntas de Consejo Técnico. Pareciera que existe un trabajo colaborativo, pero se vuelve una actividad impuesta donde los docentes involuntariamente participan. Esta categoría, desde una visión constructivista, da importancia al trabajo colaborativo entre pares viendo en él una nueva ruta para enseñar y aprender, a través de propuestas generadas entre docentes. La reflexión de la práctica es constante.

En cuanto a la conceptualización de la enseñanza, en la teoría implícita directa, el papel del maestro es totalmente el centro del aprendizaje, es él quien dice lo que debe realizar el alumno, es transmisor del conocimiento, da las instrucciones, dirige y ordena. Lo importante es determinar en el alumno comportamientos de actitudes que son condicionados mediante "premios" o actividades que regulan la actitud. En una teoría implícita interpretativa, a diferencia de la implícita directa el maestro desarrolla interés por acercarse a sus alumnos para proporcionarles apoyo y sugerencias.

La conceptualización del aprendizaje, para el docente, en una teoría implícita directa se centra en el hecho de que los alumnos no cuentan con conocimientos, por ello los nuevos saberes se deben de transmitir. El docente trasmite verbalmente el conocimiento y los alumnos ejecutan las acciones a realizar. Desde la teoría implícita interpretativa los alumnos forman parte del proceso de aprendizaje; donde el maestro realiza preguntas, contrasta sus hipótesis, comienza a dar importancia a la actividad cognitiva individual de los alumnos, pero su rol aún es propiciar las actividades que deben llevar a cabo. Hay una aceptación de las ideas de los alumnos, pero son vistas como incorrectas por parte del docente, ello se corrige mediante la enseñanza correcta para modificar el aprendizaje.

En referencia a los conocimientos previos, desde una concepción implícita directa para el docente los conocimientos son visibles mediante gesticulaciones de los niños y no por su cognición. Son irrelevantes, porque una buena enseñanza debe eliminar el conocimiento incorrecto y cambiarlo precisamente mediante la enseñanza. Desde la teoría implícita interpretativa la activación de los conocimientos previos y la indagación comienza a cobrar sentido para el aprendizaje, las estrategias son escasas para trascender de un nivel real a un nivel potencial, se utilizan mayoritariamente las preguntas. La diferencia, entonces, es que en la teoría implícita constructivista destaca el proceso de transformación de las ideas previas como punto de partida del conocimiento, se reconoce el nivel real de los alumnos y se trata de llegar a un nivel potencial a través de la interactividad entre alumnos, docentes y contenidos.

En cuanto al trabajo colaborativo entre alumnos, en la teoría implícita este trabajo no se da por la idea de que se aprende en la individualidad, en la teoría implícita interpretativa se cree que la interacción entre los alumnos para trabajar genera desorden en el aula y que la organización del mobiliario permite visualizar el trabajo individual. Desde la teoría implícita interpretativa el docente da las indicaciones para realizar actividades en equipo tratando de fomentar este tipo de trabajo, pero aún él cree que se llega a la desorganización del grupo, además la organización del mobiliario es en equipos, pero se termina por individualizar las actividades, en la teoría implícita constructivista se fomenta el trabajo colaborativo como una estrategia necesaria para aprender.

Para la selección de los contenidos la teoría implícita directa, se realiza de acuerdo con los criterios del docente, es decir, los que para él son necesarios y que deben aprender sus alumnos, además, dichos contenidos son expuestos por el docente. En la teoría interpretativa los contenidos comienzan a ser seleccionados según el tipo de tema que se desea enseñar, se inicia por diferenciar entre contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Igualmente, se utilizan estrategias acordes con lo que se desea que el alumno aprenda. Toma en cuenta que los alumnos tienen cierto interés por algunos contenidos, pero el docente termina por limitar lo que ha de enseñar. Desde una teoría implícita constructivista,

el docente diferencia los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que se desean alcanzar. Además, en su selección tiene apertura para enseñar a partir de las propuestas o intereses de sus alumnos de lo que desean aprender.

Por último, la categoría de evaluación en la teoría implícita directa el docente trata de ser objetivo, valorando los resultados del aprendizaje, la cantidad de conocimientos adquiridos y la regulación de la conducta de los alumnos. Para la teoría implícita interpretativa el docente valora el proceso de aprendizaje, pero si el alumno no alcanza el nivel adecuado o los estándares que se desean el estudiante no aprueba. Además, la evaluación sigue sirviendo para regular la conducta. Para la visión constructivista se evalúa el proceso del aprendizaje para promover en el alumno los niveles de conocimiento que puede alcanzar. El docente fomenta la autorregulación del aprendizaje mediante la retroalimentación para que el alumno se asimile de lo aprendido.

**Tabla 3. Rasgos de las categorías de análisis desde la teoría implícita directa, interpretativa y constructivista.**

Categoría de análisis	Rasgos desde la teoría implícita directa	Rasgos desde la teoría implícita interpretativa	Rasgos desde la teoría constructivista
Complejidad	Los factores externos que dificultan la práctica docente, por ejemplo: interrupciones de clases, visitas de padres de familia, clase de educación física, talleres, la administración, etc.  Las interrupciones no favorecen la práctica por lo que impiden mejorarla, por lo tanto, los alumnos no alcanzan los aprendizajes esperados.	Se sigue atribuyendo la complejidad de la práctica docente a factores externos que no favorecen su quehacer, pero se adhiere la idea de que hay otros elementos que se deben tomar en cuenta y que son importantes para la práctica: interacción alumnos, docentes, contenidos y organización escolar. Es una postura en la que se visualizan más elementos de la práctica.	La complejidad de la práctica docente se vislumbra, por su multidimensionalidad, desde una perspectiva ecológica, es decir, diversos factores influyen en la práctica que suceden al mismo tiempo, hay intercambios comunicativos donde existen diversos eventos no previstos en el contexto escolar. La visión del docente es amplia lo cual le permite entender la diversidad de elementos internos y externos existentes que favorecen su práctica.
Buenas prácticas	Utilización de métodos o estrategias de enseñanza previamente utilizados (ensayo	Utilización de métodos o estrategias que se han puesto en ensayo y error, los contenidos	Se caracteriza por fomentar la cooperación entre los alumnos, apoyo hacia los

	<p>y error), se priorizan los contenidos que se creen relevantes para el docente. Además, el maestro centra la buena práctica por el control de grupo (alumnos sentados, sin ruidos) y el cumplimiento de cuestiones administrativas. Los años de experiencia son los que permiten ir mejorando la práctica.</p>	<p>pueden llegar a ser seleccionados por los alumnos, son tomados en cuenta por el docente, pero no es su totalidad. Existe interacción bidireccional entre el docente y los alumnos, se comienza a reconocer el desarrollo cognitivo-social de los alumnos y ofrecen retroalimentación. Las características de la práctica no son totalmente tradicionales, el docente trata de hacer cambios en su labor.</p>	<p>alumnos para el desarrollo de sus capacidades, monitoreo del aprendizaje de los alumnos, implementación de diversas estrategias para enseñar y que aprendan los alumnos. El docente no solo trata la forma de enseñar, además es totalmente abierto a cambiar su práctica.</p>
<p>Trabajo colaborativo entre pares</p>	<p>La práctica se da en solitario, no habiendo lugar, momento o tiempo para trabajar entre docentes, evitando actividades entre los mismos y resistencia hacia esta estrategia. Existe una gran ausencia de reflexión de la práctica tanto en individual como en colectivo.</p>	<p>Se generan tiempos y espacios para los docentes, desarrollando actividades previamente diseñadas para la implementación de algún curso o taller para los docentes, es decir, se genera un trabajo colaborativo, pero con otras finalidades para la mejora de la práctica. Es una sistematización que no permite la reflexión.</p>	<p>Se da importancia al trabajo colaborativo entre pares, viendo en este una nueva forma para enseñar y aprender a través de propuestas generadas entre docentes. La reflexión de la práctica es constante.</p>
<p>Conceptualización enseñanza</p>	<p>El docente es quien dice lo que debe realizar el alumno, trasmite el conocimiento, da las instrucciones, dirige y ordena. Lo importante es determinar en el alumno actitudes y comportamientos que son condicionados mediante premios o actividades que regula la actitud.</p>	<p>El docente sigue teniendo la concepción de que trasmite el conocimiento, pero tiene un acercamiento para proporcionar ayuda, sugerencias o propuestas, al final es él quien da el conocimiento.</p>	<p>El docente tiene un papel de guía y ayuda con la intencionalidad que los alumnos aprendan activamente. La práctica predomina la sugerencia o las preguntas y genera participación de los alumnos.</p>
<p>Conceptualización aprendizaje</p>	<p>El aprendizaje se centraliza en el hecho de que los alumnos no cuentan con ciertos conocimientos, por ello los nuevos saberes, se deben de transmitir según considere el docente. El docente trasmite verbalmente el conocimiento y</p>	<p>Para el docente implica una actividad en la que el alumno puede participar en todas las actividades: contestar, preguntar, contrarrestar sus hipótesis, hablar, para ello, desarrolla diferentes actividades, pero son propuestas, dirigidas y</p>	<p>Uso de diversas estrategias para que los alumnos aprendan, la mediación que ofrece el maestro entre lo que quieren aprender los alumnos y lo que el docente cree relevante permite que los</p>

	los alumnos ejecutan las acciones a realizar.	controladas por él. Hay una aceptación de las ideas de los alumnos, vistas de manera incorrecta por parte del docente, por medio de la enseñanza correcta se puede modificar el aprendizaje.	alumnos se interesen en aprender sobre el tema.
Conocimientos previos	Los conocimientos son visibles mediante gesticulaciones de los niños y no por su cognición. Son irrelevantes, porque una buena enseñanza los debe de eliminar y cambiar.	La activación de los conocimientos previos y la indagación comienza a cobrar sentido para el aprendizaje, las estrategias son escasas para trascender de un nivel real a uno potencial, se utilizan mayoritariamente las preguntas.	Se destaca el proceso de transformación de las ideas previas como punto de partida del conocimiento, se reconoce el nivel real de los alumnos y se trata de llegar a un nivel potencial a través de la mediación, se utilizan diversos artefactos
Trabajo colaborativo entre alumnos	Se cree que la interacción entre los alumnos para trabajar genera desorden en el aula. Se enfatiza en el trabajo individual. La organización del mobiliario permite visualizar el trabajo individual.	El docente organiza actividades en conjunto, bajo las mismas indicaciones, tratando de fomentar este tipo de trabajo, pero termina por llevarlo a la individualidad. La organización del mobiliario es en equipos, pero se termina por individualizar las actividades.	Se reconoce la importancia de este trabajo para desarrollar las habilidades, incrementar el aprendizaje, la creatividad, la comunicación, etc. Se prioriza el tipo de esta labor para desarrollar proyectos en el aula.
Selección de los contenidos	Contenidos seleccionados por parte del docente: lectura, escritura y operaciones básicas. Exposición de temas seleccionados previamente por parte del profesor. Una buena enseñanza de los contenidos se refleja en los que se logra instaurar en la memoria y se repiten tal y como se aprendió.	Los contenidos comienzan a ser seleccionados según el tipo de tema que se desea enseñar, además, se utilizan estrategias que van acorde lo que se desea llegar a aprender. Toma en cuenta que los alumnos tienen cierto interés por algunos contenidos, pero el docente termina por delimitar lo que se ha de enseñar.	El docente diferencia los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que se desean alcanzar. Además, para su selección tiene apertura para enseñar a partir de las propuestas o intereses de sus alumnos de lo que desean aprender.
Evaluación	El docente trata de ser objetivo, evaluando los resultados de aprendizaje y cantidad de conocimientos que se	El docente valora el proceso de aprendizaje, pero si el alumno no alcanza el nivel adecuado o los estándares que se desean el	Se evalúa el proceso del aprendizaje para promover en el alumno niveles de conocimiento que puede

	adquirieron. Sirve para regular la conducta de los alumnos.	estudiante no aprueba. Además, la evaluación sigue sirviendo para regular la conducta.	alcanzar. El docente fomenta la autorregulación del aprendizaje realizando retroalimentación para que el alumno se dé cuenta de lo aprendido.
--	---	--	---

Bajo los criterios mencionados, se inició la sistematización de la información en tablas de Excel, organizadas en filas en las que se escribió el concepto y las categorías de análisis, en las columnas la información de la entrevista y las observaciones de los seis docentes que participaron en la investigación. Posteriormente se realizó el análisis en cada categoría para tratar de acercarnos a las teorías implícitas de los docentes, a continuación, se muestra un ejemplo (ver tabla Núm. 4).

Tabla Núm. 4. **Ejemplo de sistematización de la información**

		SefeXo 37 años experiencia BENM			
Concepto	Categoría de análisis	Entrevista	Teoría implícita	Observaciones	Teoría implícita
<b>D o c e n c i a</b>	<b>Complejidad</b>	A veces la situación en que nos encontramos entre el salón, a lo mejor los niños quieren participar más en esto o aquello a lo mejor se alarga, pues le doy esa oportunidad que a veces este pues no. Como que a veces sí, siento que corto esa esa esa secuencia por el tiempo no que no se debe de hacer, pero a veces, porque viene padres de familia, E.F, lo administrativo.	Teoría directa: La simultaneidad, referida como las interrupciones y el tiempo son condiciones que limitan el aprendizaje, además, son circunstancias que afectan la secuencia secuencia, es decir, para la docente no se alcanzan los aprendizajes por las interrupciones extemar al aula.	La maestra atiende a los 35 alumnos que se encuentran en el salón, tomando en cuenta la participación de cada uno; en un primer momento selecciona a los alumnos que quieren participar voluntariamente, en un segundo momento, identifica aquellos alumnos que no participan, en un tercer lugar la docente muestra una constancia para hacer participar a dos alumnos con dificultades de aprendizaje (autismo y déficit) animados a responder los ejercicios propuestos. Considera los tiempos de cada alumno para constestar. Ejemplo: Esteban, Jessica y Norma, dejen que participen los demás, de la primera fila pasa Jonathan, segunda Nathaly y Tercera Karla, van a escribir el número Romano IV. Mateo (alumno con autismo) Ellos muestra una simultaneidad	Teoría interpretativa: Los simultaneidad de las participaciones de los alumnos, se da por medio de las motivaciones por parte de la docente, logrando así atención por la mayoría de los alumnos, es un escenario donde se asume que los alumnos tiene ciertos conocimientos y que es necesaria la motivación.

Fuente: Elaboración propia.

### **3.5. Las teorías implícitas del profesor: un estudio de caso**

Desentrañar las complejidades del pensar y el hacer docente sobre la práctica de los seis actores de la investigación da una muestra de las constelaciones complejas de los conocimientos y creencias intuitivas, difíciles de explicitar, en las que se filtran construcciones subjetivas que conforman las teorías implícitas (Cossío, Hernández, 2016). Para develarlas, como se mencionó anteriormente, se aplicaron entrevistas semiestructuradas y observaciones en aula, que coadyuvaron a explicitar la cognición del docente y analizar su actuar más allá de su discurso.

En este apartado se presentan los resultados del análisis de los registros de las entrevistas y de las observaciones de seis docentes, con la finalidad de ir revelando las teorías implícitas que poseen sobre la docencia, el proceso de enseñanza-aprendizaje y la planeación de la docencia. Los resultados se presentarán a partir de los conceptos y los criterios establecidos y mencionados anteriormente; de igual modo, el orden de presentación fue definido de acuerdo con su experiencia profesional.

#### **Caso I. Diagnóstico. Maestra 1sx**

Maestra de la Primaria "Xochimilco" con 37 años de experiencia, formación en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros y titular de un grupo de 4º de primaria. Desde su egreso se ha dedicado a la docencia, ha atendido a grupos de 1º a 6º; sin embargo, comentó que su grado de preferencia es el 6º, pues le gusta trabajar con los alumnos mayores; además, en los últimos años le habían dado ese grado, por lo que conoce más los temas correspondientes. Mencionó que los años de experiencia le han favorecido para obtener fluidez en su enseñar. Para ella el actualizarse le había permitido tener más herramientas que le ayudan en el aula, pues enseñar requiere de conocimientos y responsabilidades. A continuación, se presenta el análisis de los resultados de la docente.

A) Docencia. Los elementos centrales que la profesora abordó en su entrevista se vinculan con la complejidad del ejercicio docente y la

necesidad de generar buenas prácticas, a continuación, se muestran fragmentos de su discurso para dar cuenta de la teoría implícita que expresa.

- *En relación con la complejidad.*

La maestra atribuyó la complejidad de su práctica docente a las interrupciones en su clase propiciadas por lo que sucede fuera del aula, como las visitas de los padres de familia, las clases de educación física y las cuestiones administrativas, situaciones que limitaban el tiempo para desarrollar adecuadamente su clase; para ella la simultaneidad y las interrupciones en las clases no favorecían su práctica, por lo tanto, los alumnos no alcanzaban los aprendizajes esperados. En las observaciones de clase no se detectaron tales interrupciones en el trabajo áulico.

*Maestra 1sx. —A veces la situación en que nos encontramos en el salón, a lo mejor los niños quieren participar más en esto o aquello; a lo mejor se alarga, pues les doy esa oportunidad y a veces, pues no. Como que a veces sí siento que cortó esa secuencia por el tiempo, que no se debe de hacer, pero a veces, porque vienen padres de familia, educación física, lo administrativo.*

En las observaciones se expresó la complejidad a la que se refería con respecto a la participación del alumno, porque centraba su clase en un cuestionamiento permanente, ya que trataba de que todos participarán. Se pudo observar que el grupo estaba integrado por 35 alumnos, los cuales en su totalidad en algún momento participaron, la maestra fue constante en hacer participar a todos.

*1sx: —Eduardo, Jazmín y Nora, ya participaron, dejen a los demás*  
*1sx: —De la primera fila pasa Jesús, segunda fila Natalia y tercera Carmen,*  
*1sx: —Mariana te vas preparando*

Al término de las primeras participaciones, realizó otro ejercicio y seleccionó a otros alumnos:

*1sx: —pasen los chicos de atrás de los que acaban de pasar*  
*1sx: —Mariana recuerda que debes de tratar de pasar más, intenta nuevamente.*

Hubo una actitud motivadora por parte de la maestra para incrementar la participación de los alumnos, aunque el control de la participación recaía en ella, como se abordará con más detalle líneas abajo.

- *En relación con las buenas prácticas*

Durante la entrevista, se detectaron algunas concepciones que encuadran su práctica docente, como se muestra a continuación:

Utilización de métodos implementados con anterioridad, es decir, la docente aplicaba métodos que para ella fueron satisfactorios en otros ciclos escolares, es decir, recuperaba los elementos que le funcionaron en su práctica.

*1sx. —Para los niños de primero a lo mejor algún método, como el Mijares, me ha funcionado para la lectoescritura, desde que lo aprendí en la escuela lo utilizo y no lo he cambiado porque me es muy funcional.*

Enseñar los conocimientos necesarios a los alumnos, como la lectura, escritura y las operaciones básicas.

*1sx. —En cada ciclo escolar, considero que son necesarias la lectura y la escritura para que entiendan los temas que uno les enseña, así como pasa en las matemáticas, cuando tengo grados superiores se ve cómo los alumnos no entienden simples problemas porque no saben las operaciones básicas.*

Que los alumnos trabajen en equipo para relacionarse con los demás

*1sx. —Es importante que los niños trabajen en equipo, sobre todo porque se relacionan con sus compañeros y aprenden a trabajar con los diferentes tipos de pensamiento como sea, van adaptándose a esa diversidad*

Usar material didáctico alusivo al tema

*1sx. —Para la comprensión de cuentos uso la papiroflexia para interpretar los personajes y que los niños los identifiquen. Considero la complejidad de las actividades y calculo los minutos que podrían tardarse los*

*alumnos, pero a veces la situación en que nos encontramos en el salón, a lo mejor los niños quieren participar más en esto o aquello, a lo mejor se alarga, pues les doy esa oportunidad que a veces no tienen.*

En las observaciones de clase realizadas, no se usó algún método en específico como lo menciona en la entrevista, sino que se realizaron actividades para reforzar el tema de los números romanos. Puso a prueba el conocimiento adquirido por los niños mediante ejercicios de escribir números, precisó en la entrevista: la lectura, escritura y matemáticas. Los materiales que ocupó fueron pequeños carteles donde escribía las reglas para la lectura y escritura de los números romanos.

1sx. —Vamos a leer el siguiente número X ¿Qué número es?

Alumnos. —es el 10

1sx. —Leamos el siguiente número XCIX

Alumnos: —110

1sx. —volvamos a leer la regla número 1, los números romanos si a la derecha de una cifra romana se escribe otra igual o menor el valor de esta se suma a la anterior, ponemos la letra I" ella pregunta, pero los alumnos no contestan, vuelve a mencionar y escribe IV, explicando cómo se lee de acuerdo con la primera regla. Muestra el cartel Vamos a escribir el número a CIX. Alumnos. - la mayoría contesta 109.

- *En relación con el trabajo colaborativo entre pares*

Para la docente no tenía relevancia, pues su práctica se daba en solitario y no compartía con sus pares sus experiencias ni reflexiones, no explicitaba algún lugar, momento o tiempo para compartir o trabajar con sus pares.

1sx. —Cuando termino una jornada laboral, en el camino o llegando a mi casa, pienso por qué no me funcionó alguna estrategia en clase y me pregunto cómo puedo cambiarlo, sólo tengo esos momentos para pensar qué me salió mal o cómo puedo mejorar.

B) Proceso de enseñanza-aprendizaje

- *En el concepto de enseñanza.*

Para ella, los conocimientos básicos (lectura, escritura y matemáticas) eran los importantes y se debían de enseñar, pues daba por hecho que los desconocían sus alumnos o su nivel de dominio sobre ellos era insuficiente.

*1sx. —Para mí enseñar es dar a conocer los conocimientos básicos como la lectura, escritura y las matemáticas para que puedan utilizarlos en sus vidas cotidianas, además de que son conocimientos que ellos desconocen o no manejan bien, por eso hay que, sobre todo, guiarlos para que obtengan otros saberes que se les puedo proporcionar.*

Su concepción de enseñanza concordaba con lo observado, desarrollaba el tema, en este caso el de los números romanos, es decir, un contenido de la materia de matemáticas, la exposición era por su parte, por lo cual daba muestra de que ella era la guía. En otras palabras, se ubicaba en el centro del proceso enseñanza aprendizaje.

*1sx. —Les voy a leer las reglas para la lectura de los números romanos y les voy a escribir unos ejemplos.*

- *En relación con la conceptualización del aprendizaje*

Para la maestra, diferentes factores influían en el aprendizaje de los alumnos, entre ellos, su contexto familiar, porque suponía que no había apoyo por parte de los padres o tutores, por lo tanto, no ayudaban a su aprendizaje, ante esta situación ella buscaba dar confianza y seguridad para que el aprendizaje de los alumnos se adquiriera a través de actitudes motivadoras.

*1sx. —Considero que el ambiente familiar influye porque, hay algunos niños que no los apoyan sus papás y no los impulsan, como quiera que sea, trato de que los niños se sientan a gusto en el salón, con confianza y seguros, que, estén bien, por lo menos estas*

*cuatro horas aquí en la escuela estén contentos, felices, que sientan que la escuela es algo para ellos y los acoge.*

En la observación, se reforzó esta idea ya que el aprendizaje lo centraba en la participación de los alumnos, mediante sus expresiones trataba de animarlos a participar y a que lo intentaran, sin embargo, no necesariamente esto se correlacionaba con una retroalimentación adecuada por parte de la profesora, en términos de los conocimientos que los alumnos debían adquirir. La conducta de los alumnos mostraba una regulación en su participación, ya que, sabían esperar el turno, levantar y esperar que la maestra los eligiera, además, no interrumpir en las clases.

- *En relación con la activación de conocimientos previos*

Explícitamente la docente reconocía que los alumnos tenían conocimientos previos y que eran necesarios para desarrollar la clase a partir de ellos, asimismo, mencionaba que los conocimientos previos funcionaban para motivar a sus alumnos.

*1sx. —El inicio de mi clase lo tomo como una motivación, ya que suelo preguntarles, contarles algún problema o alguna situación real para desencadenar las clases, lo he hecho así durante muchos años, lo he hecho así, me gusta preguntarles, también me permite ir haciendo modificaciones en mis ejercicios o a veces abordar algún tema desde cero.*

En su actuar docente sí rescataba los conocimientos previos, cuestionando e indagando mediante preguntas sobre los temas estudiados, era algo que hacía todo el tiempo en su clase, se logró visualizar que, para ella, era importante considerarlos. Utilizaba estrategias de interrogación para activar los conocimientos

previos, los cuales retomaba continuamente en toda la clase. Hay que resaltar que no se pudo observar que diversificará sus estrategias de enseñanza, por lo que su práctica docente se vinculaba a una visión tradicional en la que el papel del maestro es transmitir conocimientos. De igual manera no siempre retroalimentaba las respuestas que los alumnos generaban.

*1sx. —¿Qué número es este?*

*—Escribió en el pizarrón algunos números para que los alumnos digan qué número es, comienza con la X preguntado.*

*Al realizar ejercicios en el pizarrón y observarlos, respondía para sí misma*

*1sx. —“por lo menos tiene noción”*

- *En relación con el trabajo colaborativo de los alumnos*

Ella no recurrió al trabajo colaborativo entre los alumnos como una estrategia de aprendizaje, en su lugar, en su discurso expresó que recuperaba al trabajo en equipo como un mecanismo que les permitía relacionarse con sus compañeros; desde su percepción les posibilitaba formación para adaptarse a los diferentes modos de pensar y de trabajar.

