



UNAM IZTACALA

**Universidad Nacional Autónoma de México**

**Facultad de Estudios Superiores Iztacala**

**“Teorías Implícitas de Profesores de Primaria sobre  
la Reforma Integral de la Educación Básica: un  
estudio de caso”**

**T E S I S**  
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA  
P R E S E N T A  
**Jessica Gabriela Sarabia Rodríguez**

Directora: Mtra. **Carmen Alicia Jiménez Martínez**

Dictaminadores: Mtra. **Patricia Suárez Castillo**

Lic. **María Estela del Valle Guerrero**



Los Reyes Iztacala, Edo. de México, 2013



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## **Agradecimientos**

*A mi mamá Gabriela por ser tan valiente y aguerrida.*

*A mi papá.*

*A mi hermano Noé, con quién aprendí mucho.*

*A mi abuela Dominga por todo su amor.*

*A mis tíos Raúl y Ángel.*

*A la Sra. Ere.*

*A las maestras y a los maestros que se esfuerzan por facilitar un aprendizaje de calidad.*

*A la profesora Carmen Jiménez por su paciencia y apoyo en este proyecto.*

*A Laura Cruz Reyes.*

# ÍNDICE

<b>Capítulo 1. ¿Cómo ha sido entendida la docencia?</b>	8
1.1. La docencia	8
1.2. Clasificaciones de tipos de enseñanza	9
1.3. El rol docente	15
1.4. Tipos de profesor	17
1.5. Formación docente	20
1.6. La Reforma Integral de la Educación Básica	25
1.7. La docencia en la Reforma Integral de la Educación Básica	27
1.8. Nuevo rol docente: profesor reflexivo	31
1.9. Estándares de Desempeño Docente en el Aula para la Educación Básica en México	36
<b>Capítulo 2. Teorías implícitas de los docentes sobre la enseñanza</b>	39
2.1. Teorías implícitas de los profesores	39
2.2. Aprendizaje de las teorías implícitas	43
2.2.1. Visión de teoría de esquemas	43
2.2.2. Visión teoría de trazos de Hintzman	43
2.2.3 Visión teoría de Procesamiento distribuido en paralelo (PPD) de McClelland y Rumelhart	44
2.3. Función de las teorías implícitas	45
2.4. Teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje	47
2.4.1. Teoría directa	48
2.4.2. Teoría interpretativa	48
2.4.3. Teoría constructiva	49
2.4.4. Teoría posmoderna	49
2.4.5. Tradicional	50
2.4.6. Activa	50
2.4.7. Crítica	50
2.4.8. Técnica	51
2.4.9. Constructivista	51
2.5. Estudios sobre las teorías implícitas	52
2.6. El cambio de las teorías implícitas	59

<b>Capítulo 3. Metodología</b>	62
3.1. Justificación	62
3.2. Objetivo	63
3.3. Procedimiento	68
<b>Capítulo 4. Resultados</b>	71
4.1 Resultados	71
Referencias	86
Anexos	95

## RESUMEN

El objetivo del presente trabajo es indagar las teorías implícitas de los docentes a partir de la Reforma Integral de la Educación Básica.

La nueva Reforma educativa pretende que el profesor tenga ciertas competencias, es decir, conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, valores, creencias, intuiciones, percepciones que le permitan desarrollar en sus alumnos las competencias necesarias para la vida.

Las creencias o teorías implícitas que el docente tiene acerca de la enseñanza en muchas ocasiones no corresponden con las que presenta el plan curricular de la institución educativa en donde ejerce su función. Estas teorías permanecen inaccesibles a la conciencia del profesor por lo que son difíciles de modificar, sin embargo guían su práctica pedagógica.

En el primer apartado de este trabajo se describen las concepciones de la docencia y de la enseñanza, el rol del docente, los tipos de profesor que existen, la formación docente, la nueva Reforma educativa, el nuevo rol del docente, y los Estándares de Desempeño Docente en el Aula para la Educación Básica en México. En el capítulo dos se describen las teorías implícitas de los docentes, las diferentes teorías de los profesores sobre la enseñanza y el aprendizaje así como las investigaciones que se han realizado sobre ellas. En el tercer capítulo se menciona la metodología empleada y el procedimiento. En el último capítulo se describe el análisis de los resultados, así como las conclusiones y discusión.

# INTRODUCCIÓN

A partir de los resultados de logros educativos de los países de la OCDE a través de su Programa de evaluación PISA (Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos), se han destacado las grandes diferencias entre los aprendizajes de los estudiantes de un país a otro pues algunas naciones se ubican siempre en los mejores lugares (Finlandia, Corea del Sur, Japón, Canadá, Australia y Nueva Zelanda) y otras más en los más bajos (Chile, México, Tailandia, Brasil y Perú), lo que ha llevado a diversas interrogantes como: ¿qué tienen en común esos países que logran un éxito educativo sistemático? o ¿qué les falta a los países que año tras año se ubican “al final de la tabla”?

Para responder a lo anterior en 2007 se realizó un estudio (McKinsey) en el que se destacó que las diferencias entre los sistemas escolares, no se explicaban por el gasto educativo, sino por tres factores básicos: el reclutamiento, la formación y el apoyo al trabajo de los docentes en el aula; además del diseño de programas de atención al rezago educativo. Es así que, en éste y otros estudios se ha destacado que la calidad del profesorado es un factor que influye de forma decisiva en los logros educativos de los estudiantes.

Durante las dos últimas décadas del siglo pasado, muchos países latinoamericanos intensificaron los esfuerzos por la transformación educativa, haciendo especial énfasis en la docencia. De este modo, las reformas educativas propugnaron por introducir diversos cambios en los sistemas de medición de calidad y evaluación de resultados del aprendizaje, la revisión de los contenidos curriculares, diseñar programas de incentivos a los maestros; sin embargo, los esfuerzos realizados aún no rinden los frutos esperados pues en la práctica, las realidades educativas se han mostrado resistentes a la transformación. Considerando que la enseñanza es una de las claves para el logro de aprendizajes, analizar las prácticas docentes para apoyar a los profesores en la transformación, parece ser una buena posibilidad (Loo et. al, 2003; Vaillant, 2007).