*1sx. —Es importante que los niños trabajen en equipo, sobre todo, porque se relacionan con sus compañeros y aprenden a trabajar con los diferentes tipos de pensamiento, como sea, van adaptándose a esa diversidad*

En la observación, no hubo muestra de este trabajo, solo se visualizó una labor individual, en la que ella seleccionaba y organizaba a los alumnos para participar.

C) Planeación de la docencia

- *En cuanto a la selección de los contenidos*

La docente manifestó que realizaba una selección de contenidos de acuerdo con el plan y programas de estudio con los que estaba trabajando, es decir, los vigentes. Además, mencionó que tomaba en cuenta las características de los alumnos, sus necesidades y estilos.

*1sx. —Los (...contenidos...) seleccionados de acuerdo con el plan y programas de estudio vigentes, y pues también, de acuerdo con las necesidades que tienen los niños. Las características de cada uno, los estilos de aprendizaje que tiene cada uno de los alumnos, sobre todo eso.*

En su clase se observó que la selección del contenido, en este caso los números romanos, si era acorde con los contenidos que se encuentran en los aprendizajes clave del grado escolar que atiende la maestra. También, se observó que hacía una selección previa del contenido, porque mostraba claridad al momento de explicar a los alumnos y lo mismo sobre el procedimiento para realizar las actividades planeadas. Sin embargo, en la observación de aula no se detectó que ajustará el manejo didáctico de estos contenidos a los estilos de aprendizaje de los alumnos o a sus necesidades de aprendizaje, como lo expresó en su entrevista.

- *En cuanto a la secuencia didáctica*

En la entrevista la maestra dejó claro que sabía teóricamente qué era una secuencia didáctica y cómo desarrollarla en clase, por ello sostuvo que la exponía en sus tres momentos: inicio, desarrollo y cierre. En el inicio de la clase incorporaba estrategias de motivación, hacía preguntas de indagación o basadas en un problema, mientras que en el desarrollo utilizaba como método el interrogatorio con preguntas detonantes, y en el cierre realizaba alguna actividad para observar si los alumnos habían aprendido.

*1sx. —Lo tomo como una motivación, preguntarles, contarles algún problema o alguna situación real para desencadenar las clases, lo he hecho así durante muchos años.*

1sx. —*Implemento las estrategias que considero para la clase, a lo mejor algún método, como el Mijares, que me ha funcionado para la lectoescritura.*

1sx. —*Realizo una actividad con la que evaluó a los alumnos y dejó alguna tarea para que reafirmen en clase, me gusta preguntarles o darles un problema.*

Estos tres momentos de la secuencia didáctica se lograron visualizar en su clase, ya que iniciaba con preguntas para la activación de conocimientos previos, para a continuación realizar ejercicios con base en la explicación, en el caso de los números romanos, mismos que iba revisando conforme los alumnos los resolvían en el pizarrón, retroalimentaba a los alumnos participantes, preguntaba a los demás si era correcto y en caso de ver que también los demás tenían dudas ella corregía, por último cerraba la clase con la copia de las actividades resueltas correctamente y realizadas de manera individual. Daba por hecho que la retroalimentación en los ejercicios implicaba por sí misma que los alumnos aprendieron.

#### *Inicio de la secuencia didáctica*

*Escribe en el pizarrón los números romanos I, X, XV, III, V C,*

1sx. —*¿Alguien sabe el valor o cómo se leen estos números?*

A. —*Yooo. Esos números son el uno, cinco y diez, lo demás no me los sé*

A1. —*Sí, los que le faltaron fueron el diez, quince y tres*

1sx. —*Bien, repitamos el valor de cada uno, para que los vuelvan a recordar.*

#### *Desarrollo y cierre de la secuencia didáctica*

La clase se desarrolló entre recordar las reglas para leer y escribir números romanos, con ejercicios en el pizarrón, uno a uno los alumnos pasaban a escribir sus respuestas, para saber si eran correctas o no.

1sx. —*Vamos a leer las siguientes reglas para la lectura y escritura de los números romanos, primero los vamos a recordar y vamos a hacer el ejercicio*

A. —*¿Es como repaso de lo que vimos?*

1sx. —*La clase pasada solo vimos los primeros números y no hicimos ejercicios, ahora sí vamos a realizar ejercicios.*

Se basaba en el monitoreo adecuado para la copia de los ejercicios realizados de manera grupal, sin que existiese ya ninguna retroalimentación.

En función de lo anterior se puede afirmar que la maestra sí desarrollaba, en sentido estricto, la secuencia didáctica; aun cuando ésta se realizaba desde una visión en la que ella se asumía como la organizadora del trabajo docente, además de que las únicas estrategias didácticas empleadas fueron la explicación, el cuestionamiento y la repetición de ejercicios. Por ello, se colocaba desde una práctica tradicional en que la repetición y memorización jugaba un papel importante.

De la observación se deduce que para ella era muy importante, en este tema, que el alumno aprendiera el procedimiento para escribir y leer los números romanos, mas no tomaba en cuenta los estilos y necesidades de los alumnos, es decir, que solo transponía los contenidos del currículo.

- *En cuanto a la evaluación*

Los criterios para evaluar, de acuerdo con lo mencionado por la maestra, eran importantes; resaltaba las participaciones, el trabajo en equipo, la conducta del alumno, la realización de las actividades, tareas, exposiciones y actividades de los libros. En términos de discurso, señalaba –aunque tímidamente– que era importante evaluar considerando el proceso y que la evaluación no se reducía a un número, es decir, a la calificación.

*1sx. —Para evaluar, no solamente se deben considerar los números, sino la manera en que los niños muestren que van aprendiendo, a veces su conducta nos dice mucho si aprendieron o no, quizá alguno en mi salón no alcance los aprendizajes, pero hacen el intento y son persistentes. Realizar exámenes me permite observar lo que han avanzado mis alumnos. El libro, aunque no siempre lo termino, sí reviso páginas que creo importantes.*

En contraparte, en el contexto áulico, las actividades de aprendizaje se evaluaban con base en los criterios de limpieza de los cuadernos y organización de los contenidos trabajados, sin considerar el aprendizaje obtenido, no se realizaba evaluación para retroalimentar, solo se monitoreaba que dichos criterios se cumplieran.

**Rasgos de teorías implícitas 2qx:** Situaremos a la docente en la teoría implícita directa con rasgos mínimos de interpretativa por los rasgos mostrados en que alude la complejidad de las interrupciones internas y externas del aula y que no permiten el aprendizaje de los alumnos, es decir, que para ella las interrupciones en clases no favorecen su práctica; por lo tanto no alcanzan los aprendizajes esperados, su buena práctica se torna entre ensayo y error, priorizando contenidos que cree relevantes para los alumnos, y deja a un lado otros conocimientos, su buena práctica se focaliza en la exposición del tema; a pesar de que toma en cuenta la participación de los alumnos los limita al momento de elegir quienes participan. Desde su concepción, la buena práctica se focalizaba en la exposición del tema, a pesar de que tomaba en cuenta la participación de los alumnos la limitaba al momento de elegir quienes participaban. Es decir, en realidad ejercía una práctica tradicional centrada en el maestro. Implícitamente consideraba que a través de los conocimientos previos podía desencadenar emociones y afectos para que los alumnos aprendiesen, y acercarse más a lo que ya sabían. Asumió que la activación, el conocimiento y la indagación sobre los conocimientos previos del alumno son importantes como lo señaló en su entrevista y se confirmó en un segundo momento en sus observaciones; mas, no es totalmente constructivista porque, para ella, estos conocimientos son desencadenantes de emociones y afectos y no necesariamente de un proceso de construcción de nuevos conocimientos.

Por otro lado, la estructuración de la clase, nos llevar a inferir que la docente prevé las actividades de los alumnos para tener una organización clara de su clase, lleva a alcanzar el aprendizaje.

La experiencia de los años muestra una posición más arraigada y confiada de sus teorías implícitas, y que la posicionan frente a una enseñanza más sólida y concreta, su práctica se basa en conocimientos ya experimentados, esto es, que ya lo ha puesto en marcha con anterioridad, reflexiona en solitario y concuerda con el supuesto que tiene mínimos rasgos constructivistas. Su práctica tiene una movilidad entre interpretativo-constructivista, muestra que sí hay una evolución en la teoría

directa y que no todos sus saberes los centra en lo conductivo, sino en una mezcla de características de las tres teorías implícitas.

Complejidad	Buenas prácticas	Trabajo colaborativo entre pares	Conceptualización Enseñanza	Conceptualización Aprendizaje	Conocimientos previos	Trabajo colaborativo entre alumnos	Selección de los contenidos	Secuencia didáctica	Evaluación
directa	directa	directa	directa	Interpretativa	Interpretativa	directa	directa	Interpretativa	Directa

## Caso II. Diagnóstico individual -1rc- Experto

Docente de la Escuela Primaria “Carlos García” con cuarenta años de experiencia en Educación Primaria y Educación Secundaria, egresado de la Escuela Nacional de Maestros y de la Normal Superior. En el ciclo escolar 2022-2023 fue titular de 4to grado de primaria. Fue maestro rural a corta edad, atendiendo aulas multigrado. Relataba que había vivido muchas reformas, pero desde su lugar como maestro era él quien interpretaba y decidía cómo llevar al aula las nuevas propuestas.

- A) Docencia  
 - *Con respecto a la complejidad*

Reconocía que la dificultad del contexto era una complejidad de la práctica (la diversidad de edades que conforma un grupo, los espacios escolares reducidos, la existencia de grupos multigrados, los retos de las prácticas rurales en las que para él el verdadero maestro se tendría que formar), situación que experimentó en los inicios de su carrera docente. Sin embargo, esta complejidad del contexto se expresaba de manera diferente en su práctica actual (escuela urbana con alumnos en edad escolar regulada, salones de clase espaciosos, entre otras características), por lo que desde su visión la complejidad de su práctica había disminuido.

*1rc. —Durante mi periodo como maestro rural, me tocó enseñar a niños de 6 a 12 años el proceso de lectoescritura, porque no es como en las ciudades que solo hay grupos de seis y siete años para que comiencen a leer, tuve un choque, porque primero que nada me tocó atender a niños de diversas edades en un medio rural y, una buena parte de mis*

*alumnos apenas comenzaba a hablar español, ellos hablaban náhuatl, así que enseñaba bajo esas condiciones, fue una buena experiencia y es ahí donde comencé a formarme como maestro.*

Él implícitamente asume que la organización del contexto escolar urbano no tiene la complejidad a la que se enfrentó al inicio de su carrera.

- *Con respecto a las buenas prácticas*

Para el maestro las buenas prácticas se forman a partir de los saberes adquiridos con las experiencias a través de los años en servicio; en consecuencia, desde su visión los profesores noveles carecían de elementos para estar realmente preparados y estar en las aulas, además, entre más experiencias adquiriesen mejores docentes serían, por lo que implícitamente asumía que el buen docente se forma en la práctica, en otros términos, mediante el trabajo empírico cuando se poseía vocación

*1scx. —En mis prácticas como practicante rural, ahí sí aprendías a ser maestro.*

*1sx. —Es notorio en las aulas cuando no hay vocación, cuando los compañeros ponen tantos pretextos para no cumplir con su labor, pero les falta vocación y experiencia para entender lo que uno como maestro debe hacer. Yo diría que la experiencia y la vocación sirven porque vas mejorando, poco a poco, y que te guste ser docente.*

Se puede afirmar que el maestro en su pensar, los años de experiencia son el rasgo o criterio que debe predominar para una buena práctica docente.

- *Con respecto a la colaboración entre pares*

El docente le atribuyó importancia a trabajar con sus pares en algunas actividades que favorezcan el aprendizaje, bajo esta visión el trabajo colaborativo, era una oportunidad para mejorar, espacios que le permitían hablar de temas relevantes de la educación, reflexionar y así mejorar en la práctica.

*1rc. —Suelo compartir con mis compañeros algunas reflexiones individuales para que a ellos les sirva en su salón, me gusta con quién hablar de manera seria y pues claro que me gusta conversar sobre temas de mi práctica y de educación.*

*1rc. —El trabajo del maestro es muchísimo más importante que el que hace tan solo en la escuela, cuando sales del trabajo sigue tu labor, te llevas a casa lo que hiciste en el día o lo que no lograste hacer, por eso siempre comparto con mi compañero de grado desde lo que planeamos, hasta los logros.*

Se percibió la existencia del trabajo colaborativo del otro maestro que atendía el mismo grado escolar, cuando se acercó a preguntar respecto a una duda generada sobre su planeación, la cual consistía en saber en qué tema se iba a trabajar la semana próxima. En su discurso, le daba importancia al trabajo colaborativo entre pares, viendo esto como una nueva forma de enseñar y aprender a través de las propuestas generadas con sus compañeros, sin embargo, al no haber podido observar algún espacio de socialización de experiencias entre maestros no fue posible saber si efectivamente lo lleva a la práctica y si se visualiza como un par entre sus compañeros o como un maestro que enseña a los que poseen menos experiencia docente, cabe señalar que tiene reconocimiento y liderazgo académico entre sus pares.

## B) Proceso de enseñanza-aprendizaje

### - *En relación con la concepción de enseñanza*

En la entrevista, el docente demostró que poseía conocimientos teóricos, ya que compartió los momentos de posición epistemológica por los que ha transcurrido la docencia, en los que se han fundamentado varias de las reformas educativas: humanista, conductista, escuela crítica y constructivista, pero además de su testimonio se puede inferir que es un docente que le da importancia a la actualización profesional y al conocimiento de los nuevos métodos pedagógicos

1rc. —*Enseñar, por lo menos teníamos dos concepciones (...una...) en donde el maestro era el centro, el alumno aprendía y calladito, y los alumnos pues eran los depositarios de ese aprendizaje...pero reitero que eso era una práctica que era criticada desde el ámbito teórico y se le llamaba educación tradicionalista o educación bancaria*

1rc. —*He procurado echar mano de nuevas teorías y trato de leer para que no me agarren desprevenido e implementarlas como el humanismo y el constructivismo.*

En sus concepciones sobre las posturas epistemológicas que pone en juego, por un lado, se observó actividad por parte de los alumnos y por otra se visualizó la exposición de su tema, es decir, en un ir y venir de sus teorías implícitas.

- *En relación con la concepción de aprendizaje*

El aprendizaje para el docente no solo lo desarrolla el alumno, sino el profesor, es decir, que es un proceso dialógico en el que ambos sujetos aprenden. Un proceso que requiere de la autocrítica por parte del maestro para mejorar su práctica.

1rc. —*Es un proceso en el que todos aprenden; no solo aprende el alumno sino el profesor ahí, en ese sentido, ser sinceros con su práctica es algo que creo le cuesta a la mayoría de los maestros porque cuestiona. Ahora, los maestros jóvenes creen saberlo todo y ven a los veteranos como obsoletos.*

En cambio, en las observaciones de su práctica se mostró que tomaba en cuenta los procesos cognitivos de los alumnos y que, para él, era importante la participación de ellos en clase. Se asumía como el que dirigía las actividades, pero con la constante de que sus alumnos participarán y contestarán.

1rc. —*¿Cómo se llama este instrumento de medición?*

A. —*Regla*

1rc. —*A ver, vamos a ver la regla, ¿son iguales' (muestra otro instrumento)*

A. —*No, se llama transportador*

1rc. —*Bien, ahora observen cómo mido la esquina de la ventana con el transportador ¿Cuánto mide?*

A: —*Treinta grados*

1rc. —*Ahhh, ¿están viendo donde pongo el dedo?, vamos a verificar otra vez: ¿Cuánto mide?*

A diferencia de la maestra, 1rc permitía una participación más libre de los alumnos.

- *En relación con los conocimientos previos*

El maestro refería que los alumnos tenían conocimientos previos y una pluralidad cultural que se podía tomar en cuenta para que aprendieran, es decir, no limitaba el conocimiento previo al ámbito escolar, sino al contexto en que el alumno se desenvolvía.

1rc. —*Hay alumnos que tienen una cierta riqueza cultural, comparados con otros; eso se traduce en que los alumnos que vienen tienen conocimientos del medio en que viven. Que hay libros en su casa y computadora, los padres, los amigos, de todo ello saben algo, los ponen a ver cosas en la televisión. Obviamente, esos niños cuando llegan a la escuela y hablamos, por ejemplo, de ecología, ya traen todo un cúmulo de aprendizajes previos.*

En concordancia, se observó que para recuperar esos conocimientos previos empleaba la indagación por medio de preguntas.

1rc. —*El maestro enseña un transportador y pregunta ¿Qué es?*

A: —*Es un transportador (varios responden a la vez)*

1rc. —*¿Cuántos grados ven?*

A. —*360 grados (responden varios a la vez y el maestro los mira a todos)*

1rc. —*¿Qué figura creen ustedes que mide 360°*

A. —*El cuadrado, el círculo (responden varios a la vez)*

- *En cuanto al trabajo colaborativo*

Para el profesor era una conceptualización difícil de entender, ya que no era tan simple, afirmaba que era un concepto que lo había escuchado a lo largo de diez años, que involucraba el aprender en equipo, pero que seguía sin poder entender.

*1sc. —No es tan simple porque obedece a definiciones conceptuales... se está aprendiendo a aprender en equipo, en colectivo, y suele ser muy benéfico, sobre todo, para los alumnos.*

En la observación de su clase se pudo rescatar que había actividades grupales, en las que todos participaban realizando la misma actividad, en realidad todos realizaban la misma actividad individualmente, al ver el escenario de movilidad por parte de los alumnos en todo el grupo parecía que se estaba trabajando en equipo, pero era individual.

*1rc. —Vengan todos, vamos a medir el ángulo de la ventana ¿cuánto mide?*

*A. —90 grados (contestan varios a la vez)*

*1rc. —Ahora ustedes realicen lo mismo, para que se den cuenta por qué mide 90 grados*

El maestro midió las puertas, mesa, sillas y todo el grupo realizó lo mismo, se observó una movilidad física de todos, pese a que se encontraban trabajando en la individualidad, ya que no hubo intercambio de ideas ni debate. Al término de esta actividad compartieron sus respuestas.

#### c) Planeación de la docencia

- *Con respecto a la selección y organización de los contenidos*

La selección de los contenidos la realizaba desde referencias ya establecidas como el artículo tercero constitucional, el plan y programas oficiales y los libros de texto. Si bien el maestro mencionaba que se reunía con sus compañeros para realizar sus

proyectos, de igual manera recuperaba su experiencia para desarrollar su clase y prever lo que iba a enseñar.

*1rc. —Inicialmente tenemos todo un proceso de análisis y reflexión a partir del artículo tercero constitucional y del perfil de egreso de los alumnos, luego nos vamos... a los planes y programas y luego siguen los libros de texto... los aprendizajes esperados de cada grado.*

En la observación, comenzó la clase sin previo aviso de sacar algún material, libreta u objeto, y sin mencionar que materia o tema sería visto. El libro de texto fue un recurso a utilizar al final de la clase. El docente seleccionó los contenidos por trabajar previamente, ya que esta tarea la realizaba con su compañero que atendía el mismo grado, asimismo, hacía preguntas de indagación relacionadas con el tema, en este caso los ángulos.

- *En cuanto a la secuencia didáctica*

Al ser entrevistado, el maestro ejemplificó las actividades que realiza en el aula, el trabajo que hace y cómo lo planea con su compañero de grado, pero no logró especificar los tres momentos de su secuencia, deambulando en su respuesta.

*1rc. —Partimos de planes y programas ...tomamos los aprendizajes esperados de cada grado ...los vinculamos con los libros de texto, ...trabajábamos por proyectos en algunas ocasiones, ...veíamos como vinculábamos con los contenidos que aparecen en los libros de texto ... definíamos las acciones ...Veo muy factible que en el caso de Paco y yo, que vamos a estar en cuarto grado, tenemos una cierta ventaja con respecto a compañeros, porque hacemos proyectos como la nueva propuesta de la Escuela Mexicana.*

Los tres momentos de la secuencia didáctica se alcanzaron a visualizar, porque el profesor empleaba como estrategia didáctica la resolución de ejercicios. En su realización, el docente corregía y explicaba por qué estaban mal las respuestas, en algunos casos les preguntaba dónde creían que estaba el error, haciendo que contestaran y se dieran cuenta para poder corregir. Al término de las actividades del

cuaderno y del libro, la calificación se las trazaba cuando ya habían pasado, una vez, a corregirse, a partir de los errores cometidos y la aproximación al resultado. Es decir, el maestro sí retroalimentaba el aprendizaje logrado por el alumno, a partir de propiciar su reflexión en torno al contenido estudiado.

- *En cuanto a la evaluación*

El maestro planteó que la evaluación debía tomar como punto de partida la situación individual de cada alumno, su participación en grupo, sus condiciones, el proceso de sus proyectos y el examen. En otras palabras, pretendía hacer una evaluación del proceso del aprendizaje.

1 rc. —*Cuando entro en debate con los compañeros que me dicen: “¿por qué un alumno saca 10?”, les digo que evalúo al alumno, de principio a fin, en cada proceso, en cada proyecto y es donde luego viene situación de la acreditación o de registrar una calificación. Considero hasta si el alumno viene con gran esfuerzo a la escuela.*

Esta concepción de la evaluación se pudo observar en su trabajo áulico, mas no en su planeación de la clase.

**Rasgos de teorías implícitas 1rc:** Por los rasgos antes mencionados podemos decir que el docente se encuentra en una teoría implícita interpretativa con rasgos constructivistas. El aprendizaje para el docente implicaba una actividad en la que el alumno podría participar en todas las actividades: contestar, preguntar, contrarrestar sus hipótesis, hablar; para ello, llevaba a cabo diferentes actividades, pero eran propuestas, dirigidas y controladas por él, sin embargo, en su discurso no centraba la respuesta en la concepción del aprendizaje.

Para el docente la acumulación de los años de experiencia es lo que realmente permite al maestro ir mejorando la práctica. Le da importancia al trabajo colaborativo entre pares, viendo esta nueva forma para enseñar y aprender a través de propuestas generadas con sus compañeros. El aprendizaje, para el docente,

implica una actividad en la que el alumno pueda participar en las actividades: contestar, preguntar, contrarrestar sus hipótesis y hablar. Para ello, implementa diferentes actividades, pero son propuestas, dirigidas y controladas por él. Otro rasgo, no identificado es el trabajo colaborativo, no da testimonio claro de lo que es para él o cómo lo lleva a cabo en el aula, esta ausencia se percibió en el salón de clases, ya que prefería impulsar el trabajo individual de los alumnos. Los rasgos que muestra sobre su proceso de enseñanza y aprendizaje reflejan que sus teorías implícitas son constructivistas porque visualiza la enseñanza como un proceso en el que interactúan los alumnos, pero aún se sigue colocando en el centro del aprendizaje. Su experiencia conjunta de estos saberes le ha permitido tener una visión constructivista, a pesar de que no se adjunte a ella, esto revela que sus teorías implícitas han llegado a trascender con la experiencia, se rescata que es más fácil interpretar lo que saben desde una teoría implícita constructiva que en otras.

Complejidad	Buenas prácticas	Trabajo colaborativo entre pares	Conceptualización Enseñanza	Conceptualización Aprendizaje	Conocimientos previos	Trabajo colaborativo entre alumnos	Selección de los contenidos	Secuencia didáctica	Evaluación
directa	interpretativa	Interpretativa	interpretativa	constructiva	Constructiva	interpretativa	Interpretativa	Interpretativa	Constructiva

### Caso III. Maestra 2gx- profesional

Egresada del sistema de escuelas normales, con experiencia de 20 años en servicio como profesora. Mencionó que la elección de su carrera fue por voluntad propia y porque en su época económicamente se les daba la posibilidad de entrar directamente al área laboral. Es una de las docentes con mayor tiempo en la escuela, por lo que mencionó que conocía bien a la población de la escuela. Durante la entrevista y las observaciones trabajaba con un grupo de 4º grado.

#### A) Docencia

- *En la relación a la complejidad*

Mencionaba que en ese momento no podía obtener buenos resultados en su práctica debido a la juventud de los padres de familia, porque también debía de enseñarles a ellos, para ella la complejidad de su práctica docente se encontraba en la relación y comunicación con madres y padres de familia.

*2gx. —Para mí la edad de los padres influye en la educación de sus hijos porque no es lo mismo decirle a un padre joven cómo educar a sus hijos que a un padre adulto, esto me complica trabajar con ellos y no favorece el aprendizaje de los alumnos.*

La complejidad se focalizaba en no poder realizar su clase como la planeaba por la falta de disposición por parte de los alumnos al no querer aprender, los alumnos no contestaban. Para ella los alumnos no contaban con apoyo académico en su casa y por lo mismo no aprendían. La maestra se percibía en una tarea solitaria. No era que ella desarrollase inadecuadamente su trabajo, sino que el contexto y las actitudes estudiantiles frente al estudio eran desfavorables.

*2gx. —Es lo malo que no les enseñan lo que se debe... no podemos seguir la clase... hay que regresarnos a algo más fácil porque esto no lo entienden.*

- *Con relación a la buena práctica*

Por ende, para ella la buena práctica docente debiera basarse en tener comunicación constante y asertiva con los padres de familia, tomar en cuenta las necesidades de los alumnos, seguir el plan y programas, así como los aprendizajes necesarios para estar en cuarto grado de primaria. En contraste, en sus observaciones no se identificó algún rasgo que concuerde con las buenas prácticas (Carranzas, Casas y Díaz, 2012)

- *Con relación al trabajo colaborativo entre pares*

El trabajo colaborativo representa para ella un elemento positivo para la mejora de su práctica, porque entre sus compañeros platicaban sus experiencias y se retroalimentaban; compartir las experiencias o escuchar a los demás le permitía ayudar o responder, de igual manera, si las problemáticas eran parecidas a las de sus pares.

*2gx. —Con la participación de todos puedo observar en qué estoy mal en mi práctica o a partir de lo que comentan mis compañeros puedo mejorar, nos retroalimentamos, ...pues cada uno en su contexto y en su aula vive distintas situaciones ...uno puede ayudar como maestro, por eso me gusta escuchar a mis compañeros.*

Este tipo de trabajo fue visible en las Juntas de Consejo Técnico, puesto que los maestros tenían tiempo y espacio para realizar actividades y planear por grado, igualmente, se aprovechaban las horas de educación física, ya que la maestra se reunía con las profesoras que atendían su mismo grado, con sus libros de texto y trabajaba con sus pares.

B) Proceso de enseñanza y aprendizaje

- *Con relación en la conceptualización de enseñanza*

Mencionó que a través del maestro los alumnos reciben los conocimientos, es decir, ella es quién transmite el conocimiento a los niños, porque es quien tiene los saberes con los que no cuentan ellos.

*2gx. —Todo aquello que el alumno no conoce y que por medio del maestro va adquiriendo nuevos conocimientos, y que esos conocimientos sin duda lo ponen práctica en su contexto escolar, familiar y en la comunidad.*

En la observación, la maestra responsabilizó a los alumnos de no poder enseñar el tema de los textos históricos, argumentando que no tienen conocimientos necesarios para escribir o comprender el tipo de texto histórico, por lo que se vio en la necesidad de iniciar con conceptos más fáciles, como los verbos. Ello se corresponde con lo que mencionó en su entrevista, pues los alumnos –desde su perspectiva– no contaban con conocimientos que les ayudarán a realizar y comprender dichos textos.

*2gx. —"Vamos a tener que iniciar desde los verbos, porque no saben qué es un texto histórico".*

- *En cuanto al aprendizaje*

La docente expresó, que el aprendizaje es la adquisición de los conocimientos para que los alumnos puedan desempeñarse en su vida diaria y sean mejores, es decir, que el aprendizaje debe ser útil. Por un lado, pareciera que alude a que lo aprendido tiene que ser factual (procedimental), bajo esta línea quizá prioriza contenidos procedimentales, por otro lado, tiene la concepción de que el aprendizaje se convierte en una competencia para la vida. Dejando a un lado los procesos cognitivos y sociales.

*2gx. —Adquirir todo aquello que se necesita para poder actuar en los diversos contextos en que puedan estar los alumnos y utilizar esos conocimientos para ser mejores.*

La concepción antes descrita, la reafirma al momento de realizar preguntas a sus alumnos correspondiente al tema, al no obtener respuesta alguna por parte de los niños, la maestra detiene su clase, porque para ella no tienen los conocimientos necesarios para continuar con el tema. Cabe mencionar que las preguntas eran específicas con cierto grado de complejidad para los estudiantes; el silencio por parte de ellos daba muestra de que no tenían noción del tema. Ello no significa que no sabían nada, sino que las preguntas no se ajustaron a los posibles conocimientos reales de los alumnos.

2gx. —¿Qué es un texto histórico?

— (silencio por parte de los alumnos)

2gx. —Tampoco saben, a ver... (respiración onda)

2gx. —¿Qué características tienen, estos textos?

— (silencio de los alumnos)

2gx. —Es que tampoco quieren pensar tantito

- *En cuanto a los aprendizajes previos*

La docente refirió, por un lado, que los aprendizajes previos son de importancia y, por otro, que ella puede identificar estos conocimientos al conocer a sus alumnos, por su lenguaje paralingüístico (cara de perdido) o por medio de preguntas. En otras palabras, para ella, los aprendizajes previos son observables en los alumnos y los detecta con el hecho de interactuar con ellos por las gesticulaciones en sus rostros, y anticipa que las preguntas que ella realiza no serán contestadas. Con ello se da cuenta de que no saben nada, y a partir de ello es que enseña.

2gx. —*Mira eso de activar los conocimientos siempre me dijeron de su importancia, pero en la realidad es cuestión que conozcas a tus alumnos, a veces con la cara de perdidos, o que les preguntes y te das cuenta de que no saben y que es necesario enseñarles ciertos conocimientos.*

La identificación de los conocimientos previos mediante preguntas, referidas arriba, efectivamente concuerda al ser observada. En el inicio de su clase cuestionó, en primer lugar, sobre un tema visto en español “la expropiación petrolera” y trató de relacionarlo con los textos históricos. Cabe señalar que sus preguntas fueron cerradas, evidenciando que los niños carecían de esta información, por lo que —para ella— no tenían conocimientos previos.

2gx. —... *Vamos a continuar con el tema de historia, la clase pasada estábamos viendo la expropiación petrolera, en nuestro libro de español. ¿Recuerdan?*

2gx. —*¿Cuándo ocurrió? ¿Dónde ocurrió?*

A —*Los alumnos no contestaron (silencio)*

2gx. —*¡Por eso es importante que presten atención!*

2gx. —*Bien, así como vimos este texto, ahora vamos a historia donde hoy debemos hacer un texto histórico.*

2gx. —*¿Qué es un texto histórico?*

A. —*(silencio por parte de los alumnos)*

2gx. —*Tampoco saben a ver ... (respiración onda)*

2gx. —*¿Qué características tienen estos textos?*

- *En cuanto al trabajo colaborativo de los alumnos*

La docente mencionó lo que es para ella el trabajo colaborativo, bajo los siguientes criterios: es ayuda mutua para adquirir valores; es innato, surge de la necesidad propia del ser humano; es para comunicarse con los demás; es para resolver problemas, y se da sin que se lo pidiera. Desde su pensar, ayuda a los alumnos a adquirir valores, se centra solo en la organización y es un medio para adquirir valores y no como estrategia de enseñanza; por ello menciona que es algo con lo que ya nace el individuo, ya que, al integrarse en su contexto social tiene la necesidad de colaborar. Podría decirse que para ella es sólo una forma de organizar el aula y no una estrategia de enseñanza y que se refiere a solo ayudar.

*2gx. —Es ayuda mutua, para que los niños adquieran valores, es innato, se da por la necesidad del ser humano de comunicarse con los demás, los niños se ayudan y resuelven algunas actividades entre ellos, pero yo no se los pido, más bien les doy un poco más libertad, los niños son nobles y lindos y les nace ayudar a sus compañeros.*

En cuanto a sus observaciones, la clase estaba distribuida en equipos de cinco integrantes con trabajo individual, los alumnos no podían hablar entre ellos, debido a que la docente requería del orden y el silencio en el aula, es decir, no había ninguna interacción verbal. Quizá por el vacío pedagógico acerca de la colaboración, como estrategia de enseñanza, la docente no se permite implementar de manera asertiva este tipo de trabajo, a pesar de que el grupo tenía una

organización aparentemente para trabajar en colaboración, lo que realmente estaba haciendo era trabajar individualmente.

### C) Planeación de la docencia

#### - *En cuanto a la selección y organización de los contenidos*

Durante la entrevista, se percibió una respuesta rebuscada de la docente, entre lo que se pudo rescatar es que escoge el tema, los contenidos, aprendizajes esperados, proceso de las actividades y lo que diga el libro; e ir modificando de acuerdo con las necesidades de los alumnos, todo para que los estudiantes tengan buen comportamiento en el aula. Es conveniente resaltar que mencionó que la selección de los contenidos la realiza de acuerdo con las necesidades grupales o individuales, que toma un contenido conceptual en caso de ser necesario, pero los contenidos actitudinales los selecciona para emplearlos y modificar la conducta de los alumnos, esto es, los elige para que los alumnos no tengan comportamientos disruptivos dentro de salón.

*2gx. —Yo escojo el tema, los contenidos, aprendizajes esperados, el proceso de las actividades y lo que dicen los libros; voy modificando, de acuerdo con las necesidades de los niños y del grupo... a lo mejor no es necesario un contenido conceptual, pero si un actitudinal, para que los alumnos se puedan comportar en el aula.*

En cuanto a la observación, la docente dirigió su clase con los libros de texto, siendo esta una selección predominante en su clase. Trabajó de acuerdo con la numeración de las páginas, y conforme la resolución de estos. No se alcanzó a visualizar una estructura de su clase, posiblemente no se realizó una selección previa de los criterios que ella mencionó en la entrevista.

*2sgx. —¿En qué página vamos?*

*Alumnos: esta (señalan la página)*

*2gx. —Ok. Vamos a seguir con esa, ...déjenme ver (pausa para checar el contenido de la página) ...ahora sí, se trata de los textos históricos.*

- *En cuanto a la secuencia didáctica*

Aludió al formato de su planeación y su implementación en el aula. Solo se alcanzó a identificar la fase de cierre de la actuación didáctica referente a la evaluación, en la que utiliza instrumentos como: cuestionarios, exposiciones, trabajo con los libros y actividades, con la finalidad de darse cuenta si los alumnos aprendieron. A pesar de que se hicieron intentos de rescatar las tres fases de su secuencia en el aula, volvía a mencionar lo mismo.

*2gx. — Lo primero que hago es saber si la secuencia es para uno o varios, escojo el tema o temas, los contenidos, los aprendizajes esperados y los procesos que voy a hacer o las actividades. A partir de un todo me doy cuenta cómo doy ese conocimiento a los chicos. Desarrollo. veo el programa y de ahí solito nos van dando las actividades y el trabajo con los libros, pero más que nada las actividades. Al final, la evaluación puede ser un cuestionario, una exposición... como para saber si aprendieron o no.*

En la observación no se distinguen los tres momentos de su actuar, inició con preguntas detonadoras sobre el tema de la expropiación petrolera para relacionarlo con los textos históricos, sin utilizar estrategias, solo algunas preguntas de comprensión lectora y cierra el tema porque se percata, bajo su concepción, de que los alumnos no saben sobre él, luego ven brevemente los verbos para dar comienzo a como redactar los textos históricos, corta la clase porque los alumnos no saben los verbos, ante ello, decide hacer otra actividad. En un posible desarrollo pide a los alumnos que realicen un texto como el que acaban de leer "Canto a Juárez". Se puede describir que es un momento en que los alumnos están desorientados, pues se visualizó que algunos sacaban un libro, algunos su cuaderno, están distraídos y no contestan, otros solo con la mirada en el pizarrón, mientras la maestra se dirige a ellos y sin interés.

*2gx. —"Vamos a continuar con el tema de historia, estábamos viendo en nuestro libro sobre la explotación petrolera, ¿Cuándo ocurrió? ¿Dónde ocurrió?"  
Alumnos: los alumnos no contestaron,*

2gx. —"Por eso es importante que presten atención, bien, así como vimos este texto, ahora vamos a español donde hay un texto histórico, ¿qué página sigue?"

Alumnos. —aquí (señalan la página)

Alumno1. —Canto a Juárez

2gx. —Vamos a leer en voz baja el texto,

Al terminar la maestra pregunta

2gx. —¿Qué entendieron?, ¿en qué año dice que nació?, ¿creen que sea un texto histórico también? Vuelvan a leer

2gx. —Como ya vimos dos textos históricos, ahora ustedes van a realizar uno. ¿Qué notaron en el texto?

—El grupo guarda silencio

2gx. —Los verbos, están en pasado, mejor vemos los verbos porque no saben nada y mejor hay que empezar desde ahí.

- *En cuanto a la evaluación*

En la entrevista mencionó que va de la mano con la planeación, y ve la necesidad de evaluar tareas para darse cuenta si los papás o los niños realizaron las actividades, además, que para ella es preferible dar calificaciones de diez para no tener problemas con los padres de familia, En las observaciones, la docente realizó una actividad la cual consistía en que escribieran un relato histórico, pocos alumnos cumplieron con la actividad, por eso la maestra decidió dejarlo de tarea.

2gx. —Creo que siempre va de la mano con la planeación y la evaluación, porque tenemos una meta, y vamos a ver si esa meta se cumple...evalúo lo que hacen porque muchas veces las tareas las hacen los papás en casa... he llegado a regalar calificación porque los papás reclaman porque sus hijos no sacan diez.

**Rasgos de teorías implícitas 2gx:** Por las características antes descritas, la maestra se adscribe a una teoría implícita directa: La complejidad de su práctica la alude al contexto social (padres de familia, comunicación familiar); la falta de disposición de los alumnos para aprender, tiene una posición frente al conocimiento en la que ella es ajena, es decir, la complejidad del contexto es la que más influye en su práctica, por lo tanto, en el aprendizaje de los alumnos; ello concuerda con lo

observado: que su buena práctica se da a través de la atención a aspectos institucionales y sociales. Al tener estas concepciones en las que factores externos influyen, quizá sea una razón por lo que no le atribuye importancia al trabajo colaborativo; a pesar de realizar trabajos con sus compañeros, para la maestra solo son actividades, por lo que en su docencia existen obstáculos que no le permiten alcanzar los resultados deseados de su quehacer. La conceptualización de enseñanza-aprendizaje la centra en el hecho de que los alumnos no cuentan con ciertos conocimientos para desarrollar temas en sus clases, por ello, los alumnos no aprenden y es ella quien debe de transmitirles los conocimientos que considere mejor. Bajo la misma lógica los saberes para ella son visibles por las gesticulaciones de los niños y no de su cognición, a pesar de que realiza preguntas, muestra una posición tajante y negativa al escuchar las respuestas de los alumnos, es decir, no admite errores en las contestaciones y ello es muestra de que los estudiantes carecen de conocimientos. En cuanto al trabajo colaborativo, las actividades que prevalecen son individuales, el papel de los niños es el de ser receptores de lo que expone la docente.

La selección y organización de los contenidos, se basó en el trabajo de los libros de texto siendo este el eje rector para llevar a cabo la clase, esperando resultados de aprendizaje sin importar cómo o quién aprenda, parecía ser que la docente no seleccionó previamente los contenidos, ello se reflejó en su secuencia didáctica porque iba y venía de diferentes temas, no logrando una relación entre ellos, además, se reafirma que la complejidad la centra en el desempeño de los padres de familia, ya que su actividad la deja de tarea adjudicando a los padres la consolidación del tema enseñando. A continuación, se muestra los rasgos de las teorías implícitas de la docente de acuerdo con los conceptos.

Complejidad	Buenas prácticas	Trabajo colaborativo entre pares	Conceptualización Enseñanza	Conceptualización Aprendizaje	Conocimientos previos	Trabajo colaborativo entre alumnos	Selección de los contenidos	Secuencia didáctica	Evaluación
directa	directa	directa	directa	directa	Interpretativa	directa	directa	directa	directa

## CASO IV- 2mc. Profesional

Egresada de la Universidad Pedagógica Nacional, con experiencia de quince años en servicio como profesora, de los cuales cinco corresponden a trabajo privado y diez a la educación pública, menciona que a pesar de terminar su licenciatura en edad madura siente aún mucha energía física y mental para dar clase frente a grupo. La dedicación que tiene ante sus alumnos la ha situado en un contexto favorecedor tanto en la institución como con los padres de familia. Cuando se aplicaron los instrumentos, era responsable de un grupo de 2º grado de primaria.

### A) Docencia

#### - *En cuanto a la complejidad*

El trabajo que realiza por proyectos le trae problemas, lo mismo con padres de familia que con su autoridad directa. Argumentó que le preocupa más lo que pasa en su aula que en las cuestiones administrativas; sin embargo, estas problemáticas traen consigo satisfacciones positivas hacia los resultados de su trabajo. La complejidad de su didáctica, sus saberes y su práctica le traen problemas que puede resolver al momento.

*2mc. —Cuando trabajo por proyectos tienen que hacer actividades que no son planas los papás me cuestionan... en un mismo cuaderno se podría decir que llevan todas las materias... la verdad, me regañan porque soy de las últimas en entregar cosas administrativas, a mi preocupa lo que pasa en mi salón con los niños, qué aprenden, cómo se sienten, qué voy a trabajar con ello, y, al final, los papás y la jefa ven resultados positivos.*

En la observación se rescató que cuando a la docente le dan documentos para firmar ella decide dejarlos en su escritorio y continuar con la clase. Cabe mencionar que en el aula no tiene un lugar en particular, pues se sienta en cualquier espacio a lado de sus alumnos, esto concuerda con la respuesta en la que genera espacio de comunicación con sus alumnos

- *En cuanto a la buena práctica*

Para ella, los conocimientos que ha aprendido, en buena parte, son resultado del acompañamiento de sus pares, aunque también reconoce como parte de ellos a las teorías que aprendió en la universidad y a las actualizaciones referentes a español, contenidos a los que les atribuye mayor importancia. Otra fuente de conocimiento para ella es la experiencia que ha acumulado en su práctica docente.

*2mc. —Todo esto lo vine aprendiendo con los compañeros de las escuelas donde estuve trabajando... ellos me enseñaban... también cuestiones teóricas y así fui aprendiendo en estos años de labor que tengo. He ido aprendiendo a través de la experiencia... voy buscando estrategias, formas; voy leyendo para poder ir aplicando, dependiendo del grado... más que nada en español.*

En las observaciones se rescató que tiene comunicación con sus compañeros acerca de lo que va a realizar, esto se puede afirmar porque mostró la planeación de la clase y los nombres de quienes la entregaron; en ella se pueden apreciar detalles de varias participaciones en su secuencia didáctica (ver más adelante), por último, afirmó que crea situaciones de aprendizaje por proyectos en los que sus alumnos participan activamente.

- *En cuanto al trabajo entre pares*

En la entrevista ejemplificó el trabajo entre pares, pero no lo conceptualizó o mencionó que era para ella, en este caso de su relato se rescató que prepara sus clases con compañeras que imparten el mismo grado escolar e involucra a la directora con finalidad administrativa.

*2mc. —Realicé un proyecto preparado entre mi amiga Bren y yo... bueno hasta la directora, porque ella convocó a los padres; te cuento, estuve trabajando lo que son proyectos, la verdad esa metodología me encanta mucho. El proyecto que nosotros estuvimos trabajando fue relativo a las obras de teatro, ahí mis alumnos realizaron pequeñas obras frente a sus compañeros. Invitamos, también, a algunos profesores de dirección.*

## B) Proceso de enseñanza-aprendizaje

### - *En cuanto a la conceptualización de la enseñanza*

Para la docente la enseñanza es transmitir conocimientos a los alumnos, mencionó que su posición frente a la enseñanza es humanista, porque comprende a los alumnos, valora y toma en cuenta sus emociones, además, consideró que realiza una enseñanza constructivista porque construye conocimientos, los cuales se encuentran dentro de los alumnos. Es decir, ella tiene ciertos conocimientos y se los trasmite a sus estudiantes, lo que resulta contradictorio con el hecho de que declare que desarrolla una enseñanza constructivista. Quizá esta declaración expresa el impacto de las fuentes teóricas explícitas estudiadas en su formación y a lo largo de su práctica profesional, ya que le han ayudado a interiorizar su postura frente a la enseñanza, cuando menos en términos de discurso.

*2mc. —Es transmitir conocimientos que uno tiene, ideas, experiencias, habilidades que uno tiene y las transmite a los alumnos o a las personas. Siempre la he tenido humanista y siempre constructivista.*

Destacó, la movilidad que tiene con los alumnos; salir al patio, sentarse en los equipos, pasar de un lugar a otro, pararse frente al pizarrón pocas veces, constantemente preguntaba a los alumnos lo que hacían, monitoreaba el trabajo. Pareciera que la concepción que mencionó en la entrevista es totalmente distinta, en su estrategia de interrogación no daba respuestas ni tampoco corregía tajantemente, sino que escuchaba y si era incorrecta la respuesta generaba otra pregunta.

*2mc. —¿Por qué creen que se puede ver el arcoíris?*

*Alumno: porque hay luz*

*2mc. —¿qué más?*

*Alumno: —agua, el sol y el reflejo*

*2mc. —Bien. ¿Entonces cómo pudimos crear este fenómeno? agua, luz y sol*

*Alumno. —Sí, no tuvimos que esperar a que lloviera*

- *En cuanto al aprendizaje*

La docente tiene una concepción de que el aprendizaje es un proceso en el cual los niños adquieren los conocimientos y es una negociación entre lo que quieren aprender y la maestra trata enseñarles sobre lo que les interesa (siempre y cuando sea académico), es decir, generaba motivación para el aprendizaje a partir del interés.

*2mc. —Es un proceso en el cual los niños adquieren y desarrollan precisamente esas ideas, conceptos o temas que considero son necesarios que aprendan, así como muchas veces les he preguntado qué quieren aprender; por ejemplo, me han tocado grupos que les interesa aprender de dinosaurios y sobre cómo nacen los bebés, trato de que aprendan lo que proponen los planes y programas y lo que quieran.*

Precisamente, se observó entusiasmo y mucha participación voluntaria por parte de los alumnos al hablar acerca del experimento que llevaron a cabo, claramente es un ejemplo de cómo la docente recuperó los conocimientos previos de los alumnos y los llevó a otro nivel de conceptualización para que entendieran el fenómeno del arcoíris.

*La clase fluía a través de las participaciones de los alumnos y la profesora dejaba que los alumnos dijeran sus hipótesis y las contrastaba haciendo el experimento,*

*2mc. —¿A ver salieron las monedas y los duendes en el experimento?*

*alumno: —¡Nooo!*

*alumno 1. —No, porque ocurre en la naturaleza*

*alumno 2. —Porque es un fenómeno y no es como en los cuentos*

*2mc. —No es como en los cuentos porque es una fantasía.*

*2mc. —¿Qué necesitamos para crear este fenómeno?*

*Alumnos varios. —Espejo, agua, lluvia y luz del sol.*

*Alumno3. —¿Y si no tenemos la luz del sol?*

*2mc. —Buena pregunta, mañana hacemos el experimento en el salón porque ahorita ya tiraron el agua. Pero piensen con que podríamos remplazar la luz del sol.*

- *En cuanto a la activación de conocimientos previos*

La docente conceptualizó, que son importantes porque es el punto de inicio de su clase para poder trabajar con los alumnos, además, le permitía tener referentes para tratar de cambiar sus aprendizajes erróneos por los correctos.

*2mc. Los conocimientos previos sí son importantes, de ahí arrancamos para poder trabajar con los niños... pero cuando no los tienen suficientemente claros, o tienen ciertas nociones, aunque estén mal hay que tratar de cambiar eso por algo más científico o que se les quite la idea errónea, como esa de que los niños vienen de la cigüeña.*

Se observó que realmente la docente seleccionó un tema que surgió del interés de los alumnos, ello se verificó en los programas de estudio de 2º grado, así como en los de 1º y 3º y sólo se encontraron temas relacionados a los fenómenos naturales. Se confirmó que lo dicho en su entrevista era cierto porque tomaba como base el interés del alumno e implementar un proyecto a partir de ello.

*2mc. —Ya realizamos un experimento para hacer el arcoíris*

*2mc. —¿Recuerdan qué nos decía el cuento del arcoíris?*

*Alumno. —Sí, que tenía muchos colores*

*Alumno 1. —Que todos somos diferentes*

*2mc. —Alguien recuerda entonces ¿por qué hicimos esta clase?*

*Alumno 7. —Porque Ana dijo que ella sabía que en los arcoíris salían duendes*

*Alumno 8. —Hicimos el arcoíris, pero no salió nada, nos dijo mentiras.*

- *En cuanto al trabajo colaborativo entre alumnos*

La docente mencionó que esta estrategia, consistía en trabajar con un objetivo compartido entre los alumnos. En sus ejemplos, diferenció el uso de un trabajo con un propósito común entre los alumnos, el cual consistió en escribir el final de un cuento, y otro trabajo por equipos, que implementó para compartir el uso de material didáctico.

*2mc. — Es algo que sí considero para trabajar en el aula... no siempre con la misma finalidad... lo último que me acuerdo es que trabajaron para la elaboración del final de un cuento, ahí todos debían participar, en otro momento los puse solo en equipo para facilitar que compartieran un rompecabezas de los continentes.*

El trabajo por equipos observado consistió en la elaboración de un cartel en el que todos debían participar escribiendo los colores del arcoíris y palabras relacionadas con el experimento. La implementación de esta estrategia concuerda con lo mencionado por la docente, ya que para ella el trabajo en equipo solo implicaba organizar al grupo para compartir materiales de trabajo, pero no cooperar para lograr un objetivo en común.

*2mc. —Vamos a dibujar el arcoíris en la cartulina todos deben ayudar a hacerlo y escribir los nombres con colores.*

*2mc. —¿Qué más podemos escribir?*

*Alumno3. —Arcoíris, el agua, que se ve con el espejo.*

*—Los niños se organizan, comienzan el trabajo y muestran interés en realizarlo*

## B) Planeación de la docencia

- *En cuanto a la selección de contenidos*

La docente refirió que seleccionaba los contenidos a partir de los libros de texto, planes y programas, además de tomar en cuenta lo que querían aprender los alumnos, esto no quiere decir que ella enseñara todo lo propuesto por los alumnos, sino que seleccionaba lo que para ella era conveniente que aprendieran, con sentido académico.