Hoy la docencia se ha transformado en una categoría social, en la que se distinguen diversos momentos de la formación docente Bullough (2000, en Vaillant 2007):

- a) El periodo previo al ingreso a la formación, en la que se adquiere la idea de enseñanza a partir de su paso por la escuela. Los futuros docentes desarrollan patrones mentales y creencias sobre la enseñanza a partir del periodo de observación que experimentan como estudiantes.
- b) Los estudios académicos en los que se les prepara de manera teórica básicamente. En esta etapa ellos poseen una serie de creencias y conocimientos implícitos y explícitos sobre el proceso de enseñanza y de aprendizaje.
- c) Las prácticas de enseñanza. En esta fase de la formación influye la experiencia escolar de la primera infancia, los compañeros, evaluadores, los amigos y familiares, la subcultura de los docentes y de la estructura burocrática de la escuela. Generalmente no hay clara conciencia de lo que conocen, ni de cómo o por qué lo conocen, pues difícilmente fueron convocados a reflexionar sobre sus creencias. De este modo, los docentes se forman bajo un currículo formalizado, básicamente de naturaleza conceptual, y un conjunto de experiencias prácticas más o menos supervisadas.
- d) Los primeros años de docencia. Day et al. (2007, en García y Vaillant) distinguen diferencias significativas según la etapa en la vida profesional, pues el proceso de construcción de identidad y las competencias del docente suelen ser distintas:
  - ✧ En los primeros tres años se observa una etapa de fuerte compromiso, pero en la que se requiere de apoyo de las autoridades.
  - ✧ De cuatro a siete años, se construye la identidad profesional
  - ✧ Entre los ocho y los 15 años aparece una de tensiones crecientes y transiciones pues muchos de ellos cambian de puesto, lo que representa una toma de decisiones importantes.
  - ✧ Entre 16 y 23 años de vida profesional inicia la fase de tensiones y problemas en cuanto a la motivación y el compromiso, debido a las



numerosas actividades y responsabilidades adicionales que representa la profesión, la familia y la salud.

- ✧ De 24 a 30 años de actividad, surgen mayores desafíos para mantener la motivación.
- ✧ Con 31 o más años de actividad, la motivación desciende notoriamente debido a la proximidad del retiro y jubilación.

De este modo, durante la formación se elaboran teorías, concepciones y creencias de carácter implícito y centradas en el “sentido común”; así el profesor ha de llegar a poseer gran número de significados implícitos adquiridos a lo largo de de sus experiencias cotidianas, sobre una gran variedad de aspectos entre los que se encuentra el currículo (contenidos, destrezas, orientaciones metodológicas, pautas de evaluación etc.); lo mismo que otros significados explícitos que, desarrolla durante su formación. La interacción entre los significados y su utilización en la práctica configuran son los ejes de la práctica pedagógica.

Por otro lado, como ha señalado Monereo (1999) El proceso de enseñanza y de aprendizaje, a lo largo de la historia de la educación, ha tenido diversas modificaciones a partir de propuestas distintas que van desde cuestiones puramente técnicas que piden que el docente desarrolle un paquete de habilidades que le hagan ser mediador entre el alumno y la cultura, en consideración de su propio nivel cultural, y asignar un significado particular al conocimiento que trasmite, sobre los contenidos de enseñanza, o durante el intercambio social dentro del aula.

Así, el mencionado autor, resalta la importancia de identificar en los docentes, las teorías implícitas sobre la enseñanza, para hacerlas explícitas y contribuir para que analicen el mundo circundante, empleando interpretaciones pedagógicas.

De este modo, se ha concluido que es importante tener en cuenta las teorías cognitivas y utilizar estrategias metodológicas que permitan conectar los marcos conceptuales con las pre-concepciones de los estudiantes de profesorado.

Por otra parte, docencia ha sido considerada de diferentes maneras, se le ha visto como un trabajo, un oficio, una profesión y como un arte. No obstante, no ha dejado de entenderse que es un proceso en el cual interactúan por lo menos dos personas, una de las cuales es el profesor poseedor de conocimiento y otra es el alumno que no posee tal conocimiento. También se considera a la docencia un proceso creativo en donde profesor y alumno interactúan con el objeto de conocimiento.

El concepto de enseñanza ha tenido diferentes acepciones en la práctica docente. La primera acepción de enseñanza es la tradicional, ésta es rígida, verbalista, memorística e incuestionable. Para dar eficacia a la teoría anterior surge la enseñanza conductista o tecnológica, ésta promete obtener mejores resultados en menor tiempo respecto al aprendizaje, empleando los principios científicos y metodológicos del conductismo. Por otro lado la enseñanza romántica o activa sugiere que el contexto pedagógico del alumno debe ser muy flexible para que aprenda a su ritmo, el desarrollo natural del pequeño es tanto el objetivo como la metodología empleada en este modelo.

Asimismo la teoría humanista propone la enseñanza democráticamente centrada en el alumno, pretende apoyar al alumno a que llegue a ser lo que realmente quiere ser, pero a su vez lo responsabiliza de su proceso de aprendizaje. El modelo crítico hace énfasis en una enseñanza más reflexiva respecto a los actores de la educación, los principales problemas en el proceso de enseñanza-aprendizaje y los contenidos, métodos y fines de la educación. La teoría cognitiva ve a la enseñanza como un proceso sociocultural en el cual se transmiten conocimientos, pero también resalta que es fundamental la planificación y organización de los procesos didácticos por parte del profesor, el objetivo de esta enseñanza es que el alumno desarrolle su potencial cognitivo para convertirse en un aprendiz estratégico. La enseñanza histórico-cultural se

centra en que el alumno adquiriera herramientas para ampliar su conciencia para mejorar sus funciones de memoria atención y solución de problemas. Por último la teoría constructivista sugiere que la enseñanza es facilitar el logro de aprendizajes significativos en el alumno brindándole oportunidades para ello.

En la enseñanza se han asignado diferentes roles al profesor, se le ha visto como acompañante del alumno, también se le ha considerado fortalecedor de las capacidades intelectuales del alumno, como un organizador del encuentro del alumno con el conocimiento. Sin embargo, últimamente comienza a ser considerado como un sujeto creador y transformador de su labor.

Asimismo el docente se ha visto como transmisor, técnico, descubridor, constructor, artesano, y facilitador.

En la actualidad, no ha sido suficiente la formación inicial del profesor, antes bien, el docente debe prepararse de manera continua para enfrentar las demandas que la sociedad le presenta.