*2mc. —Utilizó como auxiliares el libro, los planes y programas y de ahí yo viendo los contenidos que son importantes para poder aplicarlos, escribir en mi planeación y que los niños puedan obtener el mejor aprendizaje, además, lo que ellos quieren aprender lo investigo por otro lado, porque luego no encuentro esos temas en los planes y sería muy complicado buscar en cada programa lo que quieren exactamente aprender.*

Se observó que la docente seleccionó un tema propuesto por los alumnos, pues el tema del fenómeno del arcoíris no es un contenido para el grado en que están. Se confirma que lo dicho en su entrevista sí lo realizaba en sus clases.

- *En cuanto a la secuencia didáctica*

La maestra refirió en su entrevista que iniciaba su clase recordando lo que sabían los alumnos del tema y anotaba en el pizarrón las respuestas que surgían utilizando la estrategia de lluvia de ideas, es decir, activaba los conocimientos previos de los estudiantes y los rescataba anotándolos. En el desarrollo, mencionó que buscaba estrategias relevantes para el tema y que llamasen la atención de los alumnos, organizaba al grupo de acuerdo con la actividad, buscaba material concreto, anotaba y leía lo que pretendían desarrollar a lo largo de la clase. Por último, mencionó que terminaba la actividad anotando en el pizarrón sobre lo que aprendieron sus alumnos para rescatar lo aprendido en la clase o la actividad.

*2mc. —Inicio platicando un poco acerca de lo que se vio anteriormente, lo que recuerdan o saben, lo anotamos en el pizarrón como lluvia de ideas, después anoto en el pizarrón lo que vamos a hacer y ver en clase para que vayan viendo lo que saben, lo que van hacer y lo que aprendieron; en el desarrollo busco actividades no tan aburridas, pero eso sí en todo el día –como te decía– sí deben hacer trabajo colaborativo o en equipo, aunque sea sencillo, ... busco estrategias para que ellos estén a gusto y comprendan; en el cierre suelo anotar en el otro extremo del pizarrón lo que ellos aprendieron.*

En concordancia, en las observaciones se rescató que la docente sí realizaba los tres momentos de la clase como bien lo mencionó en la entrevista. Inició la sesión a través de preguntas, con la intención de indagar sobre lo que recordaban los alumnos, lo anotó en el pizarrón del lado izquierdo, posteriormente, durante el desarrollo utilizó materiales concretos, los alumnos salieron al patio y siguieron indicaciones de la docente para realizar el experimento. Cabe mencionar que, antes de cada indicación, la docente solía preguntar para qué se utilizarían los materiales o qué iba a resultar de su uso. En un tercer momento, les pidió que realizarn un

dibujo en equipo, escribiendo el nombre de los colores y otros elementos que recordaran del experimento.

*2mc. —¿Recuerdan algo del arcoíris?*

*—Los alumnos contestaban algunas ideas, en voz alta, la maestra las anotaba en el pizarrón, por ejemplo: colores, grandes, sol, agua, lluvia, naturaleza, duendes, cuento.*

*2mc. —Muy bien chicos: a ver ¿tienen colores, son grandes, y no salen duendes verdad?*

*Alumnos: —No, no salen porque eso pasa en lo cuentos.*

*2mc. —Vamos a sacar su material, ¿para qué creen que lo vamos a usar?*

*Alumnos: —A lo mejor vamos a hacer un arcoíris, o vamos a jugar a con el agua y a vernos (material: espejo y bandeja).*

*—Los niños salieron al patio, a las indicaciones de la maestra, llenaron la bandeja jugaron un poco, y entre el juego ella les preguntó para que era el espejo, nadie respondió; dio indicaciones otra vez, vamos a volver a llenar la bandeja con agua y vamos a colocar el espejo dentro del agua, pero vamos a buscar el sol.*

**Rasgos de teorías implícitas 2mc:** La teoría a la que se adscribe la docente es constructivista con rasgos interpretativos. La complejidad es aludida a su práctica, ella percibe que su enseñanza tiene repercusiones positivas y negativas, por lo que las cuestiones administrativas no están por encima de los aprendizajes de los alumnos. Su buena práctica se distingue por lo que aprende de otros, lleva en mente teorías que posiblemente le ayudan a fundamentar y guiar la misma y por la experiencia, todo ello nos da un panorama de una maestra abierta a nuevas propuesta o cambios. Es una docente que da señales de trabajar individualmente, a pesar de realizar su plan de clase. Sus fuentes teóricas explícitas le permiten tener una posición teórica frente a su enseñanza, ello nos da muestra de una conceptualización más amplia de lo que significa para ella su práctica y de sus teorías en uso. La mediación que ofrece la maestra es enseñar lo que quieren aprender los alumnos, además de atender el plan y programas con los que trabajaba.

Complejidad	Buenas prácticas	Trabajo colaborativo entre pares	Conceptualización Enseñanza	Conceptualización Aprendizaje	Conocimientos previos	Trabajo colaborativo entre alumnos	Selección de los contenidos	Secuencia didáctica	Evaluación
interpretativa	interpretativa	interpretativa	constructiva	constructiva	constructiva	interpretativa	constructiva	constructiva	constructiva

## Caso V. Maestra 3Kx- novel

Docente con tres años de experiencia, formación en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros y titular de un grupo de 2º de primaria. Mencionó que tuvo a su cargo un grupo de primero, otro de segundo y uno más de tercer grado de primaria. Su inmersión en la práctica docente había sido difícil por cuestiones administrativas y por los problemas complicados con padres de familia.

### A) Docencia

#### - *En cuanto a la complejidad*

La docente aludió que la carga administrativa, cuidar a los niños y planear sus clases dificultaban su práctica docente, específicamente señaló que para ella los viernes eran días pesados porque los alumnos estaban inquietos.

*3 kx. —Para mí es difícil cuando tengo que hacer mi planeación y cuando me piden en la Dirección entregar formatos, luego planeo mis actividades y no sé si hacerlas, cuidar a los niños o hacer los formatos, luego doy mi clase y de repente ya me piden algo y los viernes están muy inquietos y no se puede hacer mucho con ellos, porque hay que estar vigilándolos para que no pase algo.*

Se observó que la docente tenía barreras del contexto que no le permitían desarrollar adecuadamente su clase, por ejemplo, el calor generado por el aula prefabricada y los ruidos por parte de los maestros de educación física mostró un malestar por calificar el trabajo en cuadernos y libros. En su discurso enfatiza que la complejidad de su práctica se focaliza en factores externos al aula y elementos de carácter administrativo, los cuales para ella complicaban su clase.

- *En cuanto a su buena práctica*

A lo largo de la entrevista se pudo rescatar que para ella era importante la organización y disciplina de los alumnos, ya que constantemente les llamaba la atención para que guardasen silencio o para estar sentados, era una característica particular de su clase.

*3 kx. —Sentaditos  
—Levanten la mano para participar  
—En silencio hay que trabajar*

- *En cuanto al trabajo entre pares*

La docente, enfocó el trabajo entre pares para la realización de su planeación con sus compañeras de grado. Sin embargo, en las Juntas de Consejo Técnico los docentes sí tenían espacio y tiempo para realizar entre los profesores de cada grado su secuencia didáctica.

*3Kx. —Cuando hago mi planeación no me gusta hacerla con mis compañeras porque luego proponen actividades que para mi grupo no funcionan, o luego nada más hacen lo que quieren a su conveniencia.*

## B) Proceso de enseñanza aprendizaje

- *Conceptualización de la enseñanza*

Se percibía como una docente que ayudaba a los alumnos a comprender la realidad, no se trataba de decirles lo que ella sabía, sino de que sus alumnos fueran críticos, mencionó el uso de estrategias para poder apoyar más a sus alumnos.

3Kx. —*Es mostrar situaciones que le ayuden al menor a apropiarse de conceptos desde abajo, ...comprender la realidad, la vida de los niños... enseñar es más que decirles lo que yo sé, que ellos formen un criterio ...a partir de las estrategias que puedo aportarles en el salón de clases.*

Contrario a lo dicho en su entrevista, en su observación la enseñanza se centraba en la conducta de sus alumnos y no hubo muestras de ayuda pedagógica para favorecer el aprendizaje de los alumnos.

3Kx. —*Vamos a pasar de actividad, pero guarden silencio para continuar*  
—*Los alumnos callan, pero no pueden evitar comunicarse entre ellos*  
3Kx. —*Guarden silencio (lo dijo cuatro veces consecutivamente).*

- *Conceptualización del aprendizaje*

Mencionó que es un proceso para el desarrollo de los conceptos y temas que ella consideraba, además, de tomar en cuenta los intereses de sus alumnos sobre lo que querían aprender.

3Kx. —*Es la conciencia que tenemos al adquirir nuevos conceptos o nuevas experiencias: todo aquello de lo que nosotros nos apropiamos, sean experiencias o saberes de la escuela.*

En su práctica docente, los alumnos debían copiar los ejercicios del pizarrón y la cantidad de actividades a realizar sobre pasaban tres actividades en una hora, se condicionaba a los alumnos a terminar en tiempo para ser calificados, en caso contrario serían calificados por uno de sus compañeros.

3Kx. —*Los primeros en terminar van a calificar, los primeros cinco en terminar califican a sus compañeros ¡rápido!*

- *En cuanto a la activación de conocimientos previos*

Durante la entrevista mencionó que es uno de los elementos, que ella suponía, eran importante para que aprendiesen los alumnos para así potenciar lo que ya sabían.

*3Kx. —Supongo que es un elemento importante para que los alumnos aprendan.... para así potenciar lo que ya sabe o aportar a lo que no saben.*

Durante la clase de la docente se observó que las actividades realizadas ya las habían hecho con anterioridad: basta numérico, caligrafía y lectura. Es decir, que empleaba la repetición como estrategia de aprendizaje.

*3Kx. —¿Ya saben, ¿cómo hacer el basta numérico?*

*3Kx. —Ya lo hicimos antes, deben de recordar, para que terminen y hagan la otra actividad.*

- *En cuanto al trabajo colaborativo entre alumnos*

Mencionó que por la conducta de los alumnos no podía trabajar en equipos parejas.

*3Kx. —Yo sé que es importante trabajar por equipos y que a partir de ello socialicen lo que saben, pero ahorita con este grupo que me tocó, es difícil porque tienen mala conducta y si los pongo a trabajar por equipos o hasta por pareja, no van a hacer nada.*

En la observación, la interacción entre los alumnos era sancionada con una técnica de “cortar un pedacito de listón” (actividad utilizada para regular la conducta de los alumnos), si hablan entre ellos o si se ponen de pie. Algunos alumnos hablaban entre sí para verificar resultados, pero la maestra les pedía que guardasen silencio.

Los mismos niños mostraban molestia al ver que alguien les hablase o copiase.

—Alumnos: *¿Cuánto te salió de resultado?*

—Alumno: *Maestra, Andrés, siempre tiene que andar copiando y hablando*

*3Kx. —Por favor, guarda silencio, debes trabajar solito, sin ayuda*

*3Kx. —A los próximos que hablen les voy a cortar un pedacito de listón*

El cortar el listón hacía referencia a que entre más pequeño fuera el listón tenía mala conducta, en cambio, si el listón estaba casi entero era porque habían trabajado adecuadamente y tenían buen comportamiento, es decir, era un mecanismo de sanción social.

### C) Planeación

- *En cuanto la selección y organización de los contenidos*

Durante la entrevista, se refirió a la elaboración de su planeación; los aprendizajes esperados, propósitos, intereses de los alumnos y actividades procedimentales en los siguientes términos:

*3Kx. —Primero, elijo el aprendizaje esperado... hago un propósito de la clase... reflexiono el cómo y para qué quiero tomar ese aprendizaje... hago un propósito de la clase, posteriormente, escojo el propósito evidentemente dirigido al alumno. Regreso hacia los intereses de ms alumnos, ya que están esas actividades, es más fácil redactar la planeación. teniendo las actividades que puedo yo tomar.*

En la clase no se observó algún propósito en específico, ni el uso de la planeación y se realizaron actividades repetitivas sin ninguna intención pedagógica.

- *En cuanto a la secuencia didáctica*

La docente ejemplificó cómo realizó una de sus clases, paso a paso, pero no fue posible rescatar la estructura de su secuencia didáctica. También mencionó que evalúa todo el proceso y mediante rúbricas.

3KX. —*Se me ocurre un tema en ciencias naturales: los diferentes tipos de mezclas, entonces ...es como una sesión repartida en 2 o 3 clases... vemos un tipo de mezcla con dibujos, resúmenes o con el libro; comparamos diferentes tipos de mezcla y (cierre) la actividad final sería identificar las mezclas, pero esto siempre con la práctica... la actividad fue hacer un coctel de frutas y posteriormente pasamos a vincularlo también con la clase de artes que después ...*

3KX. —*La evaluación la considero de acuerdo con el tema, por ejemplo, si vimos los textos informativos y el niño investigó e hizo una revista al final de todo su proceso, con dibujos, investigación, tareas, etc. hago la evaluación mediante una rúbrica*

Se observó que la maestra tenía preocupación por mostrar la cantidad de actividades que debían realizar los alumnos, pasaba de una actividad a otra: basta de operaciones básicas, caligrafía, plana de su nombre y boleo, la clase se desarrolló con diversas actividades, una tras otra; las actividades no se interrelacionaban con un tema preciso, sino que eran multiplicaciones, caligrafía y dictado, pues la maestra aludía que eran conocimientos que les fallaban mucho.

3Kx. —*Vamos a cantar “buenos días”*

3Kx. —*Van a copiar del 1 al 50, dos veces. Les voy a preguntar los números,*

—*Al término de la actividad mencionó que ahora sí ya habían repasado los números que podían pasar a la otra actividad, que era de las tablas de multiplicar*

3Kx. —*Chicos vamos a seguir trabajando en las multiplicaciones, porque ayer vi que muchos no pudieron resolver el ejercicio del rompecabezas, espero que hoy sí puedan*

3Kx. —*Los chicos que tiene más de tres taches, lo vuelven a intentar en casa y que les ayuden sus papás a corregir.*

**Rasgos de teorías implícitas 3Kx:** Algunas características de la docente, nos lleva a considerar que sus teorías implícitas son mayoritariamente la teoría directa: la complejidad de su docencia la atribuye tanto a factores externos del aula como a institucionales. No aludía a complicaciones con los alumnos, por ello podemos decir que la complejidad no se daba ni en el aprendizaje ni en la enseñanza sino en factores institucionales administrativos y de organización. Los rasgos de su práctica carecían de principios de actuación docente, no incluía el desarrollo del alumno y la construcción del conocimiento, mostraba resistencia hacia el trabajo colaborativo, pero también a trabajar con sus compañeros con más experiencia, por lo tanto, se

visualizaba en un trabajo individualizado. La conceptualización de su enseñanza no tiene congruencia con su práctica, ya que para ella era más importante el comportamiento de los alumnos que lo que aprendían.

Complejidad	Buenas prácticas	Trabajo colaborativo entre pares	Conceptualización Enseñanza	Conceptualización Aprendizaje	Conocimientos previos	Trabajo colaborativo entre alumnos	Selección de los contenidos	Secuencia didáctica	Evaluación
directa	directa	directa	Interpretativa	directa	interpretativa	directa	directa	interpretativa	interpretativa

### Caso VI. Maestra 3KC- novel

Maestra con dos años de experiencia, formación en la Universidad Pedagógica Nacional y titular de 3er grado de primaria. Mencionó que se capacitaba constantemente y reflexionaba sobre su práctica. Sus dos años de experiencia le habían servido para ir aprendiendo, poco a poco; su inmersión al trabajo docente en primarias le fue complicada, pero había aprendido de sus compañeros.

#### - En cuanto a la complejidad

La complejidad de su práctica la centraba en la carga administrativa, llenar los formatos y al número de alumnos que se encontraban en su salón (34), mencionó que ello le impedía dar una clase adecuada en el aula, además, sentía que no lograba dar mayor acompañamiento individual a sus alumnos.

*3KC. —Una de las grandes dificultades para mí es la parte administrativa... siento que es mucha carga, llenar demasiados formatos y demasiados requisitos... siento que la matrícula es mucha... no puedo dar un apoyo o acompañamiento más cercano e individual a cada uno de los alumnos.*

A pesar de sus afirmaciones y de que la clase de la docente fue interrumpida brevemente para firmar actas enviadas por la Dirección, el grupo estaba en total tranquilidad y pudo desarrollar su clase sin mayor dificultad.

- *En cuanto a las buenas prácticas*

Para ella una buena práctica se caracteriza por conocer a los alumnos, atender la diversidad, tener comunicación, manejar las situaciones emocionales y escuchar a maestros con mayor experiencia.

*3KC. —¿Sabes? me ha ayudado mucho platicar con la maestra que conocía aquí, pero se jubiló, ella me ayudó mucho a conocer la escuela, en decirme como tratar a los padres de familia y muchas veces me ayudó en las cuestiones administrativas, son complicadas.*

En lo observado no hubo manejo de las emociones en el grupo ni convivencia con otros docentes.

- *En cuanto al trabajo colaborativo entre pares*

Refirió que contaba con espacios de intercambio académico con sus pares en las Juntas de Consejo Técnico, pero no mencionó que en ellas se realizará un trabajo colaborativo.

*3KC. —Me doy ese espacio para reflexionar, en las tardes, sobre lo que realicé en el trabajo y bueno, ya con los compañeros me ha ayudado un poquito en la parte de los consejos técnicos.*

Se constató la elaboración de su planeación con sus compañeros, pero ella solía escuchar y solo opinar un poco con respecto a lo que quería trabajar.

*3KC. —Sí, estoy de acuerdo.*

*3KC. —Quisiera trabajar con ellos el tema de la contaminación, pero para esta semana no se puede porque ustedes no han llegado hasta ahí.*

### C) Procesos de enseñanza-aprendizaje

#### - *En cuanto a la enseñanza*

Situaba su enseñanza en el humanismo y constructivismo. Consideraba necesario el apoyo y el acompañamiento hacia los alumnos para aprender de manera significativa, sobre todo en los niños que no tenían ciertos conocimientos.

*3KC. —Para mí enseñar es acompañar, es ayudar, es apoyar y sobre todo ayudar más a los pequeños que no saben y que pueden ir construyendo y aprendiendo de una manera muy significativa. Yo voy muy encaminada a la parte humanista y al constructivismo.*

En cuanto a su enseñanza, se visualizó en una posición frente a su clase como expositora, en un primer momento procuró preguntarles a los alumnos con respecto a las cartas informales, pero terminó por decirles qué era una carta informal. Situación que se contrapone a lo planteado en su discurso oral.

*3KC. —¿Quién recuerda que partes debe tener una carta formal?*

*Alumnos. —Va dirigida a alguien que conocemos*

*3KC. —¿Qué más recuerdan?*

*Alumnos: —que va hacia un Destinatario*

*3KC. —A ver, Ana, ahora dime las características de la carta formal.*

*—Al término de las participaciones, la maestra les dijo las características de cada una. Pidió abrir el libro de español en la página 42 (pidiendo que se lea la lección).*

*3KC. —El libro dice “Texto escrito que va dirigido a alguien desconocido o de más autoridad que nosotros, con la finalidad principal de transmitirle una información o hacerle llegar una petición”*

#### - *En cuanto al aprendizaje*

Para la docente, el aprendizaje era adquirir, compartir y realizar actividades que llamasen la atención de sus alumnos y dependía de lo que les gustara a ellos.

*3KC. —Es adquirir, compartir y comprender, sería globalizar todo en pocas palabras, considero que debo de llamar la atención de los niños, algo que les guste, también dependiendo si se está trabajando.*

La actividad realizada se basó en la resolución del libro de texto de español. No hay una relación entre lo que mencionó la docente respecto de realizar actividades de atención (cantar, jugar, recortar, pegar, practicar memorama) y lo que les gustaba, su propuesta fue dirigida por la lección del libro.

- *En cuanto a los conocimientos previos*

La docente consideró que era importante la movilización de los conocimientos previos para que fuese más significativo el aprendizaje.

*3KC. —La movilización de los conocimientos previos es muy importante, porque el alumno siempre sabe algo de su alrededor y algo sobre él. Me gusta saber a través de las cuestiones y todo eso va a ayudar a que también su aprendizaje sea más situado, más significativo*

Se observó que la docente activaba los conocimientos previos a través de preguntas, si bien ella lo mencionaba en su entrevista, en la observación, la estrategia que utilizó fue mediante interrogaciones.

*3KC. —¿Qué partes tiene una carta?*

*3KC. —¿Cuál es la diferencia entre formal e informal?*

*3KC. —¿A quién va dirigida? ¿Cómo la van a hacer?*

- *En cuanto al trabajo colaborativo de los alumnos*

Para ella, el trabajo colaborativo se asocia a crear ambientes de confianza, empatía y gusto por el aprendizaje para que los alumnos se emocionen ante el conocimiento.

*3KC. —Sí, Claro, el simple hecho de que el niño tenga ánimo y gusto por aprender, de que se sienta en un ambiente cómodo y alegre, entonces puede adquirir mejor el conocimiento.*

En la observación, la organización del mobiliario y de los alumnos en equipos daba una impresión de que se encontraban trabajando colaborativamente: Una organización solo física, ya que el trabajo se dio de manera individual.

### C) Planeación de la docencia

#### - *En cuanto a la selección y organización de los contenidos*

Señaló el plan y programas como guía para seleccionar los temas que ella consideraba importantes, además de sustraer los que más necesitaban sus alumnos, después de seleccionar buscaba estrategias y las implementaba en clase.

*3Kc. —Como nos decía la maestra de Práctica: el plan de estudios tiene que ser como tu segunda Biblia. Es el plan y programas... siempre tienes que ir viendo qué es lo que realmente necesita tu alumno, qué es lo que tiene que... pero siempre voy así de la mano mi aprendizaje, mis alumnos, el aprendizaje cómo lo voy a desarrollar, qué estrategia tengo que aplicar, qué es lo que ayuda y qué es lo que no me ayuda, que es algo que veo cuando hago la reflexión sobre mi práctica.*

En las observaciones, dicha selección previa no tenía concordancia, ya que la actividad se basó en la resolución del libro de texto, además de que mostró duda sobre qué contenido se iba a ver en clase.

*3Kc. —¿En qué página vamos?*

*Alumnos: —Hojean el libro*

*3Kc. —Vamos en la elaboración de cartas. ¡Ahhh!, ya habíamos hecho un ejercicio así*

*Alumnos: —¿Cuál?, no recordamos*

*3Kc. —Recuerden. ¿Qué es una carta formal?*

#### - *En cuanto a la secuencia didáctica*

Dijo que miraba las caras de sus alumnos para saber qué necesitaban aprender y qué es lo que deseaban lograr o alcanzar, identificó el inicio, el desarrollo, cierre y evaluación de su secuencia didáctica.

*3Kc. —Lo primero, cuando planeo es visualizar a mi grupo, y ahora sí mental y veo a mis alumnos en una fotografía y digo: a ver qué es lo que necesitan y cómo lo puedo trabajar. Después, ¿qué es lo que quiero lograr en ellos? ¿Cómo quiero que lo logren?, entonces busco alguna estrategia o algo que me ayude a desarrollar...la planeación tiene cuatro momentos diferentes: inicio, desarrollo, desenlace y sobre todo la parte de la evaluación.*

En las observaciones, el inicio se dio a través de preguntas de indagación para conocer que sabían los niños acerca de las cartas formales e informales, confrontando sus respuestas con las del libro de texto, en su desarrollo los alumnos comenzaban a leer el ejercicio del libro de manera grupal y lo iban contestando, por último, leyeron frente al grupo, de manera general, lo que contestaron, la maestra evaluó con diez a los que pasaron a leer el resultado de su trabajo, en caso contrario les ponía menor calificación.

*3Kc. —A los alumnos que pasen tienen evaluación de diez, pero si no pasan les voy a poner menor calificación, porque se deben arriesgar a pasar.*

**Rasgos de teorías implícitas 3Kc:** Sus teorías asumidas y en uso tienden a la teoría implícita directa, ya que para la docente la complejidad de su docencia se focaliza en las cuestiones administrativas, su papel es de pasividad limitándose a escuchar y aprender de los demás, se observó un trabajo en solitario, entre lo que menciona y hace entra en contradicción, dijo tener una postura epistemológica humanista y constructivista, pero su forma de enseñar fue expositiva y reproductora de las lecciones del libro de texto. Por otro lado, el trabajo en equipo se vinculaba con la organización física del mobiliario y de los alumnos, pero no con una tarea compartida para ser resuelta colectivamente.

Complejidad	Buenas prácticas	Trabajo colaborativo entre pares	Conceptualización Enseñanza	Conceptualización Aprendizaje	Conocimientos previos	Trabajo colaborativo entre alumnos	Selección de los contenidos	Secuencia didáctica	Evaluación
Directa	Directa	Directa	interpretativa	Directa	interpretativa	Directa	Directa	Interpretativo	Directa

### 3.5. Diagnóstico sobre las teorías implícitas del profesor

Como resultado del análisis de cada categoría permitió situar a los docentes en la teoría implícita en la que prevalecía, según sus rasgos, como se muestra en la tabla 5. Posteriormente se visualiza la tabla 6 que permite centrar la información con referencia a su teoría implícita.