En el año 2004 la educación en México inició modificaciones en los planes y programas a nivel preescolar, posteriormente en 2006 se hicieron cambios en secundaria y finalmente entre 2009 y 2011 se modificaron los planes y programas de primaria, de esta manera se completó la Reforma integral de la Educación Básica.

Esta reforma solicita del docente una formación continua donde genere competencias, es decir, conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, valores, creencias, intuiciones, percepciones que le permitan desarrollar en sus alumnos las competencias necesarias para la vida.

Otra de las demandas que surgen de la nueva reforma es que el docente se de tiempo para reflexionar acerca de su práctica educativa y de las dificultades que se presentan en el aula con el objetivo de darles a éstas una solución eficaz.

Las creencias de los profesores también llamadas teorías implícitas, surgen dentro de la línea de investigación llamada pensamiento del profesor. Estas investigaciones surgen para dar respuesta a la incongruencia que existe entre la práctica pedagógica del docente y las teorías que realmente guían su práctica.

En diferentes investigaciones se ha encontrado que las teorías implícitas que tienen los docentes no corresponden con las que fundamentan el currículo de la institución educativa. Además el docente no puede modificar sus teorías implícitas acerca de la enseñanza, debido a que éstas permanecen inaccesibles a su conciencia.

Las teorías implícitas de la enseñanza y el aprendizaje que se han considerado son las siguientes:

La teoría directa, ésta señala que el profesor cree que el conocimiento es una copia exacta de la realidad. Otra de las teorías es la interpretativa, ésta sugiere que el conocimiento es una copia de la realidad pero acepta que esa copia generalmente suele no ser exacta. La teoría constructiva acepta que el aprendizaje implica procesos mentales reconstructivos de las propias representaciones del mundo físico, sociocultural y mental, así como de la autorregulación para aprender. La teoría posmoderna considera que el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción, pero afirma que todo aprendizaje es situado y que se le debe evaluar de acuerdo a tal característica.

Asimismo la teoría tradicional sugiere una enseñanza rígida y a un alumno pasivo. La teoría activa menciona que la enseñanza se debe adecuar a las diferentes etapas del alumno y debe responder a la curiosidad de éste. La teoría crítica se centra en la historia social respecto aspectos políticos y morales. En cuanto a la teoría técnica, ésta enfatiza el aprendizaje por recepción, se centra en los conocimientos y la evaluación se enfoca en el logro de objetivos. La teoría constructivista concibe al aprendizaje por descubrimiento y por construcción de significados.

El presente trabajo indaga las teorías implícitas de los docentes a partir de la Reforma Integral de la Educación Básica, e investiga qué visión tienen los docentes acerca de su quehacer y su perspectiva sobre la nueva reforma.

Se encuentra conformado por cuatro apartados, en el primero se hace referencia a como ha sido entendida la docencia, en éste se mencionan las diferentes concepciones de la enseñanza, el rol del docente, los tipos de profesores, la formación del profesor y también se menciona lo que es la nueva Reforma, sin olvidar el nuevo rol docente, es decir, el pensamiento reflexivo del profesor y los Estándares de Desempeño Docente en el Aula para la Educación Básica en México.

En el segundo capítulo se explican las teorías implícitas de los docentes, sus diferentes definiciones, las teorías implícitas de los profesores acerca de la enseñanza y el aprendizaje. Asimismo, se mencionan diferentes investigaciones respecto a las teorías implícitas de los docentes.

El tercer capítulo se refiere a la metodología empleada en esta investigación, se menciona la elección del enfoque cualitativo para analizar los resultados, la entrevista focal, los participantes de la investigación, los instrumentos y materiales empleados, así como las fases de la investigación.

En el último capítulo se analizan los resultados respecto a los tres instrumentos empleados, el cuestionario para docentes modificado de Díaz-Barriga, el inventario de teorías implícitas del docente de Rodrigo Rodríguez y Marrero y por último la entrevista focal sobre la nueva Reforma, de igual forma se presenta una gráfica y una tabla estadística junto con el análisis de la entrevista focal citando fragmentos de la misma. Asimismo, en este mismo apartado se incluyen la conclusión y la discusión del trabajo.

# 1. ¿CÓMO HA SIDO ENTENDIDA LA DOCENCIA?

## 1.1. La docencia

Actualmente la docencia se entiende como una profesión colectiva compleja, fortalecedora de habilidades intelectuales de los alumnos, promotora tanto de aprendizajes como de oportunidades de convivencia en el aula. Su finalidad es propiciar el desarrollo de las competencias que sean necesarias para aprender a lo largo de la vida (Secretaría de Educación Pública, s.f.).

Según Ghilardi (1993) la docencia puede entenderse en cuatro dimensiones:

- a) *Como trabajo*: en la cual la planeación es organizada según procedimientos y operativos estandarizados. Se le pide al docente que desarrolle programas de trabajo predeterminados.
- b) *Como oficio*: en cuanto al uso de técnicas especializadas además de conocimientos y reglas para aplicarlas.
- c) *Como profesión*: al concebir la serie de técnicas y la capacidad responsable y autónoma para aplicarlas. Se le pide al profesor que tenga sólido caudal de conocimientos teóricos que le guíen con seguridad en las muchas situaciones que puedan presentarse.
- d) *Como arte*: al concebir que la docencia no puede definirse como una ciencia debido a que se desarrolla en contextos que son poco previsibles. Al profesor se le considera un artista y se le brindan espacios con autonomía profesional.

Y aunque algunos autores (Wittrock, 1997) menciona que en la enseñanza “[...] debe haber por lo menos dos personas, una de las cuales posee cierto conocimiento, habilidad u otra forma de conocimiento, mientras que la otra no los posee; el poseedor intenta transmitir el conocimiento al que carece de el, llegando así al establecimiento de una relación entre ambos, con ese propósito” (p.151); algunos otros como Morán (1999) comprende la docencia como un

espacio en donde maestro y alumno aprenden formas de construir conocimiento, saber y aprender a pensar, investigar y enseñar a pensar la realidad. Considera la docencia un proceso creativo por medio del cual los profesores y los alumnos interactúan con el objeto de conocimiento descubriendo su propia lógica y construcción.

Así es que la docencia, considerada una actividad sistémica, propositiva, consciente y comprometida, que tiene como finalidad última la educación, es decir, el desarrollo humano (López, 2000; p.14), puede verse como una labor práctica en la que:

- a) Se pone énfasis en la transmisión de conocimientos a partir del saber hacer, como un arte;
- b) Se realiza de manera especializada y con la finalidad de capacitar para el trabajo, y
- c) Como una praxis que tiene la finalidad de humanizar, ésta se relaciona con el desarrollo humano.

Considerando estas concepciones, la docencia es una tarea práctica guiada en todo momento por la teoría y generadora de nueva teoría (López 2000 y Petterson 1982).

## **1.2. Clasificaciones de tipos de enseñanza**

A continuación se explican diversos conceptos de la enseñanza dentro de diferentes corrientes educativas.

Monroy (2009) menciona que históricamente la concepción de enseñanza que dominó fue comprendida como la acción que realizaban los adultos sobre los jóvenes para enseñar conocimientos y valores prevalecientes en la sociedad. Se le ha llamado tradicional debido a que se encuentra alejada de los estudiantes, de su época y de su edad. Ofrece una vida metódica espiritual. La enseñanza se limita al latín y el dominio de la retórica.

La enseñanza tradicional es considerada un sistema riguroso que carece de dinámica y débil en cuanto a la innovación. Las actividades didácticas se diseñan únicamente por quien enseña. Sus características son (Monroy, 2009):

*a) Sistema de autoridad rígido*

En donde imperan el autoritarismo, verbalismo e intelectualismo. Es una educación que se centra en el profesor. La disciplina es intolerante y el castigo es indispensable.

*b) Conocimiento enciclopédico con un carácter dogmático*

Los contenidos se aprenden de memoria y sin alteraciones. Se evita la búsqueda de nuevo conocimiento para no tener confusión.

*c) La metodología de enseñanza es idéntica para todos y válido para todo momento*

El método se reduce al verbalismo y a la pasividad del alumno. La repetición es fundamental por parte del estudiante quien debe aprender los valores que le ofrezca el profesor sin cuestionarlos.

Con el surgimiento del capitalismo y bajo la óptica del moldeamiento de la conducta productiva de los individuos emerge la enseñanza conductista. Ofrece modernizar la escuela tradicional para convertirla en eficaz respecto a los productos de la enseñanza. Pretende conseguir más aprendizaje en menos tiempo y a un menor costo por medio de la aplicación de los principios científicos, teóricos y metodológicos que surgen del conductismo. Su principal representante es Skinner (Monroy, 2009).

Este autor también reconoce a la enseñanza crítica, afirma que surge en los años setenta del siglo XX y se fundamenta en la obra de Marx. Esta enseñanza analiza la pedagogía institucional y la considera un espacio en donde domina el autoritarismo del profesor, la represión administrativa, la programación conformista y la ideología de una clase dominante.

La escuela crítica se caracteriza por hacer una reflexión colectiva respecto a:



1. Los actores de la educación.
2. Problemas y singularidades de la enseñanza y el aprendizaje.
3. Los contenidos y métodos.
4. Los fines de la educación.
5. Las relaciones de las prácticas educativas.

Este modelo concibe al hombre como producto de tradiciones pero también como iniciador de actos; también lo considera como sujeto que sustenta sus creencias, prejuicios e ideologías, que son relevantes pero que por medio del diálogo pueden ser cuestionadas y problematizadas. En el proceso discursivo es posible que los sujetos cambien de significativo por medio de la comunicación y la reflexión que hacen sobre sí mismos (Monroy, 2009).

Hernández (1998) menciona a la escuela romántica. Señala que el conocimiento más relevante del alumno es el que viene del interior de éste. El contexto pedagógico debe ser muy flexible, para que el pequeño exprese su interioridad, sus cualidades y habilidades, ya que el objetivo es lograr la máxima autenticidad, espontaneidad y libertad del alumno. El principal representante de esta enseñanza es Rousseau (Hernández, 1998).

Según el autor, el desarrollo natural del niño es a la vez el objetivo y el método de educación. Se pretende eliminar obstáculos que inhiban la libre expresión del individuo. El centro de este paradigma es el alumno, por lo cual los contenidos se establecen a partir de que éste los solicita. Las experiencias pedagógicas que tiene el alumno son por sí mismas valiosas, no es necesario evaluarlas ni controlarlas.

Flórez (1999) y Narváez (2006) mencionan a la enseñanza activa. Se le denomina así porque su principio fundamental es propiciar actividad en el niño para hacer más eficaces la enseñanza y el aprendizaje. Surge en oposición a la enseñanza tradicional. Desde esta perspectiva el lugar protagónico en el aula lo ocupa la actividad autoestructurante y constructiva del alumno. Sus principales representantes son Decroly, Montessori, Dewey y Freinet entre otros.

El método de Montessori es un sistema de autoeducación, recurriendo al método analítico privilegiando el uso de materiales artificiales o más o menos abstractos en la enseñanza, mientras que Decroly se enfatizó en la globalización y en los temas de interés dándole mayor importancia al contacto de los niños con objetos concretos. John Dewey empleó el método de aprender haciendo. El método de Freinet es el ensayo experimental y el proceso de tanteo en cualquier etapa de desarrollo humano (Flórez 1999 y Narváez 2006).

Flórez (1999) menciona el concepto de enseñanza psicogenética, ésta igual que el método activo acepta que la actividad autoestructurante y constructiva del alumno tiene un lugar central y se encuentran delimitadas por los mecanismos endógenos del individuo y desde el punto de vista pedagógico por sus actividades autoiniciadas. Sin embargo, el máximo representante de esta enseñanza Jean Piaget, quien señala es necesario un fundamento teórico-empírico para asegurarse de la comprensión adecuada de las actividades espontáneas de los alumnos. La enseñanza psicognética le deja una guía al profesor (con las etapas de desarrollo cognitivo, el conocimiento de cómo aprenden lo pequeños, el significado de las actividades autoiniciadas) como emplear esos recursos y técnicas en beneficio de los alumnos, dejando claro porque es así. De tal manera que la tarea del profesor consiste en el diseño de contextos conformados por situaciones y experiencias que desplieguen actividades autoestructurantes, dirigidas a los contenidos curriculares y capacidades del niño. De esta manera el docente se asegura por diferentes medios, con los recursos y actividades necesarias que los alumnos asimilen los saberes a enseñar.