**Tabla 5. Resultados del análisis de las categorías**

Código docente-categoría de análisis	Complejidad	Buenas prácticas	Trabajo colaborativo entre pares	Conceptualización Enseñanza	Conceptualización Aprendizaje	Conocimientos previos	Trabajo colaborativo entre alumnos	Selección de los contenidos	Secuencia didáctica	Evaluación
<b>Docente 1sx.</b> 37 años	Directa	Directa	Directa	Directa	Interpretativa	Interpretativa	Directa	Directa	Interpretativa	Directa
<b>Docente 1rc.</b> 40 años	Directa	Interpretativa	Interpretativa	Interpretativa	Constructiva	Constructiva	Interpretativa	Interpretativa	Interpretativa	Constructiva
<b>Docente 2gx.</b> 20 años	Directa	Directa	Directa	Directa	Directa	Interpretativa	Directa	Directa	Directa	Directa
<b>Docente 2mc.</b> 15 años	Interpretativa	interpretativa	interpretativa	constructiva	constructiva	constructiva	interpretativa	constructiva	constructiva	constructiva
<b>Docente 3kx.</b> 3 años	Directa	Directa	Directa	Interpretativa	Directa	interpretativa	Directa	Directa	interpretativa	interpretativa
<b>Docente 3kc.</b> 2 años	Directa	Directa	Directa	interpretativa	Directa	interpretativa	Directa	Directa	Interpretativo	Directa

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de caso

Tabla 6. Las teorías implícitas de los docentes.

Código docente	Teoría implícita
<b>Docente 1sx.</b> 37 años	Teoría implícita directa con rasgos de teoría implícita interpretativa
<b>Docente 1rc.</b> 40 años	Teoría implícita constructiva con rasgos de teoría implícita interpretativa
<b>Docente 2gx.</b> 20 años	Teoría implícita directa con rasgo de teoría implícita interpretativa
<b>Docente 2mc.</b> 15 años	Teoría implícita constructiva con un rasgo de teoría implícita interpretativa
<b>Docente 3kx.</b> 3 años	Teoría implícita directa con rasgos de interpretativa
<b>Docente 3kc.</b> 2 años	Teoría implícita directa con rasgos de interpretativa

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de caso

De lo anterior se infiere los siguiente:

- Prevalece la teoría implícita directa, esto nos lleva a especular que hay prácticas aún tradicionalistas, quizá no es generalidad, pero sí con rasgos.
- Cuando el docente piensa lo que va a hacer en clase refleja la realidad de lo que está en su estructura mental, es decir, para planear (lo que piensan) y

para desarrollar una clase (lo que hacen) los docentes utilizan sus teorías implícitas acerca de la enseñanza.

- Las teorías implícitas, no son puras, es decir, tienen rasgos de otras teorías. Se observa la progresión en el pensar docente tradicional.
- Los años de experiencia no influyen para situarse en alguna teoría. Pero sí con la experiencia de los años se muestra una posición más arraigada y confiada de sus teorías implícitas, y la posicionan frente a una enseñanza más sólida y concreta. En contraparte los noveles son más reservados.
- Cada teoría depende de las representaciones de los docentes con respecto a los conceptos o categorías a la que se aluda en su práctica
- Las representaciones se consideran implícitas porque en la mayoría de los casos no son algo que el docente realice de forma explícita o pueda verbalizar, incluso en ocasiones ni siquiera son reconocidas por quien las pone en práctica.
- De acuerdo con esta investigación, las concepciones constructivistas del aprendizaje y la enseñanza resultan profundamente contrarias a lo que intuitivamente conoce el docente y, por lo tanto, difíciles de asumir, debido las representaciones arraigadas.

Como parte final del capítulo, se presenta una serie de problemáticas sistematizadas en torno a los indicadores para el análisis de la práctica docente, las cuales son el punto de partida para el diseño de estrategias y de la propuesta de intervención psicopedagógica.

Problemáticas:

- La práctica docente se desarrolla por las intuiciones debido a la carencia de teorías pedagógicas que les permita explicar la realidad de su práctica.
- El implemento de actividades de enseñanza es rutinaria, ajena a la promoción de aprendizajes significativos en los alumnos.

- Ausencia de un ejercicio reflexivo de la práctica docente, como recurso modificador de las propias concepciones acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje, para transformar sus prácticas.
- Las concepciones de algunos profesores acerca del proceso de aprendizaje están vinculadas con las teorías implícitas de tipo directo, lo cual implica pensar el aprendizaje como una copia fiel de la realidad y desarrollar actividades de aprendizaje de tipo memorístico.
- Desconocimiento de estrategias para la recuperación de los conocimientos previos, la mayoría utiliza preguntas.
- Los profesores activan los conocimientos previos, pero desconocen y no alcanzan la zona de desarrollo próximo.

Estas consideraciones permitirán, en última instancia, diseñar una estrategia de intervención para los profesores y contribuir en la resignificación de algunos aspectos de su práctica, misma que se presenta en el siguiente capítulo.

## **Capítulo IV. Propuesta bajo el modelo educacional-constructivista de intervención psicopedagógica para la reedescrición de las teorías implícitas de los docentes**

Se entiende por modelo de intervención, al diseño para conceptualizar la naturaleza de una actividad e intentar su sistematización y descripción en función de presupuestos teóricos y semejanzas a un plan o guía para la acción en un contexto particular (Escudero y Arnau, citado en Sanchiz, 2009). Se pueden encontrar diversas clasificaciones para los modelos de intervención, por ejemplo, de acuerdo con la propuesta de Bisquerra y Álvarez estos modelos se pueden clasificar en: Básicos (clínicos, programas y consulta), Mixtos (psicopedagógicos), Institucionales (acción tutorial, equipos de orientación educativa y psicopedagógica) y Particulares (centros educativos particulares y gabinetes privados), cabe mencionar que esta clasificación no es única, pero es el punto de partida para comprender desde qué postura se diseñó la propuesta de intervención desarrollada en este documento.

Con base en dicha clasificación, se eligió un modelo de intervención mixto, esto es, una intervención psicopedagógica que posibilite a los docentes explicitar las teorías implícitas que ponen en juego en su práctica docente, sin embargo, para dar especificidad a esta intervención se decidió que se recuperaría el modelo educacional-constructivista de intervención psicopedagógica.

### **4.1. Modelo de intervención**

Según Henao, Ramírez y Ramírez (2006) la intervención psicopedagógica hace referencia al conjunto de actividades que contribuyen a dar solución a determinados problemas, prevenir la aparición de otros y colaborar con las instituciones para que las labores de enseñanza mejoren, asimismo, la concepción de intervención psicopedagógica vista desde un proceso integrador, supone necesidades que se deben identificar para llevar a cabo acciones que sean dirigidas hacia los objetivos por alcanzar y el contexto en el cual se desea intervenir.

Por otro lado, la intervención psicopedagógica bajo un enfoque educacional constructivista consiste según Monereo y Pozo (2005), en acciones consistentes y coherentes encaminadas a la resolución de una problemática educativa, dichas acciones deben articular de manera directa o indirecta a profesionales que deseen trabajar de manera colaborativa en una institución educativa. Otro concepto de intervención psicopedagógica educacional es el de Solé (2002) quien señala que es el conjunto articulado, coherente de tareas y acciones que llevan a cabo los psicopedagogos en colaboración, con los distintos sistemas y agentes del centro educativo, acciones tendientes a promover una enseñanza diversificada con atención hacia los usuarios.

Conviene subrayar que el modelo educacional-constructivista de intervención psicopedagógica fue elegido, en primer lugar, porque es la línea teórico-metodológica de este trabajo recepcional; en segundo lugar, porque este modelo se basa en una perspectiva sistemática de la realidad como lo es la práctica docente y en la concepción constructivista de la enseñanza que incluye a las teorías implícitas. Este modelo aspira a la mejora de la enseñanza y adopta una explicación constructivista con referentes teóricos y conceptuales para una intervención; por último, es un modelo pertinente que ofrece posibles soluciones a las problemáticas y necesidades descritas más adelante. De acuerdo con Porlán (2001) la propuesta de intervención con una mirada constructivista concibe a la formación docente como procesos sistemáticos en los que se interrelacionan distintos elementos como: los fundamentos teóricos, objetivos, contenidos, metodología de enseñanza y formas de evaluación.

#### **4.2. Problemáticas y necesidades**

Atendiendo a dichos elementos, en un primer momento se realizó el diagnóstico para detectar las teorías implícitas que los profesores ponían en juego en su práctica docente. En la tabla 7 se describen las problemáticas identificadas en torno a las teorías implícitas que tienen los docentes y las necesidades formativas que conllevan. Para Diz (2017) estas últimas son aquellas que el experto define como

una necesidad en una situación determinada o en palabras de Montero (citado en Diz, 2017) como aquellos deseos, problemas, carencias y deficiencias percibidas por los profesores en el desarrollo de la enseñanza, las cuales van dirigidas a su formación. Una vez determinadas las necesidades, se plantearon posibles vías de solución.

De acuerdo con las necesidades descritas en la cita tabla y en la búsqueda de una posible solución, **el objetivo principal de la propuesta de intervención** es:

- Posibilitar un cambio representacional de las teorías implícitas de los profesores a través de la contrastación y reflexión sobre su práctica docente.

Para lograr lo anterior se plantean como objetivos específicos:

1. Examinar la práctica docente para reconocer los problemas que se suscitan en sus procesos de enseñanza y la manera en que los maestros los interpretan;
2. Adquirir un mayor nivel de coherencia argumental para explicitar las teorías implícitas que tienen sobre su docencia, procesos de enseñanza-aprendizaje y planeación de la docencia.
3. Promover el trabajo colaborativo para enriquecer la reflexión de la práctica docente y posibilitar el proceso de redescipción de la misma.

Tabla Núm. 7. **Problemáticas y necesidades detectadas en el diagnóstico sobre las teorías implícitas de los docentes**

Problemáticas	Necesidades
Los docentes no son conscientes de sus teorías implícitas	Explicitar las teorías implícitas a través de un proceso de redescipción, que posibilite pasar de una implícita a otra más avanzada.
Contradicción entre el pensamiento del docente sobre	Concientizar al maestro sobre lo que piensa de su clase y contrastar con lo que hace en ésta.

lo que dicen y las teorías en uso que ponen en práctica	Establecer una relación entre sus teorías asumidas de enseñanza y sus teorías en uso.
Ausencia de un ejercicio reflexivo sobre la práctica docente	Generar recursos para que el docente reflexione sobre su práctica docente y sus propias teorías implícitas.
Desconocimiento de teorías pedagógicas para comprender la realidad de su práctica docente.	Conocer las teorías pedagógicas para comprender su práctica docente y trascender la intuición y las teorías implícitas que la sustentan.

*Fuente: Elaboración propia con base en el diagnóstico presentado (Capítulo 3).*

El proceso de redescrición representacional tiene como propósito principal buscar nuevas formas de conocimiento explícito, no se trata de remplazar unas teorías implícitas arraigadas en la cognición del sujeto sino tratar de hacerlas explícitas para darles sentido y explicarlas en un sistema más complejo; es un modelo que nos ayuda a comprender los procesos cognitivos que ocurren cuando se trata de una transición de una teoría a otra (Karmiloff, citada en Garnica y Franco, 2020), es decir, pasar de una teoría directa a una interpretativa y de una interpretativa a una teoría constructivista, trabajando de manera progresiva los tres niveles de reconceptualización: reestructuración teórica, explicitación progresiva y la integración jerárquica, siendo éste el último nivel para alcanzar la redescrición de las teorías implícitas.

Este alcance, referido al último nivel de redescrición, solo se puede lograr según Pozo (2009) explicitando las teorías implícitas mediante un proceso de reflexión en el que se maneje la dualidad (implícito/explicito), así la redescrición de las teorías implícitas se dará contrastando el nivel implícito con lo explícito.

Hasta ahora, se ha hablado en términos generales de los procesos cognitivos para llegar a la redescrición representacional; pero, es preciso dar claridad a algunos mecanismos que ayudarán a orientar al moderador en la intervención, a fin de alcanzar el objetivo y tener los ejes necesarios para el desarrollo de la secuencia didáctica.

### 4.3. Metodología y método. Conflicto, Modelo Re-Co-Re y modelo R5

En primer lugar, se propone el mecanismo del **conflicto**; según Marrero (1991) es uno de los más empleados para favorecer y alcanzar la redescrición representacional, en este mecanismo las teorías implícitas de los docentes se contrastan con el conocimiento científico, entrando en una disonancia entre ideas, por ejemplo, cuando el docente sostiene sus teorías implícitas, pero éstas no le permiten dar soluciones favorables en su proceso de enseñanza entraría en un conflicto empírico, dicho conflicto podría resolverse con la visión científica.

En segundo lugar, se propone una intervención a través de la reflexión en la que el docente, al repensar su práctica, se oriente hacia la profesionalización de esta. Shön (1983) menciona que, desde una perspectiva reflexiva, sobre la práctica se puede lograr impulsar al maestro a volver el pensamiento en acción y a develar la explicitación de esta. Elegir la metodología adecuada y así alcanzar la explicitación y redescrición se vuelve un reto y una exigencia para esta intervención, por lo cual, entre la diversidad de metodologías, se decidió emplear el modelo **RE-CO-RE** (Carranza, 2024) correlacionándolo con el **método R5**.

El modelo RE-CO-RE, es una propuesta que recupera principios básicos del constructivismo cognitivo y sociocultural que aboga por la construcción de un modelo colaborativo de docencia a través del intercambio de conocimientos y experiencias compartidas, además, plantea que la interacción entre los docentes favorece el flujo del pensamiento, del análisis y el conocimiento compartido de la reflexión conjunta a través del diálogo y el discurso generando nuevas concepciones que dan pautas a nuevos modelos de actuar y pensar (Carranza, 2024). Una de las principales preocupaciones de esta propuesta es cómo los profesores dotan de sentido a sus acciones docentes y cómo han desarrollado un tipo de conocimiento profesional a través de la experiencia, que funciona como organizador de sus acciones. Consta de tres fases:

1. **Fase de REcuperación** de la experiencia a través de la descripción de la actividad docente: abarca todo aquello que los maestros saben tácitamente; en general busca la explicitación de las teorías implícitas mediante la

recuperación de las experiencias de los docentes en un ambiente de libre expresión y reflexión de estas. (Carranza, 2024).

2. **Fase de CO**ntrastación de las teorías implícitas personales con las teorías implícitas colectivas: una vez que las teorías implícitas individuales se hayan explicitado será posible contrastarlas de manera analítica y crítica sobre sus significados en la contrastación-comparación de las ideas de todo el grupo de docentes, para revisar, modificar y asumir nuevas ideas. (Carranza, 2024).
3. **Fase de RE**descripción, resignificación: el papel del cambio conceptual, esta fase tiene correspondencia con la teoría del cambio conceptual, propone que, después de la explicitación y contrastación de las experiencias, se produzcan situaciones de reflexión que analicen las pautas asumidas, mediante la sistematización de las experiencias, reelaborando las propias concepciones o nuevos hallazgos novedosos que permitan a los profesores resignificar su práctica a partir de intercambios fructíferos. (Carranza, 2024).

La metodología de RE-CO-RE en sus tres fases da claridad acerca del cómo se pueden explicitar las teorías implícitas, es una aportación importante para el campo de estudio de este tema y es un método que sin duda se puede implementar en el contexto escolar.

En correlación con el método RE-CO-RE, la metodología de la práctica reflexiva bajo su **método R5** ayudará a la profesionalización de la práctica docente, a partir de la reflexión individual y grupal, ya que permitirá la reflexión sistemática del hacer docente y la explicitación de las teorías implícitas.

Hasta aquí, se ha hecho mención del modelo al que se adscribe la intervención (modelo educacional-constructivista de intervención psicopedagógica), el objetivo por alcanzar (posibilitar un cambio representacional de las teorías implícitas de los profesores a través de la contrastación y reflexión sobre su práctica docente) y la metodología elegida para la práctica reflexiva (mecanismo del conflicto, modelo RE-CO-RE y el modelo de reflexión R5). La correlación de ambos métodos se muestra en diagrama 7.

## Diagrama Núm. 7. Metodología para la reflexión: Modelo RE-CO-RE



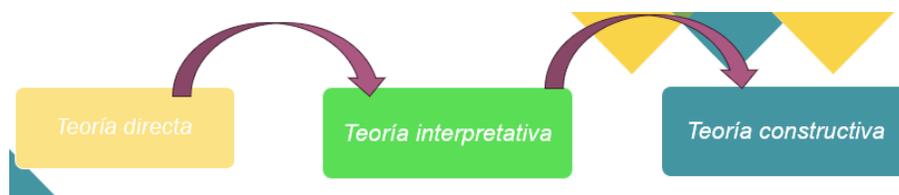
*Fuente: adaptación de: Shön (1983) y Carranza (2024)*

Ahora bien, cambiar las teorías implícitas de los docentes con respecto a la enseñanza no es cuestión de eliminar el conocimiento empírico o que se tenga que llevar a cabo en un instante, sino que hay que tomar en cuenta que es un proceso largo y constante en el que, sin duda, se favorecerá la formación de los docentes. Para su mejor comprensión se sintetiza lo hasta aquí mencionado y se precisa la intencionalidad de la propuesta de intervención.

1.- Lo idóneo sería que las teorías implícitas de los docentes se acercaran a la interpretación constructiva de las mismas o, al menos, tener una progresión de una teoría a otra no eliminando, sino explicitando las teorías implícitas, como se ilustra en el diagrama Núm. 8.

Diagrama Núm. 8

### Transición entre las interpretaciones de las teorías implícitas



Fuente: *Elaboración propia a partir de los aportes de Pozo (2013)*

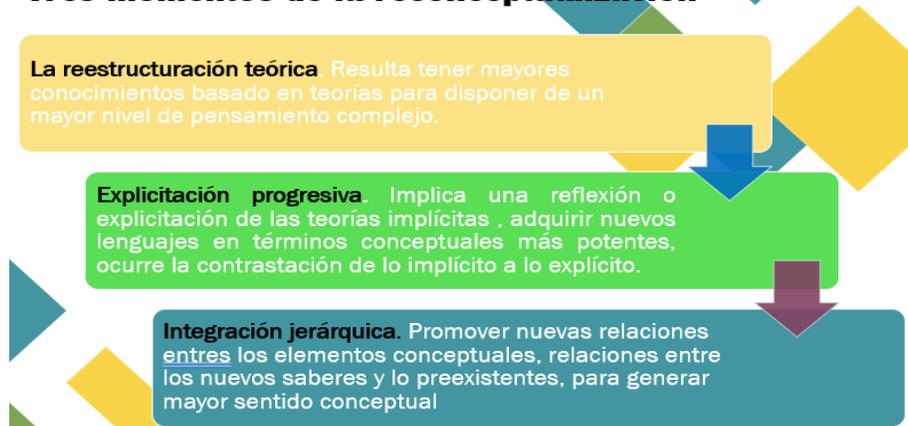
2.- El progreso de una teoría implícita a otra más avanzada requiere reorganizarse, mediante un proceso redescrípción representacional o reconceptualización, proceso que implica tres momentos como se observa en el esquema Núm. 3.

3.- La única forma de cambiar o reestructurar una representación implícita es mediante procesos explícitos. Por lo que se propone la reflexión de la práctica docente con el método RE-CO-RE, metodología de reflexión R5 y el mecanismo del conflicto antes mencionados.

Diagrama Núm. 9

### Momentos de la reconceptualización

#### Tres momentos de la reconceptualización



Fuente: *Elaboración propia a partir de los aportes de Pozo (2012)*

Ahora bien, la reflexión de ambos métodos llevan, en un primer momento, a una reflexión individual para posteriormente ser compartida, para enriquecer aún más el

pensamiento del docente con todas las aportaciones, reflexiones y discusiones que surjan entre ellos, de esta manera no podemos pensar solo en el docente aislado y solitario, sino en el individuo que interacciona con sus pares, apostando al **trabajo colaborativo como una estrategia transversal** con disposición de fomentarla en esta propuesta, recordando que es una de las necesidades que surgieron de las problemáticas detectadas.

Bajo las características de trabajar con los docentes de manera individual, grupal y activa (Birkenbihl, 2008) es que se plantea un escenario didáctico de **seminario**. Amat (2000) se refiere al seminario como una modalidad de trabajo que involucra a un grupo de cinco a quince miembros que estudian o debaten un tema, en este caso los docentes reflexionan sobre su práctica. Para que la modalidad funcione adecuadamente el autor recomienda que todos los integrantes del grupo saquen el máximo provecho de las reuniones, además de que:

- Todos han de preparar adecuadamente cada sesión
- Han de participar todos
- Todas las opiniones deben ser escuchadas y ser discutidas con respeto
- Han de escucharse los unos a los otros
- Alguien tiene que tomar nota de todo lo que se va exponiendo

Otra característica del seminario es que, al ser un grupo reducido, el moderador puede supervisar el trabajo individual y grupal. Aunado a lo anterior, se propone que el seminario se trabaje como **taller**, pues como resultado de las actividades se busca que, en un primer momento, se obtengan recursos de su propia práctica los cuales darán pauta para el inicio de la reflexión y, con base en ello, se elabore una serie de productos a los que se dé seguimiento y retroalimentación. La modalidad que se propone para el seminario taller es mixta, ya que se combina lo presencial y lo virtual.

El **seminario-taller** se dirigirá a **docentes noveles**, que al ser profesores con poco tiempo de integrarse al sistema educativo requieren con mayor frecuencia apoyo, fortalecimiento y orientaciones para mejorar su práctica. Además, se le apuesta en

esta iniciativa de que ellos podrían dar seguimiento al seminario-taller y tener una mayor actitud positiva, empatía y optimismo en su participación, pues son ellos quienes tienen mayor probabilidad de no haber tomado cursos o talleres, por lo que sería previsible que dejen de ver con agobio o cansancio los cursos que se les obliga a tomar.

Las características que requieren reunir los participantes noveles son las siguientes:

1. Preferentemente, tener entre un mes a siete años de ingreso al sistema educativo como docentes frente a grupo;
2. Participar voluntariamente en el seminario taller;
3. Pueden tener formación indistinta, siempre y cuando sean titulares frente a grupo;
4. Formar parte de la plantilla escolar, ya que el acceso a los planteles es restringido;
5. Tener conocimientos básicos de medios electrónicos como el correo electrónico y classroom.

El seminario-taller no estará cerrado a participantes con antigüedad profesional mayor a siete años, sino que tendrán prioridad los docentes noveles, en caso de haber algún voluntario que cumpla con los otros requisitos podrán participar en el seminario. Hay que tomar en cuenta que hay escuelas en las que la plantilla es muy amplia y que no es conveniente tratar de desarrollar la propuesta con la participación de todos los docentes, porque la propuesta se puede ver afectada y limitada, dado que la participación de los docentes sería poca y puede carecer de una retroalimentación profunda; asimismo, para el moderador del seminario-taller sería una carga mayor de trabajo, por lo que se corre el riesgo de no lograr hacer las anotaciones u observaciones individuales necesarias para la formación que se desea lograr del maestro participante, es decir, que tratando de atender a todos no se llegue al nivel de reflexión deseado sino a conversaciones poco profundas.

A la propuesta se le ha asignado el nombre de “**Seminario-taller: Refracción y reflexión de la práctica**”, se recupera el concepto de *refracción*, ya que alude a un fenómeno óptico que se produce cuando la luz incide oblicuamente sobre la superficie de separación de dos medios, ello nos permite acceder, como docentes, a un panorama distinto al que normalmente se tiene al estar sumergidos en el aula; en otras palabras, porque permite visualizar desde otro panorama la práctica y *reflexión* en un doble sentido: primero, que en el taller se podrá observar el fenómeno del reflejo, que son las expresiones de la propia práctica; segundo, porque se propone la reflexión, aludida a la meditación de la práctica.

Se debe considerar que los docentes, a lo largo de su trayectoria profesional, han realizado cursos de aspectos generales sobre la planificación, la evaluación, el tratamiento de la diversidad, tutorías y de contenidos novedosos, pero que son normalmente impuestos, por lo que hasta cierto punto son obligados a tomarlos, por lo que en esta misma lógica Colén (2013) menciona que existen indicadores de resistencia de los docentes para participar en otros cursos. Hecho que se ha tomado en cuenta para considerar su posible participación. Enseguida, se plantean algunas características tomadas en cuenta para favorecer la participación de los docentes y el ambiente de trabajo del seminario-taller:

- Fechas y horas con flexibilidad tanto para el docente como para la escuela
- Acceso a materiales y medios virtuales de manera asincrónica para la realización y anticipación de ejercicios para las sesiones presenciales
- Creación de ambiente de armonía

Para el primer punto, las fechas propuestas para su aplicación es de doce sesiones las cuales se pueden ajustar al calendario escolar, siempre y cuando se tome en cuenta que las sesiones presenciales son las Juntas de Consejo Técnico. Para la selección de esta programación se tomó en cuenta que es el comienzo de un nuevo ciclo lectivo, por tanto, no hay recesos ni vacaciones y durante la primera semana los docentes tienen mayor disposición de tiempo. La sugerencia se puede adaptar, según sea el caso del calendario escolar o la necesidad del centro educativo.