Flórez (1999) señala que desde la óptica humanista la enseñanza es ayudar a los alumnos para que decidan lo que son y lo que quieren llegar a ser. Bajo el supuesto de que todos lo alumno son diferentes, les facilita ser más con ellos mismos que con los otros. Considera relevante ayudar a los alumnos a explorar y comprender de una manera más completa lo que es como persona y los significados de sus experiencias, no busca formar a los estudiantes a una manera predeterminada.

El mencionado autor distingue cinco particularidades de la educación humanista:

- a) Retoma las necesidades de los individuos.
- b) Fomenta el incremento de las opciones del individuo.
- c) Valora en la misma proporción el conocimiento personal que el conocimiento público.
- d) Considera que el desarrollo de un individuo no debe continuar si detrimenta el desarrollo de otro individuo.
- e) Entiende que los elementos que conforman un programa educativo, deben fomentar un sentido de relevancia, valor y merecimiento en cada persona.

Mientras que Carl Rogers define la enseñanza como “la educación democráticamente centrada en la persona”, la cual tiene las siguientes características (Flórez, 1999, p.107):

- a) Ser capaz de responsabilizarse.
- b) Crear las condiciones favorables para facilitar las capacidades de aprendizaje que existen.
- c) Adoptar una perspectiva integral de lo intelectual, lo afectivo y lo interpersonal.
- d) El objetivo primordial de la enseñanza es crear alumno con iniciativa y con autodeterminación.

Los humanistas consideran a la enseñanza como un medio favorecedor centrado en el alumno, flexible y abierto considerando aprendizajes vivenciales para lograr aprendizajes valiosos.

Según Flórez (1999) para el paradigma cognitivo la enseñanza es un proceso sociocultural por medio del cual una generación transmite a otra conocimientos y saberes valorados culturalmente, tales contenidos deben ser aprendidos por los alumnos de la manera más significativa.

Señala este autor, no es suficiente con la transmisión de los contenidos por parte de los profesores, es necesaria la planificación y organización de los procesos didácticos. Además se necesita de la creación de un contexto propio para hacer intervenir al alumno activamente considerando los conocimientos previos y generando una disposición de aprendizaje significativo. El fin último de este modelo es que el alumno desarrolle su potencialidad cognitiva para convertirse en un aprendiz estratégico, que sepa como aprender y solucionar problemas.

Martínez, Covarrubias, López, Quesada, Olmos y Díaz-Barriga (2010) destacan la enseñanza histórico-cultural. Según estos estudiosos su máximo representante es Vigotsky, quien menciona que la enseñanza tiene un lugar en el medio sociocultural real.

Para estos autores la enseñanza se centra en la incorporación de instrumentos de naturaleza simbólica, por medio de la enseñanza formal, que media el desarrollo para ampliar la conciencia y por lo tanto las funciones memoria, atención y solución de problemas. La función del profesor consiste en ser “un mediador en el encuentro del alumno con el conocimiento” (p.3).

Estos autores mencionan que la enseñanza y lo que se aprende viene de la propia conciencia y la actividad psíquica individual, si tal actividad está guiada por la propia persona lo puede hacer porque emplea interiormente herramientas psicológicas que en principio son externas, cuyo uso lo aprendió de los demás.

De manera conjunta los tres enfoques mencionados anteriormente (cognitivo, psicogenética, histórico cultural) forman la corriente pedagógica denominada constructivismo la cual pretende “Enseñar a pensar y actuar sobre contenidos significativos y contextualizados” (Díaz-Barriga y Hernández, 2010, p.30).

Los autores antes señalados definen a la enseñanza constructivista como “[...] un proceso que pretende apoyar o, si se prefiere el término, “andamiar” el logro de aprendizajes significativos” (p.140).

Para Bélair (2005) la enseñanza desde el punto de vista constructivista se define como una animación, una ayuda y un estímulo y no como una transmisión tajante de conocimientos. Este enfoque también considera a la enseñanza como una comunicación que pretende transformar en el curso de formación a quien se encuentra aprendiendo.

### **1.3. El rol docente**

En tiempos antiguos los profesores eran las personas veteranas pues se pensaba que éstos tenían más conocimientos, su función era enseñar y transmitir la cultura y las tradiciones a las generaciones jóvenes (Ortiz Tirado, 2010).

En el informe que realizó la UNESCO para el siglo XXI se considera el rol del profesor como el acompañante del alumno en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Tal término se encuentra relacionado con los cambios que se presentan en este entorno, en donde el profesor deja a un lado la figura del papel transmisor y se coloca en la postura de tutor, orientando al alumno durante el tiempo que se encuentra en la escuela (Garrido y Valverde, 1999).

Durante el presente siglo los docentes son considerados como fortalecedores de las capacidades intelectuales de los alumnos, potenciadores de aprendizajes significativos, favorecedores del desarrollo del pensamiento crítico y científico. El objetivo de los docentes es desarrollar en los alumnos de educación inicial las competencias necesarias para seguir aprendiendo durante la vida, y así comprender integralmente el mundo (Secretaría de Educación Pública, 2011e).

Para Díaz-Barriga (2010) el rol del docente puede considerarse como “[...] un organizador en el encuentro del alumno con el conocimiento” (p.3).

Según Monroy (2009) el profesor es un actor que se determina por su posición en la estructura social, cultura, identidad profesional, poder político y relaciones interpersonales, para otros se define por la incorporación que hacen de datos de investigación psicoeducativa a su actuación en un espacio con otros actores (directores, padres de familia).

Diferentes autores señalan el papel del docente como un elemento central de transformación educativa, actor principal de las reformas de los modelos de enseñanza, sea cual sea el cambio que se esté presentando al profesor siempre se le exige que sea el ejecutor o mediador de lo planificado, o también se le ve como el protagonista reflexivo del cambio educativo (Vezub, 2007).

El papel del docente es arduo de cumplir, debido a que son muchas y diferentes las funciones que tiene que realizar, aunado a ello se suman las actividades administrativas que le competen, la sociedad en ocasiones aleja al profesor de su objetivo primordial “[...] formar a los menores en una serie de conocimientos, destrezas y valores para que puedan adquirir las capacidades básicas y/o específicas para poder ejercer como ciudadanos” (Prieto, 2008, p.343).

Actualmente se busca en el profesor a un ser humano con vocación que transforme a la sociedad por medio de la educación, que apoye a los alumnos y les dé el conocimiento con integridad, que los haga autónomo en su formación; en la espera de que en el futuro, los alumnos aporten a su entorno y puedan jugar un papel activo y productivo en el mundo (Ortiz Tirado, 2010).

Según este autor comienza a reconocerse el rol del profesor no sólo como un aplicador de métodos, sino como un sujeto creador y transformador de su propia práctica.

Sin embargo, ser docente es lo mismo pero no es igual, pues cada docente tiene sus valores, representaciones y creencias (Monroy, 2009).

## 1.4. Tipos de profesor

Para explicar las distintas formas del ejercicio docente diversos autores han planteado una serie de características, Fernandez y Elortegui (1996) consideran cinco estereotipos de profesores:

### **El profesor transmisor**

Este tipo de profesor enseña siguiendo un patrón muy similar al que estuvo expuesto cuando fue estudiante. Para este docente la asignatura se encuentra ya determinada y su prioridad es el cumplimiento del programa oficial, este profesor deja para los expertos la labor de decidir la validez de lo que se enseña.

Los alumnos trabajan de manera individual conformando un sólo grupo, en donde todos son iguales, el trato y la exigencia son idénticas para todos. La comunicación del docente hacia los alumnos es unidireccional porque se considera que ninguna información puede venir del estudiante, ya que se cree que el aprendizaje es responsabilidad única del maestro, éste llena con su explicación toda la clase.

Los materiales que emplea generalmente son pizarrón y el cuaderno, donde el alumno anota lo que el maestro le dicta. En ocasiones emplea videos que únicamente sirven para dar explicaciones que no pueden ser cuestionadas por el alumno.

Es común observar que este profesor trabaje con ejercicios de elementos cerrados, de copia de textos, y problemas de resolución individual.

De manera general, este docente separa ampliamente la práctica de la teoría.

### **El profesor tecnológico**

Para este tipo de profesor toda la enseñanza se debe encontrar guiada por el método científico, por lo tanto su quehacer debe encontrarse ampliamente detallado. La planificación suele encontrarse en una programación cerrada con objetivos claros y específicos. El proceso de enseñanza es gradual distinguiendo niveles de dificultad para facilitar el aprendizaje.

La comunicación con los alumnos es diversa: verbal, audiovisual, escrita, entre otras; sin embargo, siempre es dirigida por el profesor. Sigue predominando la lección magistral como forma idónea de enseñanza, aunque existe la posibilidad del diálogo socrático.

En las prácticas de laboratorio, los procedimientos son muy rígidos. En ocasiones también se usan ejercicios que tienen resultados diferentes y soluciones bajo situaciones supuestas.

### **El profesor descubridor**

La principal característica de este profesor es el empleo del método científico empirista e inductivo. La enseñanza se comprende como el descubrimiento del conocimiento y considera a los estudiantes como pequeños investigadores.

El docente establece una serie de investigaciones de larga duración en donde el alumno reconstruye las principales bases de la ciencia y el profesor funge como animador y ayudante del alumno.

### **El profesor constructor**

El docente apoya la producción de conocimiento del alumno facilitando un cambio conceptual.

En este modelo alumnos y maestro deciden sobre materiales y actividades a realizar. La metodología empleada por el profesor es de tipo investigativa y se



apoya en la resolución de problemas que él guía. Se pretende que el alumno sea protagonista de su proceso de aprendizaje.

La planeación suele ser interdisciplinar. El docente coordina a los alumnos facilitándoles materiales para las actividades que surgen.

### **El profesor artesano**

Para los profesores ubicados en esta categoría la enseñanza no requiere de planificación, pues ésta se centra en la necesidad de permitir la autonomía de los alumnos; en ocasiones hay tendencia a la interdisciplinariedad, raramente se hace organización específica. Se sigue un modelo empírico educativo que se ve fortalecido con el empleo de fuentes de información tales como: apuntes, copias fotostáticas y el pizarrón.

Por otro lado, Medina Simancas y Garzón (1999) proponen sólo dos tipos de profesores:

### **El profesor Transmisionista**

El docente que concibe a la enseñanza como una transmisión de conocimientos, para lo cual el profesor emplea una metodología expositiva para el desarrollo de la memoria y el pensamiento reproductivo.

### **El profesor Facilitador**

Es el docente quien facilita el proceso de enseñanza del alumno y le brinda las oportunidades para que aprenda de la manera que lo requiera y como lo requiera. Interviene únicamente cuando el alumno no logra solucionar un conflicto cognitivo.

Con base en lo antes mencionado, el profesor es reconsiderado como un ser activo que juega un papel determinante en la educación y que únicamente

puede llevar a cabo eficazmente su trabajo y responder a las demandas de la sociedad, sí se encuentra adecuadamente formado (Tirado, 2010).

### **1.5. Formación docente**

La formación se comprende como el acto de dar forma y generalmente se concibe como el producto de una acción externa (Ferrer, 2006).

Gorodokin (s.f) coincide con Ferrer al considerar que la concepción de formación se encuentra relacionada con “[...] una acción profunda ejercida sobre el sujeto, tendiente a la transformación de su ser, que apunta simultáneamente sobre el saber-hacer, el saber-obrar y el saber-pensar, ocupando una posición indeterminada entre educación e instrucción”. Sin embargo, este autor agrega que a la formación también concierne la relación del saber con la práctica y considera la transformación de las representaciones e identificaciones en el sujeto, que se forman en los aspectos cognoscitivos, afectivos y sociales centrando el proceso en la lógica de estructuración, no de acumulación (p.2).

Por otro lado, Ferry (2001 citado por Ferrer, 2006, p.5) también señala que “[...] formarse no puede más que ser un trabajo sobre sí mismo libremente imaginado, deseado y seguido; realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura”. Desde esta idea son fundamentales las aspiraciones y el sentido que el docente dé a las experiencias y circunstancias de aprendizaje.

De esta manera, Ferry (1990, citado por Ferrer, 2006, p.6) emplea la palabra formación para advertir sobre un “[...] proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir a perfeccionar capacidades. Capacidades de sentir, actuar, de imaginar, de comprender, de aprender de utilizar el cuerpo [...], formarse es reflexionar para sí, es un trabajo entre sí mismo, sobre situaciones, sobre sucesos, sobre ideas”.

Pero Ferry aclara, que aunque la formación es un proceso sobre sí mismo, el individuo no se forma solo, también necesita de mediaciones (Ferrer, 2006). Las mediaciones son muchas por ejemplo: los profesores, las lecturas, las circunstancias, los sucesos de la vida y la relación con los otros (Barraza, 2007).