#### 4.4. Programación, materiales y organización del seminario

Se han considerado **horarios flexibles** presenciales que coincidan con las Juntas de Consejo Técnico, cuya duración aproximada es de una a dos horas, por lo que es necesario que se gestione, por parte del moderador, la accesibilidad a los mismos con las autoridades. Asimismo, se consideró la participación virtual, para realizar actividades complementarias a las presenciales, destinando un máximo de dos horas cada semana a las actividades virtuales. El tiempo estimado es de tres meses: tres sesiones presenciales y nueve virtuales, dando un total de quince horas.

Esta propuesta de programación no es única y puede ser modificada, pues al momento de implementar probablemente el moderador se dé cuenta de las dificultades que será necesario resolver al momento y adaptarla según la necesidad.

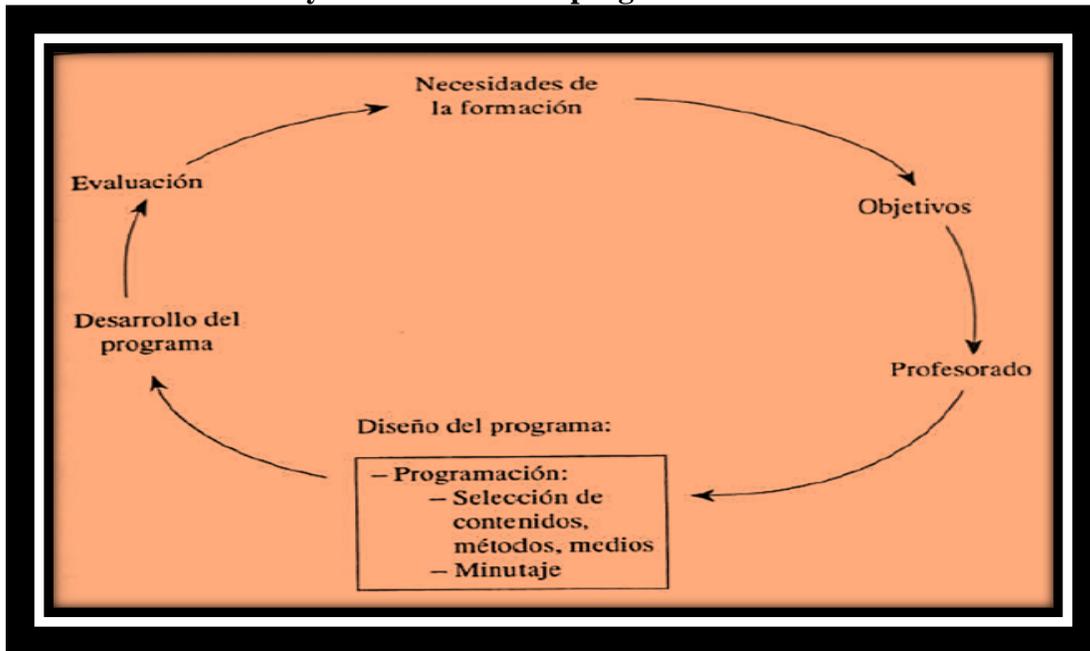
Tabla Núm. 8. **Organización de las sesiones: modalidad y temporalidad**

Bloque	Sesión	Modalidad	Tiempo semana	Bloque	Sesión	Modalidad	Tiempo/ semanal
<b>1</b>	1	Virtual	1 hora	<b>2</b>	7	virtual	1 hora
	2	Virtual	1 hora		8	Presencial	2 horas CTE
	3	Virtual	1 hora	<b>3</b>	9	Virtual	1 hora
	4	Presencial	2 horas CTE		10	virtual	1 hora
<b>2</b>	5	Virtual	1 hora		11	Virtual	1 hora
	6	Virtual	1 hora	12	Presencial	2 horas CTE	

Fuente: Elaboración propia

En el diagrama Núm. 10 se muestra el ciclo de diseño y realización de un programa de intervención, que se ha recuperado para el desarrollo de la programación mencionada arriba.

Diagrama Núm. 10. **La programación en el ciclo del diseño y realización de un programa de formación**



Fuente: *Tomado de: Amat, 2000, p. 83.*

El acceso a materiales virtuales será asincrónico para la realización anticipada de ejercicios de las sesiones presenciales. De igual modo, los medios pedagógicos son indispensables para desarrollar la metodología seleccionada y se han de tomar en cuenta en el diseño (Amat, 2000). De acuerdo con lo anterior, se han considerado como medios:

- *La pizarra*, dado que en un contexto áulico es un medio primordial que se puede encontrar y en la cual se pueden ir haciendo anotaciones para rescatar información relevante.
- *Lectura*, se seleccionaron textos acordes con la actividad que se pretende desarrollar, lo que permitirá al docente contrastar sus teorías implícitas con información científica.
- *Diapositivas*, medio con los que se cuenta en los centros educativos y en caso de que tener, pueda ser compartida a través de los *smartphones* de los docentes, las diapositivas permiten visualizar y guiar el seminario para lograr

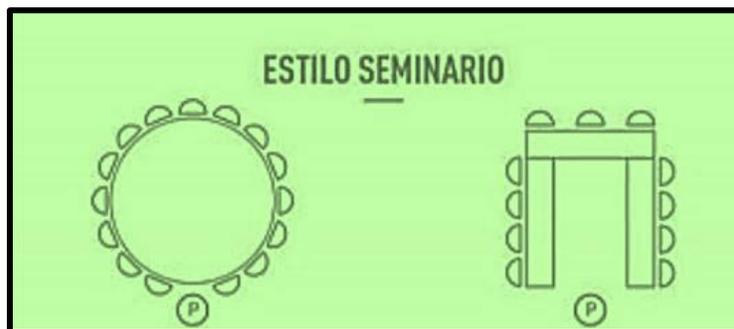
mayor claridad de lo que se expone; también, es un recurso que el moderador puede utilizar para tener claridad de lo que quiere decir.

- *Video*, se puede acceder a él utilizando el *smartphone* de los docentes para poder grabar en algún momento su clase y realizar alguna actividad sugerida.
- *Classroom*. Medio digital que permite gestionar de manera *online* las actividades que trabajaran los docentes antes de asistir a la sesión presencial. Es una herramienta a la que tienen acceso los docentes de manera gratuita con una cuenta institucional.

En cuanto al **espacio de trabajo**, se debe gestionar para tener un área con características indispensables como: luz eléctrica y muebles en buen estado, para que los docentes estén lo más cómodos posible; de la misma manera, se propone una organización de mobiliario acorde con el medio didáctico de seminario-taller, como se muestra en el diagrama 11.

Amat (2000) menciona que se debe tener una sala bien equipada, con ausencia de ruidos molestos, buena ventilación y música ambiental.

Diagrama Núm. 11. Organización del espacio en el aula



Fuente: *Tomado de Egea, R. (2020).*

En cuanto al **ambiente de aprendizaje** se debe constituir con el esfuerzo principal del director del seminario, para que consiga un ambiente de armonía en las relaciones de los participantes hacia él y entre los miembros del seminario. Ahora bien, el moderador habrá de tomar todo lo anterior, pues su tarea no será fácil, de ahí que deberá ejercer un papel activo para alcanzar los objetivos y ejercer un papel de agente de cambio.

En esta lógica Carretero, Pujoálas y Serra (citados en Sanchiz, 2009) mencionan algunos criterios que deberá respetar el moderador, a saber:

- Partir de la voluntad de los participantes y favorecer la motivación intrínseca.
- Favorecer la reflexión en y sobre la acción docente, a partir de la interacción de los que participan con su realidad profesional.
- Permitir a los participantes revisar sus prácticas, sus instrumentos, sus ideas y sus actuaciones.
- Reconocer las ideas personales subyacentes en la actividad docente personal, su explicitación y el intercambio intelectual entre los participantes.
- Favorecer la participación, el intercambio intelectual y la evaluación de los procesos de aprendizaje compartido, a partir de la evaluación de los resultados obtenidos.
- Permitir a los participantes reflexionar conjuntamente en un contexto nuevo.

A partir de estas precisiones sobre la intervención psicopedagógica, se presentan las actividades y estrategias integradas en las planeaciones de cada sesión. Se proponen tres conceptos a retomar durante las doce sesiones: práctica docente, proceso de aprendizaje y planeación de la docencia. Hay que recordar que estos conceptos se tomaron en cuenta en la aplicación de los instrumentos y que su análisis permitió situar las teorías implícitas de los docentes, la selección se dio de manera personal para que se adaptara a una intervención de doce sesiones y dar así cierta profundidad en la reflexión. El inicio para alcanzar la reedescrición se dará en torno de categorías de análisis derivadas de los conceptos anteriormente señalados: función asumida del docente, la complejidad de la práctica, ayuda pedagógica, zona de desarrollo próximo, secuencia didáctica y teorías implícitas.

Tabla Núm. 9. Programación general del seminario-taller

Bloque/ sesiones	Categoría	Fases modelo RE-CO-RE y Fases de reflexión modelo R5	Mecanismo de conflicto
Bloque 1  Sesiones: 1,2,3 y 4	<b>Práctica docente</b> <i>Función asumida del docente</i> <i>La complejidad</i> <i>La buena práctica</i>	<b>RE-Fase de reflexión 1. Realidad vivida en el aula.</b> Realización del diagnóstico para identificar concepciones de la práctica docente.	Al contestar el diagnóstico, el maestro expondrá lo que piensa de su práctica docente.
		<b>RE- Fase de reflexión 2 reconstruir el hecho.</b> A partir de la concepción que tiene como maestro (hecho puntual) de las acciones realizadas en su práctica docente, el maestro deberá situarla en un enfoque pedagógico.	Contrastación de las respuestas empíricas del diagnóstico con el texto “Enfoques pedagógicos y proceso evolutivo docente en educación infantil”.
		<b>CO- Fase de reflexión 3. Reflexión individual.</b> Reconocer las problemáticas de la práctica docente desde su complejidad.	Contrastación de las respuestas empíricas del diagnóstico sobre “lo que más me frustra como profesor”, con el texto “La complejidad de la práctica”.
		<b>CO-RE Fase de reflexión 4 y 5 de reflexión grupal, optimizar la práctica y generación del conflicto.</b> Reflexión compartida interaccionando con los demás maestros y contrastando el conocimiento empírico y teórico de la práctica docente de acuerdo con las fortalezas y debilidades para reconocer la buena práctica.	
<b>Bloque/ sesiones</b>	<b>Categoría</b>	<b>Fases de reflexión modelo R5 y Fases modelo RE-CO-RE</b>	<b>Mecanismo de conflicto</b>

Bloque II Sesiones: 5,6,7 y 8	Proceso de aprendizaje: <i>Ayuda pedagógica</i> <i>Zona de desarrollo próximo.</i>	<b>RE- Fase de reflexión 1 Realidad vivida.</b> Seleccionar dos cuadernos de alumnos para analizarlos y reflejar las teorías que tiene el docente sobre como aprenden sus alumnos.	Justificar la retroalimentación que se haya hecho en los cuadernos.
		<b>RE-CO Fase de reflexión 2 y 3. Reconstruir el hecho y reflexión individual.</b> Describir el contexto en el que se realizaron los ejercicios, previamente seleccionados, para que el docente verbalice lo que piensa.	Complementar y contrastar de manera teórica las justificaciones empíricas realizadas en el ejercicio de <i>Power Point</i> , con el texto “El rol del docente y la naturaleza interpersonal del aprendizaje”.
		<b>CO-RE Fase de reflexión 4 y 5 Reflexión grupal, optimizar la propia práctica y conflicto.</b> Compartir la grabación de una clase para recibir recomendaciones pedagógicas y opiniones del grupo.  <b>Generación del conflicto.</b> Contestar, aclarar, justificar desde lo teórico las aportaciones que se generen al momento de su exposición.	
<b>Bloque/ sesiones</b>	<b>Categoría</b>	<b>Fases de reflexión modelo R5 y Fases modelo RE-CO-RE</b>	<b>Mecanismo de conflicto</b>
Bloque III Sesiones 9, 10,11 y 12	Planeación de la docencia: <i>Las teorías implícitas.</i>	<b>RE - Fase de reflexión 1 y 2.</b> La secuencia didáctica trabajada en sesiones anteriores, a partir de las recomendaciones pedagógicas (hecho puntual) y su desarrollo (reconstrucción del hecho), para identificar sus teorías implícitas.	Relacionar las recomendaciones pedagógicas con teorías que conozcan y con las abordadas en el bloque I y II.

		<p><b>CO- Fase de reflexión 3. Reflexión individual.</b> Estrategias que con frecuencia usan en la secuencia didáctica para ubicar el tipo de idea implícita que define su elección.</p>	<p>Uso y combinación de las estrategias didácticas para el aprendizaje significativo.</p>
		<p><b>CO- Fase de reflexión 3 y 4. Reflexión individual y grupal. R</b> Realizar una secuencia para el grupo que tengan, en ese momento a su cargo, y con base en ella el docente explicita las razones por las que eligió emplear los elementos didácticos que incorporó a la secuencia.</p>	<p>A partir de la explicitación de las razones por las que empleó determinados elementos didácticos contrastar con la teoría constructivista.</p>
		<p><b>RE- Fase de reflexión 4 y 5. Reflexión grupal, optimizar la práctica.</b> Reflexión grupal, con base en las grabaciones de clase realizadas, se establezca un diálogo simultáneo entre los docentes que les permita identificar cómo se ponen en práctica las ideas implícitas que ha ido reconociendo cada docente a lo largo de este seminario</p>	

#### 4.5. Secuencias didácticas

Las sesiones del seminario taller están organizadas con un inicio, desarrollo y cierre. A continuación, se presenta el diseño de las sesiones del taller “Refracción y Reflexión de la práctica docente.

**Seminario-Taller “Refracción y reflexión de la práctica docente”**

<b>Bloque 1:</b> La práctica docente <b>Sesión 1</b>	<b>Modalidad:</b> Virtual	<b>Tiempo estimado:</b> 1 hora
<b>Mecanismos metodológicos</b>		
<p><b>Fase de reflexión 1. Realidad vivida en el aula.</b> Realización del diagnóstico para identificar concepciones de la práctica docente.</p> <p><b>Generación del conflicto:</b> Al contestar el diagnóstico, el maestro expondrá lo que piensa de su práctica docente.</p>		
<p><b>Recursos didácticos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Plataforma <i>Classroom</i></li> <li>• <i>Google forms</i></li> <li>• Videos tutoriales</li> </ul>	<p align="center"><b>Contenidos indicativos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento de los participantes</li> <li>• Reconocimiento propio de algunos rasgos de la práctica, como: función, problemas, aprendizaje y buen docente.</li> </ul>	
<b>Propósito de la sesión</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer información sobre los integrantes del grupo y del moderador</li> <li>• Conocer el encuadre del seminario taller</li> <li>• Establecer un diagnóstico inicial sobre lo que los docentes saben de su práctica docente, que permita evidenciar las teorías implícitas que tienen</li> </ul>	
<b>Secuencia didáctica</b>		
<p><b>Introducción al taller-seminario</b></p> <p><b>Inicio. Bienvenida al seminario-taller para los docentes que se integran. (10 minutos)</b></p> <p>En un foro de participación:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escribirán información personal: nombre, intereses, lo que más les gusta hacer, años de experiencia, formación, como se sienten al formar parte del seminario-taller y que expectativas se esperan del seminario.</li> </ul> <p><i>Desarrollo. Encuadre del taller (20 minutos)</i></p>	<p align="center"><b>Guía para el moderador</b></p> <p align="center"><b>Previo a la sesión.</b></p> <p align="center">Subirá a <i>classroom</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los videos referentes al uso de classroom y el uso de google forms</li> </ul> <p align="center"><a href="https://www.youtube.com/watch?v=IWvFhDEqHZI">https://www.youtube.com/watch?v=IWvFhDEqHZI</a></p> <p align="center">y <a href="https://youtu.be/DGucWLSdl3k">https://youtu.be/DGucWLSdl3k</a></p>	

- Observar el video: Tutorial Classroom, que se encuentra en la siguiente liga:  
<https://www.youtube.com/watch?v=IWvFhDEqHZI>
- Navegar y leer en la plataforma *classroom*
  - Los objetivos específicos del taller
  - Acuerdos de participación
  - Ejercicios por realizar de manera electrónica y de manera presencial
  - Criterios de retroalimentación
  - Dar a conocer las fechas y horas establecidas para entregar o contestar alguna actividad
  - Descarga de materiales

**Cierre. Diagnóstico individual sobre la práctica bloque I. (30 minutos)**

**Observar el video.** <https://youtu.be/DGucWLSdl3k>

A través de *Google forms*. Contestar de manera individual lo más breve y claro, las siguientes cuestiones:

1. Mi principal función como profesor es \_\_\_\_\_
2. Lo que más me frustra como maestro es \_\_\_\_\_
3. Considero que los alumnos aprenden porque \_\_\_\_\_
4. Un buen docente es aquel que \_\_\_\_\_

- Los objetivos específicos del taller
- Acuerdos de participación
- Ejercicios por realizar de manera electrónica y presencial
- Criterios de retroalimentación
- Dar a conocer las fechas y horas establecidas para entregar o contestar alguna actividad.
- Diseñar, en *Google form* el diagnóstico con la etiqueta “Concepciones sobre la práctica”

**Durante y al término de la sesión**

- Recabará la información que arroje *Google forms* de los docentes con la intención de conocerlos y entender el contexto de cada uno de ellos, además la lista de expectativas se sistematizará, para comparar las expectativas que esperaban los docentes y con lo que aprendieron al término de la intervención
- Sistematizará la información de las preguntas, conforme al anexo 1

**Seminario-Taller “Refracción y reflexión de la práctica docente”**

<b>Bloque 1:</b> La práctica docente <b>Sesión 2</b>	<b>Modalidad:</b> Virtual	<b>Tiempo estimado:</b> 1 hora
<p><b>Mecanismos metodológicos</b></p> <p><b>Fase de reflexión 2 reconstruir el hecho.</b> A partir de la concepción que tiene como maestro (hecho puntual) de las acciones realizadas en su práctica docente, el maestro deberá situarla en un enfoque pedagógico.</p> <p><b>Generación del conflicto.</b> Contrastación de las respuestas empíricas del diagnóstico con el texto “Enfoques pedagógicos y proceso evolutivo docente en educación infantil ”</p>		
<p align="center"><b>Recursos didácticos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Texto: Enfoques pedagógicos y proceso evolutivo docente en educación infantil             <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Classroom</i></li> <li>• Foro de participación</li> </ul> </li> </ul>	<p align="center"><b>Contenidos indicativos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento acerca de los enfoques pedagógicos</li> <li>• Explorar los referentes empíricos con respecto a la función docente</li> <li>• Situar la práctica acorde con el referente teórico</li> </ul>	
<b>Propósito de la sesión</b>	Situación los referentes empíricos en la teoría con respecto a la concepción de la función del docente	
<b>Secuencia didáctica</b>		
<p><b>Inicio. Información sistematizada del rol del docente. (10 minutos)</b></p> <p>Los docentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leerán, de manera individual, la información del diagnóstico que será compartida previamente por el moderador en la plataforma, con respecto a la primera pregunta (la principal función del docentes es...)</li> <li>• Comentarán la información que presentó el moderador previamente, ello se realizará en el foro “Análisis sobre la función docente” y se basará en contestar las siguientes preguntas:</li> </ul>	<p><b>Guía para el moderador</b></p> <p><b>Previo a la sesión</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Compartirá, la información sistematizada del diagnóstico, en especial la relativa a la primera pregunta (la principal función del docente es..). <i>Classroom.</i></li> <li>• Realizará un foro académico de participación con el nombre “Análisis sobre la función docente” donde pedirá</li> </ul>	

¿A qué le atribuye que haya diversidad de roles asumidos por los docentes? ¿Qué rol te atribuyes como docente? ¿Cuál es el que te gustaría tener o seguir teniendo y por qué? Máximo 200 palabras.

**Desarrollo. Mi práctica docente. (40 minutos)**

- Llenarán la primera columna del cuadro: “La práctica no es neutral: docencia y concepciones educativas”
- Leer de manera individual el texto: **Enfoques pedagógicos y proceso evolutivo docente en educación infantil” Capítulo 6.**
- Revisar críticamente la respuesta personal y analizar si hay coincidencia con lo que se menciona en el texto.
- Completarán el cuadro 1. “La práctica no es neutral: docencia y concepciones educativas (ver anexo 3).

**Cierre. Influencia de las concepciones sobre la función en la práctica. (10 minutos)**

- Escribirán la parte inferior del cuadro: a partir de los resultados ¿Consideras que tu concepción sobre tu función influye en la solución de las problemáticas que se presentan en tu práctica?

que se contesten las siguientes preguntas: ¿A qué le atribuye que haya diversidad de roles que asumidos por los docentes? ¿Qué rol te atribuyes como docente? ¿Cuál es el que te gustaría tener o seguir teniendo y por qué? Las respuestas serán máximo de 200 palabras. Con base en esta información se analizarán grupalmente las respuestas a lo largo de la sesión. (*classroom*).

- En materiales para la sesión, subirá el texto 1 : “Enfoques pedagógicos y proceso evolutivo docente en educación infantil” Capítulo.
- Subir a la plataforma el cuadro 1. “La práctica no es neutral” (anexo 2)

**Cierre de la sesión**

- Resaltará la participación de todos en el foro “Análisis sobre la función docente, se recomienda agrupar las ideas similares y expresarlas resaltando el nombre de los participantes que coinciden en los argumentos.

**Seminario-Taller “Refracción y reflexión de la práctica docente”**

<b>Bloque 1:</b> La práctica docente <b>Sesión 3</b>	<b>Modalidad:</b> Virtual	<b>Tiempo estimado:</b> 1 hora
<p><b>Mecanismos metodológicos</b></p> <p><b>Fase de reflexión 3. Reflexión individual.</b> Reconocer las problemáticas de la práctica docente desde su complejidad.</p> <p><b>Generación del conflicto.</b> Contrastación de las respuestas empíricas del diagnóstico sobre “lo que más me frustra como profesor” con el texto “La complejidad de la práctica”</p>		
<p align="center"><b>Recursos didácticos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Classroom</i></li> <li>• <i>Google form</i></li> <li>• <i>Google</i> documentos</li> <li>• <i>Google</i> presentación</li> <li>• <i>Freemap</i> <a href="#">Software de mapas mentales   Lucid chart</a></li> </ul>	<p align="center"><b>Contenidos indicativos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Complejidad y multidimensionalidad de la práctica docente</li> </ul>	
<p><b>Propósito de la sesión</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar los problemas y ubicarlos desde la multidimensionalidad de la práctica</li> <li>• Reflexionar sobre los problemas de la práctica que se tiene empíricamente y situarlo y buscar una posible solución desde lo empírico y teórico</li> </ul>	
<b>Secuencia didáctica</b>		
<p><b>Inicio. Retroalimentación. (20 minutos)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leerán de manera individual la información del diagnóstico que será compartida previamente por el moderador en la plataforma. Ello se rescata en el anexo 4</li> </ul>	<p><b>Guía para el moderador</b></p> <p><b>Previo a la sesión</b></p> <p>Compartirá las problemáticas detectadas en el diagnóstico y rescatará textualmente lo que se mencionó para identificar la relación de los problemas <i>classroom</i> (de</p>	

- Complementarán el cuadro *Problemáticas detectadas y su análisis* y lo compartirán en *google* documentos con el nombre *Problemáticas detectadas y su análisis*. El cuadro se puede visualizar en el anexo 4.

**Desarrollo. La complejidad de la práctica docente. (20 minutos)**

- Leerán “Análisis de la práctica docente” la complejidad de la práctica
- Realizarán un cuadro sinóptico del texto; a partir de las problemáticas detectadas en el diagnóstico, presentado previamente por el moderador; relacionarán a qué dimensión pertenece y por qué. El ejemplo del cuadro se puede visualizar en la guía del moderador
- Individualmente subirán a la plataforma el Cuadro sinóptico “Dimensiones de práctica docente” en un *Google* presentación donde se visualizarán los trabajos de todos.

**Cierre. Problemas de la práctica y posibles soluciones. (20 minutos)**

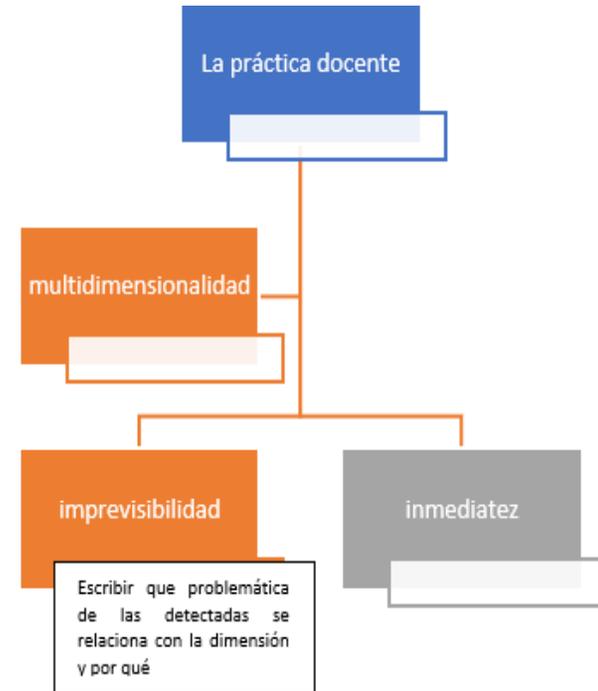
Completarán el cuadro “Problemas de la práctica docente: dimensión y solución” En el que se analizarán los problemas, para entender la complejidad de la práctica docente. Ver anexo 6.

clase, con los alumnos o referidos a otros). Ver anexo 3 para consolidar el análisis.