Se trata de un proceso individual, debido a que son determinantes los intereses motivaciones y necesidades de la persona para su formación. Y es social, porque las interacciones entre los sujetos, en el proceso de formación son muy importantes ya que le permiten al sujeto hacer contraste y confrontar recuperando otros saberes acerca de su trabajo (Ferrer, 2006).

En el ámbito profesional la formación tiene que ver con las actividades necesarias para ejercer esa profesión. Entonces alcanzar esa profesión requiere de la adquisición de conocimientos, habilidades y ciertas teorías del trabajo que se van a desarrollar y concebir en el propio profesional (Barraza, 2007).

La formación docente puede entenderse como el “[...] proceso de transformación del sujeto a partir del cual va adquiriendo o transformando capacidades, formas de sentir, de actuar, de imaginar, de comprender, de aprender y de utilizar sus estructuras para desempeñar prácticas sociales determinadas” Anzaldúa (citado en Vargas, 2008, p.33). Tal concepción pretende que el profesor sea capaz de construir su propio pensamiento, que por medio de la reflexión tome decisiones acerca de su formación, una vez que sabe cuales son propios intereses y necesidades (Ferrer, 2006).

Para Gordokin (s.f) la formación docente puede entenderse “[...] como un proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes/enseñantes” (p.2).

Rivas (2004) define a la formación docente como el dominio que la persona tiene de las teorías, concepciones y estrategias que se explican por medio de diferentes ópticas disciplinarias. La formación docente se centra en la

educación formal en donde el plan de estudios establece sus límites, considerando a la sociedad y a la cultura.

Vargas (2008) menciona que el sujeto también se forma una vez que resignifica subjetivamente determinados conocimientos, en la medida que analiza algo a través de nuevas experiencias, o por medio de otro papel o posición, lo cual se podrá observar en la manera que se asuma como profesor; y que tenga que aplicar todo lo que vivió en el salón de clases, pues intentará recuperar lo que aprendió para llevarlo a la práctica.

Díaz-Barriga (2010) afirma que los ejes fundamentales de la formación del docente deben ser:

- a) La adquisición y profundización de un marco teórico y conceptual, acerca de los procesos individuales, interpersonales y grupales que se dan en el salón de clases que propician la adquisición de un aprendizaje significativo.
- b) La reflexión crítica en y sobre la práctica del profesor, con la finalidad de que tenga herramientas de análisis de su labor a nivel de la institución, curricular y del contexto del aula.
- c) Orientarse a la generación de prácticas alternativas e innovadoras de su quehacer que le faciliten intervenir directamente sobre los procesos educativos.

Es importante destacar que la formación de los futuros docentes tiene la misma estructura que se encuentran viviendo en su proceso de enseñanza, la corriente pedagógica que adoptaran los formados generalmente se impone como guía de referencia de los formadores. De manera tal, que los formados imitan o se resisten a actitudes, procedimientos, estrategias, comportamientos etc., que ellos observaron en sus profesores. Pero, la manera en que fueron formados casi siempre se convierte en prototipo del actuar docente y por lo mismo son reproducidas por el futuro profesor (Ferrer, 2006).

## **Formación inicial**

En la formación inicial, los futuros docentes se encuentran formando para el desempeño de su función, que les implica un papel significativo en la sociedad, pero a la vez se están formando como persona y como miembro de la sociedad con la cual comparten una cultura, valores y actitudes. En esta formación son indispensables los conocimientos y las herramientas necesarias para realizar su futura labor (Vargas, 2008).

Según este autor en esta etapa los contenidos y las habilidades que los estudiantes deben aprender se encuentran en las diferentes asignaturas que constituyen los planes curriculares universitarios. No obstante, es necesario que los alumnos se acerquen a la práctica real a la que van a enfrentarse en su trabajo.

Para cumplir tal cometido hacen una práctica que los acerca a la realidad y les facilita el uso de los conocimientos y habilidades que han adquirido, asimismo en esta etapa de formación se les permite desarrollarse como profesionistas responsables, con capacidad de decisión y reflexionan sobre su quehacer (Garrido et. al., 1999).

Según Gorodokin (s.f) la formación inicial docente es más que una suma de conocimientos que el alumno adquiere, debido a que estructura representaciones, identificaciones, métodos y actitudes que impactan al sujeto en el plano cognoscitivo, y afectivo, conformando cambios cualitativos profundos.

No obstante, la formación docente no se logra únicamente con la culminación de una carrera y entrar a trabajar en una escuela, de hecho, continua y se fortalece con los retos que se presentan en el salón de clases (Rivas, 2004).

Garrido et. al. (1999) señalan que se han de diferenciar dos tipos de formación: la formación inicial o universitaria que conduce a la adquisición de

un título de maestro, y por otro lado, la formación continua, en donde los profesores ya ejercen su profesión y la actualización les permite que se encuentren al día en los distintos aspectos considerados relevantes para su profesión.

### **Formación continúa**

La formación continua es la que hace referencia a la preparación constante que es indispensable en un mundo que cambia rápidamente en conocimientos, tecnologías y formas de comunicación, en donde el profesor debe formarse permanentemente para adaptarse a estos cambios (Garrido et. al., 1999).

Guerra (2008 citado por Ortiz Tirado, 2010, p.34) menciona que se entiende a la formación continua como “[...] el proceso continuo de crecimiento de las competencias para la enseñanza, desde la formación inicial de la carrera profesional, con el fin de favorecer los aprendizajes de los alumnos”.

Dentro de la formación continua, también se comprende la formación permanente que se comprende como “toda intervención que provoca cambios en el comportamiento, la formación, los conocimientos, la comprensión y la actitudes del profesorado en ejercicio” Imbernón (2007 citado por Ortíz Tirado).

Según este autor para que la formación permanente sea útil, debe responder a las necesidades de los profesores y al entorno en donde trabaja.

Bajo la nueva formación de profesionales basada en el enfoque por competencias es obligatoria la necesidad de actualizarse de manera permanente, para estar en una situación adecuada y dar respuestas a las demandas de la profesión (Pavie, 2011).

Según Pavie (2011) el sistema educativo funciona con docentes que no reflexionan acerca de sus prácticas y que de hecho son una “maquina repetidora”. Bajo tales condiciones es necesaria una práctica reflexiva en el quehacer del profesor, para ello, también es indispensable contar con un

adecuado conocimiento de los contenidos de enseñanza y de su didáctica así como de la profesión.