Compartirá una liga de *google* documentos para realizar la tabla *Problemáticas detectadas y su análisis* que se encuentra en el anexo 4.

Compartirá una liga de *google* presentación “Cuadro sinóptico de práctica docente” para que los docentes realicen su cuadro y lo puedan visualizar todos los integrantes. (*Classroom*), en ella se presentará el ejemplo del cuadro sinóptico.

### Cuadro sinóptico “Dimensiones de la práctica docente”



### Cierre de la sesión

Realizará retroalimentación del grupo sinóptico generado, ver la congruencia de las dimensiones con las problemáticas detectadas.

**Seminario-Taller “Refracción y reflexión de la práctica docente”**

<b>Bloque I : La práctica docente</b>	<b>Modalidad:</b>	<b>Tiempo estimado:</b>
<b>Sesión 4</b>	Presencial	2 horas
<p><b>Mecanismos metodológicos</b></p> <p><b>Fase de reflexión 4 y 5 de reflexión grupal, optimizar la práctica y generación del conflicto.</b> Reflexión compartida interaccionando con los demás docentes, contrastando el conocimiento empírico y teórico de la práctica docente de acuerdo con las fortalezas y debilidades para reconocer a un buen docente, por la tanto, una buena práctica.</p>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Recursos didácticos</b> Pizarra</li> <li>• Marcadores para pizarrón</li> <li>• Cartulina negra</li> <li>• Celofán de colores</li> <li>• Texto de Buenas prácticas y constructivismo</li> </ul>	<p><b>Contenidos indicativos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer indicativos de un buen docente y de una buena práctica</li> <li>• Discusión grupal, sobre lo que es un buen docente en contraparte de su práctica</li> </ul>	
<b>Propósito de la sesión</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer información sobre los integrantes del grupo y del moderador</li> <li>• Reforzar los temas de las sesiones pasadas en clase, sobre lo que es un buen docente de acuerdo con su práctica.</li> </ul>	
<b>Secuencia didáctica</b>		
<p><b>Inicio. Presentación presencial de los participantes de seminario-taller. (10 minutos)</b></p> <p>Se presentarán de acuerdo con su turno, mencionarán la siguiente información: nombre, y emociones que sientes al ver de manera personal a sus compañeros</p> <p>Organizarán su mobiliario y en equipos de dos o tres maestros.</p> <p><b>Desarrollo. Actividad sobre las emociones que expresa su práctica</b></p> <p><b>Los docentes:</b></p>	<p><b>Guía para el moderador</b></p> <p><b>Previo a la sesión</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reproducir el texto de Carranza, Casas y Díaz (2012). <i>Buenas Prácticas y estrategias de enseñanza en la Universidad. Una visión constructivista</i>. México: UPN, pp. 11-17</li> <li>• Reproducir el anexo 6 “Concepciones previas en contraste de las actuales”</li> </ul>	

- Elaborarán un vitral llamado *Claroscuro de la profesión docente* que intente expresar sus vivencias sobre su práctica. (15 minutos para realizar el vitral )
- Terminarán el vitral y compartirán con los demás expresando las ideas y las imágenes que utilizaron para representarla. (15 minutos para compartir sus ideas)
- A partir de las anotaciones del moderador ,los docentes identificarán las fortalezas y debilidades que alcanzan a percibir con la actividad realizada de manera grupal.
- De manera grupal comentarán por qué es una fortaleza o debilidad justificando así su respuesta. (25 minutos)

#### **Los docentes:**

- Recibirán por parte del moderador el texto de Carranza, Casas y Díaz (2012). *Buenas Prácticas y estrategias de enseñanza en la Universidad. Una visión constructivista*. México: UPN, pp. 11-17. (15 minutos lectura)
- Leerán, subrayarán y realizarán anotaciones, de manera individual, la información que consideren relevante
- Sintetizarán y expondrán oralmente lo que menciona el texto.
- Participarán en una **discusión guiada** bajo las siguientes preguntas: (30 minutos )
  - ¿Encuentras alguna similitud de lo que el texto dice de ser un buen docente con tu práctica? Si/no, por qué y dar un ejemplo

- **Contar con los siguientes materiales:**  
8 pliegos de celofán colores claros y 8 pliegos de celofán colores oscuros, tijeras y pegamento.

#### ***De acuerdo con la actividad de inicio:***

- Pedirá que todos los integrantes participen y se presenten de manera breve mencionando la siguiente información: nombre y emociones que sienten tienen al ver de manera personal a sus compañeros
- Al término de la actividad pedirá se organice el mobiliario y el espacio en estilo seminario
- Pedirá que se organicen en equipos de dos o tres maestros

#### **Desarrollo.**

***Para la actividad “Claroscuro de la profesión docente”***, el moderador indicará que los colores claros se utilizarán para mostrar: alegrías, ideales, aspectos positivos o gratificantes. Los colores oscuros representarán los obstáculos de la profesión.

A partir de la exposición de los vitrales “Claroscuro de la profesión docente”. Anotará en el pizarrón las ideas

- De acuerdo con las debilidades que mencionaron, entonces, qué sería necesario para volverlas fortalezas
- ¿Por qué consideras que siendo todos docentes tienen diversas formas de concebir una buena o mala docencia?
- Individualmente mencionarán ¿qué sería para ellos ser un buen docente y por lo tanto tener una buena práctica?. Tomarán nota de ello.

**Cierre. Dudas y comentarios** (10 minutos)

Contestarán si hay dudas o comentarios sobre las sesiones pasadas y comentarios generales del grupo acerca de este primer bloque.

relevantes que vayan mencionando los docentes sobre su práctica, tratando de rescatar fortalezas y debilidades. Interpretando lo que dicen desde sus teorías implícitas. De manera general: mencionará que estas fortalezas o debilidades, que alcanzan a percibir, son parte de su práctica y nos dan pautas para intuir algunas características implícitas que tienen con respecto a cómo debe ser un docente, es decir, que las fortalezas son características que podríamos relacionar con un buen docente y las debilidades a un mal docente para dar apertura al texto de *Buenas prácticas y constructivismo*.

- Abrirá una **discusión guiada** con la finalidad de que los docentes participen, propiciando un ambiente favorable para ellos, evitando decir si hay errores en sus respuestas. Las preguntas que guiarán la discusión son las siguientes:
  - ¿Encuentras alguna similitud de lo que el texto dice de ser un buen docente con tu práctica? Si/no, por qué y dar un ejemplo

- De acuerdo con las debilidades que mencionaron, entonces, ¿qué sería necesario para volverlas fortalezas?
- ¿Por qué consideras que siendo todos docentes tienen diversas formas de concebir una buena o mala docencia?

**Hacia el cierre de la discusión** Pedirá que mencionen ¿qué sería para ellos ser un buen docente y por lo tanto tener una buena práctica?  
Recomendará tomen apuntes

**Cierre.** Expondrá los puntos nodales que se dieron de acuerdo con la discusión y dará retroalimentación de ellos.

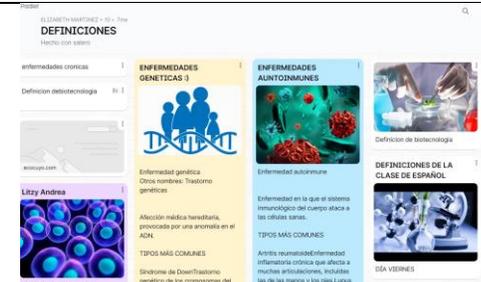
<b>Seminario-Taller “Refracción y reflexión de la práctica docente”</b>		
<b>Bloque 2:</b> Procesos de aprendizaje <b>Sesión 7</b>	<b>Modalidad:</b> Virtual	<b>Tiempo estimado:</b> 1 hora
<b>Mecanismos metodológicos</b>		
<p><b>Fase de reflexión 3. Reflexión individual</b>, comparación a partir de la descripción de una clase y su relación con la zona de desarrollo próximo.</p> <p><b>Generación del conflicto.</b> Al momento de tratar de relacionar lo realizado en una clase con los referentes teóricos.</p>		
<p><b>Recursos didácticos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Classroom</li> <li>• Fotografía</li> <li>• Lectura: La zona de desarrollo</li> <li>• Padlet</li> <li>• Freemap <a href="#">Software de mapas mentales   Lucid chart</a></li> </ul>	<p><b>Contenidos indicativos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conceptualización de la Zona de Desarrollo Próximo.</li> <li>• Encontrar la relación de lo que piensa sobre su clase y la zona de desarrollo próximo</li> </ul>	
<b>Propósito de la sesión</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relacionar los conceptos de zona de desarrollo próxima y conocimientos previos en la práctica.</li> </ul>	
<b>Secuencia didáctica</b>		
<p><b>Inicio. Capturo mi clase</b></p> <p>Compartirán una foto en la aplicación padlet “Mi espejo no es suficiente” que represente el mejor momento de su clase o en la que se tuvo éxito.</p> <p>Escribirán una reseña en la misma aplicación, de lo acontecido en ella; para el desarrollo de esta actividad se sugiere contestar las siguientes preguntas: ¿Mis alumnos aprendieron? Si/no porque, ¿Cómo creo que aprendieron?. Máximo de 100 palabras. <b>(10 minutos)</b></p>	<p><b>Guía para el moderador</b></p> <p><b>Previo a la sesión</b></p> <p>Gestionará el ingreso a la aplicación padlet y enviará el link a los docentes para que puedan ingresar y compartir una foto, el nombre de la actividad será: “Mi espejo no es suficiente” (Domingo y Gómez, 2013)</p> <p>Ejemplo del padlet.</p>	

## Desarrollo. Relaciona la ZDP con mi clase

- Leerán: Daniels (2003). *Vygotsky y la pedagogía. La zona de desarrollo próximo* (86-89) y Coll, Palacios y Marchesi (2014). *Desarrollo psicológico y educación*. (Cubero y Luque. La zona de desarrollo próximo,145-147). **(10 minutos)**
- Realizarán un cuadro sinóptico de ambas lecturas, utilizando la aplicación. Freemap [Software de mapas mentales | Lucid chart. o en power point](#)
- A partir de la imagen compartida, la reseña de ella y los textos de ZDP realizarán las siguientes acciones:
  - Observarán la imagen e interpretar a la luz de los textos referentes y a la reseña de su clase;
  - Relacionarán su reseña con la teoría de la ZDP (Zona de Desarrollo Próximo) y su clase. Máximo dos cuartillas en un word. “Mi clase 1\_Nombre del docente\_seminario” **(30 minutos)**

## Cierre:

- Subirán el documento de word “Mi clase 1\_Nombre del docente\_seminario” a classroom
- Grabarán 5 minutos de una clase donde pongan en práctica el concepto de ZDP “Video1\_mi reflejo\_nombre del docente” **(10 minutos)** y lo subirán la carpeta de drive.



Subirá los textos: Daniels (2003). *Vygotsky y la pedagogía. La zona de desarrollo próximo*, ( 86-89) y Coll, Palacios y Marchesi (2014). *Desarrollo psicológico y educación*. (Cubero y Luque. La zona de desarrollo próximo, 145-147).

En materiales para la clase compartirá el link para hacer mapas mentales o cuadros sinópticos: [Software de mapas mentales | Lucidchart. o en power point](#)

Abrirá una tarea en classroom con el nombre de “*Mi clase 1\_Nombre del docente\_seminario*”.

Compartirá el link de una carpeta generada en google drive *Video1\_mi reflejo\_nombre del docente*

## Cierre de la sesión

Realizará retroalimentación al escrito desde classroom en el apartado de entrega de tareas-comentario a la actividad “*Mi clase 1\_Nombre del docente\_seminario*”

<b>Seminario-Taller “Refracción y reflexión de la práctica docente”</b>		
<b>Bloque 2:</b> Procesos de aprendizaje <b>Sesión 8</b>	<b>Modalidad:</b> Presencial	<b>Tiempo estimado:</b> 2 horas
<b>Mecanismos metodológicos</b>		
<p><b>Fase de reflexión 4 y 5 Reflexión grupal y optimizar la propia práctica.</b> Compartir la grabación de una clase para recibir recomendaciones pedagógicas y opiniones del grupo</p> <p><b>Generación del conflicto.</b> Contestar, aclarar, justificar desde lo teórico las aportaciones que se generen al momento de su exposición</p>		
<p><b>Recursos didácticos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Classroom</li> <li>• Videos de clase</li> <li>• Power point</li> <li>• Drive</li> <li>• Proyector</li> </ul>	<p><b>Contenidos indicativos</b></p> <p>Verbalizar con coherencia los conceptos pedagógicos abordados a lo largo de los dos bloques .</p>	
<p><b>Propósito de la sesión</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Argumentar coherentemente desde la teoría pedagógica, los videos que fueron grabados para su clase.</li> <li>• Compartir aportaciones pedagógicas para la práctica docente.</li> </ul>	
<b>Secuencia didáctica</b>		
<p><b>Inicio. Optimizar mi estilo docente (20 minutos)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observarán la imagen “Optimizar mi estilo docente ” en power point a través de un proyector (Domingo y Gómez, 2013)</li> </ul> <p>Imagen 1. “Optimizar mi estilo docente”</p>	<p style="text-align: center;"><b>Guía para el moderador</b></p> <p><b>Previo a la sesión.</b> Proyector para:</p> <p>Presentar la imagen “optimizar mi estilo docente”</p> <p>Proyectar los videos de los docentes. Los videos previamente serán cargados al drive “<i>Video1_mi reflejo_nombre del docente</i>”, para este ejercicio se enfatizó la semana anterior sobre su elaboración.</p>	

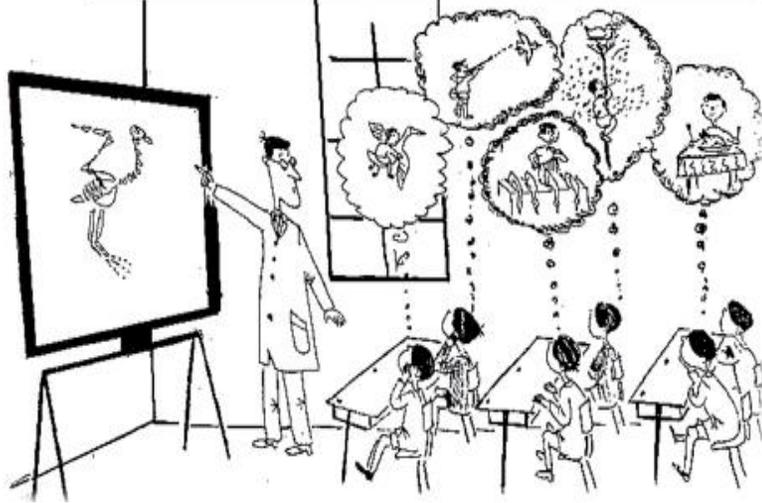


Imagen. (Domingo y Gómez, 2013)

• Una vez observada la imagen, reflexionarán de manera grupal tomando en cuenta las siguientes preguntas:

1. ¿Qué función crees que asuma el docente?
2. ¿El profesor está en situación de éxito o de fracaso en su actividad?
3. ¿Crees que sea un buen docente? ¿Por qué?
4. ¿El profesor ha captado la atención de sus alumnos?

• Realizar una liga para drive con el nombre “Video2\_mi reflejo\_nombre del docente”

### **Desarrollo de la sesión.**

Proyectará la imagen 1 “Optimizar mi estilo docente” de Domingo y Gómez (2013) con el título a adaptado.

Guiará la discusión bajo las siguientes preguntas: ¿Qué función crees que asuma el docente? ¿El profesor está en situación de éxito o de fracaso en su actividad? ¿Crees que sea un buen docente? ¿Por qué? ¿El profesor ha captado la atención de sus alumnos? ¿Qué crees que realizó para captar la atención, en caso contrario, que le falta para captar la atención? ¿Cómo relacionar el ave vertebrada dibujada por el profesor y lo que ésta evoca y trae a la mente de cada alumno? ¿Cómo saber si el profesor está empezando o acabando la clase? ¿En que aspecto crees que les pueda ayudar pedagógica? ¿Qué relación encuentras con el concepto de zona de desarrollo próximo?

- Proyectará los videos de los docentes
- Guiará la discusión, bajo la misma lógica de las preguntas intercaladas, los demás docentes, analizarán en plenaria sobre el video observado. No se contestará la pregunta 6.

5. ¿Qué crees que realizo para captar la atención, en caso contrario, que le falta para captar la atención?

6. ¿Cómo relacionar el ave vertebrada dibujada por el profesor y lo que ésta evoca y trae a la mente de cada alumno?

7. ¿Cómo saber si el profesor está empezando o acabando la clase?

8. ¿En que aspecto crees que les pueda ayudar pedagógica?

9. ¿Qué relación encuentas con el concepto de zona de desarrollo próximo?

**Desarrollo. El reflejo de mi práctica (1 hora, 30 minutos)**

- Proyectarán su sesión de clase con un máximo de 5 minutos
- Contextulizarán al grupo sobre la actividad que realizaron.
- Análizarán de manera grupal sobre lo que observan en el video. Tomarán como referencia a las observaciones las preguntas anteriores.

**Cierre. Anoto mis reflexiones (10 minutos)**

- Rescatarán de manera individual las reflexiones personales, las observaciones y las recomendaciones pedagógicas que les hayan realizadas los docentes.
- Se les dará conocer lo que necesitan para la siguiente semana: “Grabar un nuevo fragmento de video “Video2\_mi reflejo\_nombre del docente,” pero ahora con las recomendaciones pedagógicas y lo subirá drive.

- Se agregará alguna recomendación pedagógica para mejorar la práctica docente que se proyectó en turno recomendaciones pedagógicas

El moderador tomará en cuenta el número de integrantes para dosificar el tiempo de participación de los docentes, es posible que se eliminen algunas preguntas para optimizar el tiempo.

Para la siguiente sesión el moderador les mencionara que necesitarán

- Grabar un nuevo fragmento de video “Video2\_mi reflejo\_nombre del docente,” pero ahora con las recomendaciones pedagógicas y lo subirá en la liga de drive que tendrá el mismo nombre.

<b>Seminario-Taller “Refracción y reflexión de la práctica docente”</b>		
<b>Bloque 3.</b> Secuencia didáctica <b>Sesión 9</b>	<b>Modalidad:</b> Virtual	<b>Tiempo estimado:</b> 1 hora
<b>Mecanismos metodológicos</b>		
<p><b>Fase de reflexión 1 y 2</b> La secuencia didáctica trabajada en sesiones anteriores a partir de las recomendaciones pedagógicas (hecho puntual) y su desarrollo (reconstrucción del hecho) para identificar sus teorías implícitas.</p> <p><b>Generación del conflicto.</b> Relacionar las recomendaciones con las teorías pedagógicas que conozcan y con las abordadas en el bloque I y II.</p>		
<b>Recursos didácticos</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Videos</li> <li>•Documento Google apps</li> <li>•Foro de participación</li> </ul>	<b>Contenidos indicativos</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Vinculación de la experiencia docente empírica con la visión teórica</li> <li>•La importancia y desarrollo de la secuencia didáctica.</li> </ul>	
<b>Propósito de la sesión</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Reconocer la importancia de otras aportaciones docentes para la mejora de la práctica propia.</li> <li>•Identificar en la secuencia didáctica las teorías implícitas que utiliza para su elaboración.</li> </ul>	
<b>Secuencia didáctica</b>		
<b>Estimado</b>		
<b>Inicio. Mis secuencias didácticas. (15 minutos)</b>  <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leer el texto de: Tapia, Morelia y Soto (2021). <i>Teorías implícitas: aspectos teóricos de la práctica docente</i>. Revista Milenario, Ciencia y arte 37.</li> <li>• Sobre la secuencia didáctica (Video2_mi reflejo_nombre del docente) reflexionarán e identificarán aquellas concepciones que concuerden con las teorías implícitas directa, interpretativa y teoría implícita constructivista.</li> </ul>	<b>Guía para el moderador</b>  <b>Previo a la sesión</b> Subir en classroom el texto: Pozo. J. (2000). <i>Concepciones de aprendizaje y cambio educativo. La clase, la lección y la exposición</i> . Ensayos y experiencias educativas (pág 4-13).	

### Desarrollo. Lo que confronte de mi secuencia didáctica (35 minutos)

Realizarán un diagrama para relacionar mínimo 8 elementos de la secuencia didáctica con alguna de las teorías (ver ejemplo del moderador), Subirán los diagramas a google documentos con el nombre *Secuencia didáctica y sus teorías implícitas (20)*

- A partir de la reflexión del *Video2\_mi reflejo\_nombre del docente* contestarán las siguientes preguntas :
  - ¿Qué tuviste que cambiar textualmente de tu secuencia y por lo qué decidiste hacerlo?
  - ¿Qué ideas implícitas sobre tu práctica docente tuviste que confrontar contigo mismo para poder incorporar las sugerencias pedagógicas de tus compañeros? *(15 minutos)*
- El documento se realizará en línea y se guardará automáticamente (Liga de google apps documentos, 2 cuartillas)

### Cierre. Comentario (10 minutos)

- Realizar un comentario de Máximo 200 palabras sobre los diagramas y análisis que realizaron los docentes.

Crear un Google documentos con el nombre de “Secuencia didáctica y sus teorías implícitas”.

Compartir la liga a los docentes y el ejemplo para realizar el diagrama de la secuencia didáctica.

*Ejemplo de diagrama para la identificación de las teorías implícitas en la secuencia didáctica*



Al cierre: retroalimentación a los diagramas de los docentes con la finalidad de ayudar a ubicar sus concepciones con alguna teoría implícita.

<b>Seminario-Taller “Refracción y reflexión de la práctica docente”</b>		
<b>Bloque 3.</b> Secuencia didáctica <b>Sesión 10</b>	<b>Modalidad:</b> Virtual	<b>Tiempo estimado:</b> 1 hora
<b>Mecanismo metodológico</b>		
<p><b>Fase de reflexión 3. Reflexión individual.</b> Estrategias que con frecuencia usan en la secuencia didáctica para ubicar el tipo de idea implícita que define su elección</p> <p><b>Generación del conflicto.</b> El uso y combinación de las estrategias didácticas para el aprendizaje significativo.</p>		
<p><b>Recursos didácticos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Secuencias didácticas</li> <li>• Power point</li> <li>• Textos</li> </ul>	<p><b>Contenidos indicativos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocer las estrategias didácticas que ponen en práctica en sus secuencias de clase</li> <li>• Ubicar las ideas implícitas que sustentan el uso de sus estrategias didácticas para enseñar</li> </ul>	
<b>Propósito de la sesión</b>	Reconocer las estrategias que usan con mayor frecuencia para identificar el tipo de ideas implícitas que influyen en su elección y con ello contribuir a la mejora de su práctica.	
<b>Secuencia didáctica</b>		
<p><b>Inicio. Estrategias en la secuencia. (10 Minutos)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizarán una lista de estrategias que detecten en sus secuencias didácticas</li> </ul> <p><i>Video2_mi reflejo_nombre del docente</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Al terminar la lista contarán el número de veces que se utilizó cada estrategia</li> <li>• Elaborarán una nueva lista, ordenándolas por frecuencia de mayor a menor.</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Guía para el moderador</b></p> <p><b>Previo a la sesión</b></p> <p>Realizar en Google una presentación con el nombre <i>frecuencia de estrategias</i>, ésta se compartirá en classroom.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Subir y compartir a los docentes los textos:</li> </ul>	

- Subirán en un power point compartido de manera grupal la lista de frecuencia de las estrategias empleadas.

**Desarrollo. Análisis de le frecuencia de estrategias. (10 minutos)**

**Leerán: (25 minutos)**

- Fernández, H. (2018). *Las teorías implícitas en la práctica de la enseñanza*. Psicumez, pág 9-21.
- Carranza, Casas y Díaz (2012). Estrategias de enseñanza en *Buenas prácticas docentes y estrategias de enseñanza en la universidad*, 27-58.
- Contestarán en el mismo: ¿Cuál crees que sea la vinculación entre las estrategias empleadas y la manera en que el profesor concibe el proceso de enseñanza aprendizaje? ¿Por qué crees que unas estrategias son más utilizadas que otras? ¿Qué relación hay entre las estrategias que utilizas con las teorías implícitas?

**Cierre. Realizo una estrategia (15 minutos)**

- Escoge una estrategia y ejemplifica su uso bajo las tres visiones de las teorías implícitas y envíalo a *frecuencia de estrategias*.

- Fernández, H. (2018). *Las teorías implícitas en la práctica de la enseñanza*. Psicumez, pág 9-21.

- Carranza, Casas y Díaz (2012). Buenas prácticas docentes y estrategias de enseñanza en la universidad. *Estrategias de enseñanza*. (Página 27-58)

- Crear en classroom la tarea “Estrategias para la enseñanza” en classroom.

**Cierre de la sesión**

Retroalimentación, acerca de la estrategia y su ejemplificación de las tres teorías implícitas.

<b>Seminario-Taller “Refracción y reflexión de la práctica docente”</b>		
<b>Bloque 3. Secuencia didáctica.</b> <b>Sesión 11</b>	<b>Modalidad:</b> Virtual	<b>Tiempo estimado:</b> 1 hora
<b>Mecanismo metodológico</b>		
<p><b>Fase de reflexión 3 y 4. Reflexión individual y grupal.</b> Realizar una secuencia para el grupo que tengan en ese momento a su cargo y con base en ella el docente explicita las razones por las que eligió emplear los elementos didácticos que incorporó a la secuencia.</p> <p><b>Generación del conflicto.</b> A partir de la explicitación de las razones por las que empleó determinados elementos didácticos contrastar con las teoría constructivista.</p>		
<p><b>Recursos didácticos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Secuencia didáctica</li> <li>• Dispositivo para grabar video o audio</li> <li>• Tabla guía de observaciones</li> <li>• Drive</li> </ul>	<p><b>Contenidos indicativos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La Secuencia didáctica y las ideas implícitas que la sustentan</li> </ul>	
<b>Propósito de la sesión</b>	Grabar una clase para realizar un análisis propio de sus teorías implícitas que se percibe de ella.	
<b>Secuencia didáctica</b>		
<p><b>Inicio. Preparando mi clase (40 minutos)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Prepararán de manera individual una clase. La secuencia deberá tener un tiempo estimado de 20 minutos máximo.</li> </ul> <p><b>Desarrollo. Especificaciones de grabación (20 minutos)</b></p>	<p><b>Guía para el moderador</b></p> <p><b>Previo a la sesión.</b></p> <p>Enfatizar en acceder a la plataforma, ya que, la actividad requiere tiempo y evidencias de sus clases.</p>	

- El docente se encargará de proponer el día y la hora en que pretende grabarse
- Mandarán un mensaje privado al moderador para que esté al tanto de la organización del día y la hora para grabar su clase.
- La clase será grabada en video y el docente será el encargado de realizarla.

**Cierre.** Grabación video.

El video será enviado al moderar a más tardar el último de día laboral de la semana en la liga de drive *Mi clase\_nombre del docente (sólo para tener evidencia de la realización de esta actividad)*

Imprimirán la secuencia didáctica que llevaron a cabo, para la realización de este video y lo llevarán a la siguiente sesión que es presencial.

Organizará en parejas a los todos los integrantes del seminario.

Compartir el cuadro “Observaciones-seminario” (anexo 8)

Generar una liga en drive para que los docentes suban sus videos y se optimice el tiempo para la siguientes sesión, es decir, el mediador llevará los videos descargados o tener un acceso directo a ellos.

**Durante**

Estará al tanto de la organización de los docentes con respecto al día y a la hora que realizarán su clase.

**Cierre.**

Pedirá la secuencia didáctica en físico para la clase presencial

Recibirá y organizar los videos por medio de drive para optimizar tiempo en la clase presencial

**Seminario-Taller “Refracción y reflexión de la práctica docente”**

<p><b>Bloque 3. Secuencia didáctica.</b> <i>Las teorías implícitas en la práctica</i> <b>Sesión 12</b></p>	<p align="center"><b>Modalidad:</b> Virtual</p>	<p align="center"><b>Tiempo estimado:</b> 1 hora</p>
--	---	--

**Mecanismo metodológico**

**Fase de reflexión 4 y 5.** Reflexión grupal, con base en las grabaciones de clase realizadas, se establezca un diálogo simultáneo entre los docentes que les permita identificar cómo se pone en práctica las ideas implícitas que ha ido reconociendo cada docente a lo largo de este seminario .

**Generación del conflicto.** A través del dialogo con sus pares, se generen alternativas para incorporar o eliminar con conocimiento pedagógico las teorías implícitas a la práctica docente.

<p><b>Recursos didácticos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tabla de observaciones</li> <li>• Power point</li> <li>• Proyector</li> <li>• Texto</li> </ul>	<p><b>Contenidos indicativos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis de las observaciones de clase</li> <li>• Las teorías implícitas en la práctica docente.</li> </ul>
---	---

<p><b>Propósito de la sesión</b></p>	<p>Diálogo simultáneo con la intencionalidad de analizar la práctica docente desde las teorías implícitas.</p>
--------------------------------------	--

**Secuencia didáctica**

<p><b>Inicio. Lectura (10 minutos)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• En un primer momento, platicarán grupalmente acerca de la experiencia que tuvieron al grabarse .</li> </ul>	<p align="center"><b>Guía para el moderador</b></p> <p><b>Previo a la sesión</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Imprimir el texto: Pozo. J. (2000). <i>Concepciones de aprendizaje y cambio educativo. La clase, la lección</i></li> </ul>
---	--

- Individualmente, leerán el texto: Pozo. J. (2000). *Concepciones de aprendizaje y cambio educativo. La clase, la lección y la exposición.* Ensayos y experiencias educativas (pág 4-13).

**Desarrollo. Diálogo simultáneo (40 minutos)**

Tendrán el video de su clase en sus celulares para poder recordar o volver a visualizar algún criterio para desarrollar el diálogo.

Durante el diálogo los docentes tendrán que relacionar los criterios y su relación con la teoría implícita con la que concuerda su clase. Se apoyarán con el cuadro que el moderador presentará y explicará.

○ De manera general, compartirán con los demás integrantes lo más importante que rescataron de su diálogo y sobre que teoría implícita concuerda más su clase y por qué y darán alguna recomendación pedagógica.

- **(50 minutos)** Junto con el moderador, analizarán el texto a profundidad para dar más claridad a la relación de los ejemplos de su clase con las teorías implícitas

y la exposición. Ensayos y experiencias educativas (pág 4-13).

**Desarrollo**

- Bienvenida a los docentes
- De manera general platicaran acerca de la experiencia que tuvieron al grabarse
- Al término del intercambio de experiencias, pedirá que se organicen por parejas.
- Trazará en el pizarrón el siguiente cuadro y explicará su realización.

Criterio	Que realice (ejemplo)	Teoría implícita con la que se relaciona
Como inicio mi clase		
Aceptación de la opinión de los alumnos		
Expongo los temas o realizo alguna actividad para que comprendan el tema		

<p>Cierre del taller (20 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Contestarán de manera general ¿Consideras que tus teorías implícitas estuvieron en todo el proceso de este seminario? Si/no por qué ¿Podrías situarte en alguna teoría implícita?</li> <li>• Dudas comentario y evaluar el seminario</li> <li>• Agradecimientos.</li> </ul>	<table border="1"> <tr> <td data-bbox="1150 220 1419 344"> <p>Qué función desempeño en mi claser</p> </td> <td data-bbox="1419 220 1671 344"></td> <td data-bbox="1671 220 1940 344"></td> </tr> </table> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pasará a cada equipo como receptor y en caso de ser necesario podría generar preguntas para orientar el dialogo.</li> <li>• Marcará el tiempo para compartir con los demás integrantes sobre lo más importante que rescataron de su diálogo.</li> <li>• Realizará aportaciones precisas sobre lo que mencionan los docentes y deberá tener cuidado en ser critico con las observaciones, tratar de no juzgar las acciones y recordar que todos son un grupo.</li> <li>• Propocionará los textos referentes a : Pozo. J. (2000). <i>Concepciones de aprendizaje y cambio educativo. La clase, la lección y la exposición. Ensayos y experiencias educativas</i> (pág 4-13).</li> <li>• Profundizará acerca de las teorías implícitas, retomando la parte teórica que se encuentra en este documento y realizará una presentación, al mismo tiempo que análizan el texto</li> </ul>	<p>Qué función desempeño en mi claser</p>		
<p>Qué función desempeño en mi claser</p>				

## Conclusiones

En el campo de la educación se ha dado mayor importancia sobre cómo aprenden los alumnos, pero poco sobre el maestro en el aula; como aprende, actúa, dice, hace y piensa en su práctica, siempre lejano del centro de la educación. Este trabajo permitió tener un acercamiento mínimo hacia el pensamiento de seis docentes inmersos en el trabajo diario de las aulas, una muestra del 0.00062 % de los 644 mil maestros de primaria (INEGI 2020). Cifras que dejan una inquietud para continuar investigando sobre el pensar de los docentes, y que sin duda arrojarán nuevos datos cualitativos para comprender más sobre lo que ocurre en la cognición de los maestros y así mejorar sobre aspectos de la enseñanza.

Se debe comenzar a ver desde otra perspectiva el aula no sólo aislada sino, en toda su complejidad, en la multidimensionalidad y multirreferencialidad de ella, para no reducir la mirada en aspectos superficiales que sólo son validados por criterios poco pedagógicos basados en listas de cotejo de buena o mala la práctica docente. Diferentes perspectivas se ven el aula, que en voces de los maestros dicen ser: tradicionalistas, de escuela activa, humanistas, tecnológicos o constructivistas, pero que no siempre coinciden esos ideales, con su pensar y actuar. Comenzar y finalizar interrogándonos el por qué los docentes toman ciertas decisiones para actuar sobre su práctica, desde qué teoría implícita seleccionan sus estrategias y con ello obtener un diagnóstico o una evaluación pertinente y poder así implementar estrategias que permita la trascendencia de sus teorías, desde la perspectiva constructivista que tiene este documento es que se piensa que lo idóneo sería que los docentes se acercaran a esta visión.

Actualmente en el sistema educativo mexicano el constructivismo se ha alojado en el lenguaje del docente, pero habría que cuestionar la profundidad con la que ha impactado en el aula, y por qué no ha llegado a consolidarse, permear y desarrollarse en su totalidad en las prácticas docentes, quedándose, en muchos casos, solo en la verbalización sin pasar a la acción. Diversos cambios curriculares han ocurrido sexenio tras sexenio pero en ninguno de ellos, se ha detenido en cuestionarse porque realmente no hay cambios en la educación, por qué con tantas propuestas ninguna corriente ha llegado a las aulas en su totalidad, las reinterpretaciones que los docentes realizan a partir de sus teorías

implícitas cada plan y programas nuevo por adaptarse, nos muestra una encrucijada entre el pensamiento del docente, el currículum, lo que se debe aprender y las exigencias de la propia escuela.

Las objetivaciones y reinterpretaciones que los docentes conducen a partir de su interacción con el contenido, aprendizaje y aula les permite tomar decisiones proponer y dar respuestas inmediatas intuitivas condicionadas por sus concepciones y percepciones que tiene con respecto al currículum. Así mismo, el entendimiento que el docente tiene con respecto al plan y programas crea una discrepancia entre el plan formal-interpretación pedagógica y la práctica en el aula. La recontextualización supone que los procesos productos culturales, al pasar por un proceso selectivo son “descontextualizados.”, ya que, cada docente, adapta bajo sus teorías implícitas cada concepto, tema, aprendizaje que entiende en cada plan y programa.

Es necesario así que los docentes reflexionen sobre sus “teorías implícitas”, concepciones y creencias que influyen en su práctica, ya que al no verbalizarse y no ser del todo conscientes pueden llegar a convertirse en una limitante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. A su vez, en el ejercicio docente los saberes que se construyen deberían basarse en teorías formales, es decir, que ya tuvieron una valoración previa y no enseñar desde un pensamiento simple, pues ello puede llegar a desencadenar una “mala práctica” de la enseñanza, en la que se estén arriesgando los aprendizajes de los alumnos. Lo anterior es evidente que continúen la investigación para que, el docente reflexione sobre sus teorías implícitas y sobre ellas reestructure, interiorice o adapte teorías que lleven hacia una diferente postura o paradigma; en esta investigación se sugiere el constructivismo como enfoque primordial en la educación en México.

Es importante tener en cuenta las concepciones que los profesores tienen sobre su labor docente porque desde ellas interpretará cualquier propuesta o cambio de lo que sucede en las escuelas. Dichas teorías implícitas son importantes identificarlas porque de ellas el docente puede ser capaz de enfrentarse al cambio y asumir su labor frente a la escuela y el aula, por ello, tiene que responsabilizarse ante estos cambios, aunque no siempre asuma o cambie para integrarse esta transformación en la educación, pues las teorías implícitas que éste tiene arraigado, las cuales se generan a partir de la actividad diaria

en el aula y por su cognición que tiene acerca del aprendizaje enseñanza que ha vivido personalmente y socialmente.

Estas características forman parte de la escuela tradicionalista y contrasta con los retos que se tienen que enfrentar en la educación del siglo XXI la cual exige una enseñanza constructivista. No se puede llevar a cabo un verdadero cambio educativo cuando aún existen estas teorías implícitas arraigadas que impiden que el docente actúe como una persona de cambio y no pueda generar distintas o nuevas formas de entender el aprendizaje y enseñanza desde otra perspectiva como el constructivismo, es importante investigar nuevas alternativas que ayuden a comprender, porque a pesar de la diversidad de teorías de índole pedagógico, como el constructivismo, no ha habido un verdadero impacto en las aulas.

Ahora pensemos en el contexto de evaluación, las teorías implícitas juegan un papel importante en cómo se diseñan o implementan algunas herramientas o procesos evaluativos, en las que las teorías implícitas influyen en cómo se diseñan, así por ejemplo, el maestro que evalúa al alumno desde sus teorías implícitas puede creer que una evaluación correcta se logre mediante la memorización de datos, entonces sus evaluaciones las diseñara a partir de ello, o en caso donde los maestros son sometido a pruebas de evaluación habría que tomar en cuenta esas teorías que tiene el docente, este es solo un ejemplo de un solo criterio a evaluar. Como resultado de estas evaluaciones, las suposiciones no explícitas acerca de lo que constituye una buena práctica afecta cómo se interpretan las respuestas de cada alumno o docente.

Las teorías implícitas pueden sesgar la forma en que se valoran las respuestas de los estudiantes, así como las conclusiones que se extraen afectando las evaluaciones dando solo datos que requiere el docente por sus teorías.

Sería importante reflexionar sobre y hacer explícitas las teorías implícitas para llevar una evaluación justa y precisa. Al reconocer estos supuestos los docentes y evaluadores en general podría ajustar sus métodos para alinear mejor con objetivos pedagógicos claros y equitativos mejorando la validez y fiabilidad de las evaluaciones, además, conocer estas teorías que rigen las prácticas puede ser una herramienta para los docentes porque

puede surgir su autoevaluación y fomentar una mayor conciencia crítica y promover evaluaciones más justas y equitativas. Como podemos ver las teorías tienen un impacto significativo en todos los procesos de evaluación, explicitarlas sería una misión para seguir en las aulas para diseñar un tipo de evaluaciones más precisas para mejorar tanto el aprendizaje como la enseñanza.

La diversidad de las teorías implícitas que llega a tener un docente; supuestos de aprendizaje, enfoques pedagógicos, evaluación, interacciones, reflexión, etc. Criterios que a la conveniencia de los docentes se pueden analizar, pero que su análisis es fundamental para entender cómo se desarrollan las prácticas en la escuela.

## Referencias

- Angrys, C. y Shön, D. (1974). *Teoría en la práctica*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Amat, Oriol (2010) 7. Evaluación en Aprender a enseñar. Barcelona: Editorial Profit.
- Birkenbihl, Michael (2008). *Cómo planificar y realizar un seminario en Manual práctico para educadores y profesores, con 21 juegos de rol y estudios de casos*. España: Paraninfo.
- Brown, A., Metz, K., y Campione, J. (2000). *La interacción social y la comprensión individual en la comunidad de aprendizaje. La influencia de Piaget-Vygotsky*
- Carranza, M.G. (2017). *Construcción social del conocimiento. La interacción discursiva de aula*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Carranza, M.G., Casas, M.V. y Díaz, K. (2012). *Buenas prácticas docentes y estrategias de enseñanza en la Universidad una visión constructivista*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Carranza, M.G y Casas, M. V. (2017). Buenas prácticas docentes: una visión desde los maestros. Memorias. *Congreso Nacional de Investigación Educativa*: San Luis Potosí
- Carranza, M.G Y Casas, M. V. (2018). Valorar las buenas prácticas: componentes para un modelo cualitativo de evaluación. *Edetania*
- Carranza, M.G., Casas, M. V., Rueda (2024). Claves para el desarrollo de la evaluación docente en la universidad. *Modelos, tendencias y debates*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Coll, C., Palacios, J. (2014). *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación escolar*. Madrid, España: Alianza.

Colén, M. Teresa (2013). *Detección de necesidades de formación del profesorado. Un problema de comunicación y participación. Proyectos de formación en centros educativos*. México: Colofón/Grao.

Cossío, E., F., Hernández, G. (2016). *Las teorías implícitas de enseñanza y aprendizaje de profesores de Primaria y sus prácticas docentes*. Revista Mexicana de investigación Educativa. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v21n71/1405-6666-rmie-21-71-01135.pdf>

Daniels, H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía. Temas selectos*. Paidós: Barcelona

Díaz, B, L., Torruco G.U., Martínez., H, M y Varela., R. M. (2013). *La entrevista, recurso flexible y dinámico*. Departamento de Investigación en Educación Médica, Facultad de Medicina, Universidad Nacional Autónoma de México. México D.F., México.

Díaz Barriga, F. y Hernández, G., (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Una interpretación constructivista. McGraw Hill.

Diz, M. J. (2017) Necesidades formativas. Modelos para su análisis y evaluación. Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación-. Extraordinario (06), 6-10. DOI: <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.06.2132>

Dubrovsky, S. (2000). *Vygotsky. Su proyección en el pensamiento actual*. Argentina: Ediciones Novedades Educativas.

Echeverría, H.D. (2011). *Diseño y plan de análisis en investigación cualitativa*. Santa Fe, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

Fernández, B.L. (2018). *Las teorías implícitas en la práctica de la enseñanza*. Sonora, México: PSICUMEZ

Fierro, C., Fortoul, B & L. Rosas, (1999). Transformando la Práctica Docente. Una Propuesta Basada en la Investigación Acción. México: Paidós. 20-21.

Figueroa, N. y Páez, H. (2008). Pensamiento didáctico del docente universitario. Una perspectiva desde la reflexión sobre su práctica pedagógica. *Fundamentos en Humanidades*, IX (18), 111-136. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18411970006>

Gallego, M.J. (1991). Investigación sobre pensamientos del profesor: aproximaciones al estudio de las teorías y creencias de los profesores.

García, B., Loredó, J. y Carranza, M.G. (2008). Análisis de la práctica educativa en los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/155/15511127006.pdf>

Garnica, D., Franco, A., M. (2020). Annette Karmiloff-Smith: Precursora de una psicología del desarrollo interdisciplinario. *Informes psicológicos*, 20 (1), pp. 183-200. <Http://dx.doi.org/10.18566/infpsic.v20n1a12>.

Gómez, L. F., (2008). Las teorías implícitas de los profesores y sus acciones en el aula. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (30), 1-14. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/998/99819167005.pdf>

Gómez, L.F. (2003). Las teorías implícitas de los profesores y sus acciones en el aula. *Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO)*.

González, F. (2004). ¿Qué es un paradigma? análisis teórico, conceptual y psicolingüístico del término. *Investigación y posgrado*.

Hashwesh, M. (1986) Toward an explanation of conceptual change. *European Journal of Science Education* (80). 229 – 249.



Porlán, R., Pozo, M., Martín, J. y Rivero, A. (2001). *La relación teoría-práctica en la formación permanente del profesorado. Informe de una investigación*. España: Colección Investigación y enseñanza.

Pozo, J.I., (2000) *Concepciones de aprendizaje y cambio educativo. Concepciones y prácticas en el aprendizaje y la enseñanza*. Buenos Aires, México: Ediciones Novedades Educativas.

Pozo, I. y Pérez, M del P. (2009) *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Madrid: Morata.

Pozo, I.; Sheuer, N., Pérez, M.P., Mateos, M., Martí, E. y Cruz, M. (2013). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona, España: GRAÓ.

Rogof, B. (2006). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social. Cognición y desarrollo mental. Paidós: Barcelona*

Sanchiz, M.L. (2008). *Modelos básicos de intervención en Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Castelló de la Plana: Publicaciones de la Universidad Jaume.

Sandín., E. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid, España: Mc Graw Hill.

Stake, R., E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata

Shön, D., A. (1983). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.

Solé, Isabel (2002) Cap. 2. Los modelos de intervención y Cap. 3. Un modelo educacional constructivista de intervención psicopedagógica en Orientación educativa e intervención psicopedagógica. Barcelona: Editorial Horsori.

Shulman, L. (1987). Conocimiento y enseñanza. Foundations of the new reform. Estudios Públicos

Wenger, 201. Comunidades de práctica. Aprendizaje significativo e identidad. Espasa: Barcelona

Zavala, A. (2000). La práctica educativa. Cómo enseñar. Barcelona: Graó

Zavala, A. (2013). Enfoque globalizador y pensamiento complejo. Barcelona: Graó

Zabalza, M. (1995). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. España: Alianza Editorial.

Zabalza, M. (1991). *Pensamiento del profesor y desarrollo didáctico*. Educadores. España: Alianza Editorial.

## Anexo 1

Cuadro para sistematizar la información recabada del diagnóstico de la práctica docente.

Respuestas de los docentes	Mi principal función como profesor es...	Lo que más me frustra como profesor es...	Considero que los alumnos aprenden por qué...	Un buen docente es aquel que...
<p><b>El moderador, a partir de sus conocimientos, analizará las respuestas de los docentes, de acuerdo con el criterio</b></p>	<p><b>Identificar el rol que juegan como docentes:</b></p> <p>1.- El maestro es trasmisor del conocimiento 2.- El maestro transmite pero considera que existen procesos de aprendizaje 3.- El maestro se quita del centro del aprendizaje teniendo un rol de mediador</p> <p><i>El docente de manera implícita se asumirá bajo el rol en el que él se percibe</i></p>	<p><b>Identificar las problemáticas que menciona el docente principalmente:</b></p> <p>1.- Problemas con el desarrollo de sus clases. 2.- Problemas con los alumnos 3.-Problemas externos al aula, referidos a otro contexto.</p> <p><i>Hace referencia a la complejidad de que ellos piensan de su práctica</i></p>	<p><b>Identificar a que procesos le atribuyen a que aprenden los alumnos</b></p> <p>1.- Cognitivo 2.- Social-cultural</p> <p><i>Como conceptualizan que aprenden los alumnos</i></p>	<p><b>Identificar lo referente a:</b></p> <p>1.- La planeación 2.- La creación de situaciones de enseñanza-aprendizaje. 3.-Participación de los alumnos. 4.- Las prácticas que favorecen la interacción profesor-alumno 5.- Qué evaluar 6.- se toma en cuenta las características, necesidades e interés del estudiante.</p> <p><i>Aluden a que es una buena práctica para ellos</i></p>

**Anexo 2**  
**La práctica no es neutral**

<p>Concepciones sobre la práctica</p>	<p>Ello coincide con el enfoque. (subraya el enfoque), y contesta por qué dice que....</p>	<p>Qué consideras que debes modificar o mejorar en tu práctica. con respecto a las concepciones que tienes. Si o no por qué</p>
<p>Mi principal función como docentes es...(recuperar la respuesta de la primera sesión)</p>	<p>Enfoque tradicional por qué... Enfoque tecnológico por qué... Enfoque espontaneista por qué... Enfoque interactivo por qué...</p>	
<p>Concibo que el niño es...(completa la oración)</p>	<p>Enfoque tradicional por qué... Enfoque tecnológico por qué... Enfoque espontaneista por qué... Enfoque interactivo por qué...</p>	
<p>Mayoritariamente realizo actividades de...</p>	<p>Enfoque tradicional por qué... Enfoque tecnológico por qué... Enfoque espontaneista por qué... Enfoque interactivo por qué...</p>	

### Anexo 3.

**El moderado realizará el análisis de las respuestas para encasillarlas con la problemática a la que se refieren los docentes: en cuanto a sus clases, a los alumnos y problemas externos al aula.**

#### **Análisis de diagnóstico para detectar los problemas de la práctica**

Problemática en relación a:	Rescatar textualmente lo que mencionan los docentes
1.- Problemas con el desarrollo de sus clases.	
2.- Problemas con los alumnos	
3.-Problemas externos al aula, referidos a otro contexto.	

### Anexo 4.

#### **Problemáticas detectadas y su análisis**

Problemática con relación a:	Rescatar textualmente lo que mencionan los docentes	Análisis. ¿A qué le atribuirías el problema?, es decir, por qué crees que es un problema para el maestro
1.- Problemas con el desarrollo de sus clases.		
2.- Problemas con los alumnos		
3.-Problemas externos al aula, referidos a otro contexto.		

## Anexo 5

### “Problemas de la práctica docente: dimensión y solución”

Problemática con relación a:	Rescatar textualmente lo que mencionan los docentes	Análisis. ¿A qué le atribuirías el problema?, es decir, por qué crees que es un problema para el maestro	Dimensión	Posible solución
1.- Problemas con el desarrollo de sus clases.				
2.- Problemas con los alumnos				
3.-Problemas externos al aula, referidos a otro contexto.				

## Anexo 6.

### Concepciones previas en contraste de las actuales.

<p><b>Yo pensaba que mi principal función como profesor era....</b> (copiar y pegar lo que dijeron textualmente los docentes)</p> <p><b>Ahora pienso que...</b></p>
<p><b>Lo que más me frustra como profesor es</b> (copiar y pegar lo que dijeron textualmente los docentes)</p> <p><b>Comparto con mis compañeros las problemáticas por qué</b></p>
<p><b>Yo pensaba que un buen docente es aquel que...</b>(copiar y pegar lo que dijeron textualmente los docentes)</p> <p><b>Ahora pienso que un buen docente es....</b></p>