La Secretaría de Educación Pública en el 2011e considera relevante la formación permanente para que el docente cuente con más información respecto a las materias que enseña, que se actualice de manera constante y que aprenda a emplear las tecnologías de información, para que le sean útiles siempre, a manera que poco a poco se convierta en un mejor profesor y provoque cambios en su entorno escolar.

### **1.6. La Reforma Integral de la Educación Básica**

La educación básica en México inició un nuevo cambio integral en el año 2009, con el principal objetivo de “[...] ofrecer a los estudiantes mexicanos un trayecto formativo coherente que vaya de acuerdo con sus niveles de desarrollo, con sus necesidades educativas específicas y con las expectativas que la sociedad tiene respecto al futuro ciudadano” (Santillana, 2011a, p.14).

Para alcanzar tal fin, en 2004 se iniciaron cambios a los planes y programas de estudio de educación preescolar, continuando con secundaria en el 2006, posteriormente en el ciclo escolar 2009-2011 se modificaron los planes y programas para la educación primaria completando así la Reforma Integral de Educación Básica (Santillana, 2011a).

Dicha Reforma propone la creación de proyectos que atiendan las necesidades de formación de los alumnos, centrándose en el desarrollo de habilidades y capacidades que antes no habían sido entendidas como prioridades y que, de acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (2009b) son imprescindibles para dar respuestas a las demandas de un mundo globalizado. La Reforma Integral de la Educación Básica se centra en los siguientes aspectos:

1. *La articulación organizada de los tres niveles que constituyen la educación básica preescolar, primaria y secundaria.* Esta articulación de

los niveles requiere de la integración y concreción de la relación que se tiene entre los conocimientos, habilidades destrezas, actitudes y valores de los diferentes niveles educativos para hacer posible la formación de las competencias necesarias, y alcanzar el perfil de egreso requerido.

2. *Se plantea un perfil de egreso de la educación básica.* El cual es concebido como el conjunto de características que se van a observar en los estudiantes al finalizar su formación; especificando las habilidades y conocimientos para que el estudiante se ponga en acción y haga frente a las tareas de la vida diaria. De esta forma se indica que al finalizar la educación básica el alumno:
  - a) Utiliza el lenguaje oral y escrito para comunicarse con fluidez e interactuar en distintos contextos sociales y culturales. Además posee las herramientas básicas para comunicarse en una lengua adicional.
  - b) Argumenta y razona al analizar situaciones, identifica problemas, formula preguntas, emite juicios, propone soluciones y toma decisiones. Valora las ideas y la evidencia proporcionada por otros y puede modificar en consecuencia, los propios puntos de vista.
  - c) Busca, selecciona, analiza, evalúa y utiliza la información proveniente de diversas fuentes.
  - d) Interpreta y explica procesos sociales, económicos, financieros, culturales y naturales para tomar decisiones individuales o colectivas, en función del bien común.
  - e) Conoce y ejerce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática, actúa en pugna por la responsabilidad social y el apego a la ley.
  - f) Asume y practica la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, étnica, cultural y lingüística.
  - g) Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano; sabe trabajar en equipo; reconoce, respeta y aprecia la diversidad de capacidades en otros, emprende y se esfuerza por lograr proyectos personales y colectivos.
  - h) Promueve y asume el cuidado de la salud y el ambiente, como condiciones que favorecen un estilo de vida activo y saludable.



- i) Aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance, como medios para comunicarse, obtener información y construir conocimiento.
  - j) Reconoce diversas manifestaciones de arte, aprecia la dimensión estética y es capaz de expresarse artísticamente.
3. *Las asignaturas se organizan en campos de formación.* El mapa curricular de los tres niveles de formación que conforman la educación básica, se encuentra estructurado en campos de formación que se unen de manera coherente al conjunto de asignaturas que lo forman. Los cuatro campos de formación básica son los siguientes (Santillana, 2011b, p.18):
- a) Lenguaje y comunicación, que incluye las asignaturas de Español y Lengua Adicional (asignatura estatal).
  - b) Pensamiento matemático, en el que se encuentran la asignatura de Matemáticas.
  - c) Exploración y comprensión del mundo natural y social, que agrupan las asignaturas de Exploración de la Naturaleza y la Sociedad, Ciencias Naturales, Estudio de la Entidad donde vivo, Geografía e Historia.
  - d) Desarrollo personal y para la convivencia, en la que convergen las asignaturas de Formación Cívica y Ética, Educación Física y Educación Artística.
4. *La incorporación las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.* Se resalta la necesidad de emplear las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como herramientas que ayuden a originar dinámicas de trabajo creativas y novedosas que apoyen a los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

### **1.7. La docencia en la Reforma Integral de la Educación Básica**

La docencia en la nueva Reforma exige que el profesor tenga ciertas competencias para hacer su quehacer en el aula. Frade (2007, citado por

Secretaría de Educación Pública, 2009a, p.27) menciona “Las competencias de los docentes son un conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, valores, creencias, intuiciones, percepciones y prácticas que les permiten promover en sus alumnos y alumnas el desarrollo de sus propias competencias de aprendizaje, básicas y para la vida”.

Se distinguen especialmente las que describe Perrenoud (2005, citado por Secretaría de Educación Pública, s.f, p. 69-70) son 10 dominios de competencias fundamentales, con sus correspondientes competencias específicas en la formación continua del profesorado de primaria:

### 1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje

Competencias específicas:

- a) Conocer por medio de un modelo determinado, los contenidos que se deben enseñar y su traducción en objetivos de aprendizaje.
- b) Trabajar a partir de representaciones, errores y obstáculos de los alumnos.
- c) Construir y planificar dispositivos y secuencias didácticas.
- d) Implicar a los alumnos en proyectos de investigación.

### 2. Gestionar la progresión de los aprendizajes

Competencias específicas:

- a) Conocer y enfrentar situaciones problemas y ajustarlas al nivel de los alumnos.
- b) Tener una visión longitudinal de la enseñanza.
- c) Establecer relaciones con las teorías que sostienen las actividades de aprendizaje.
- d) Evaluar a los alumnos en situaciones de aprendizaje según el enfoque formativo.
- e) Establecer controles de competencias en tiempos determinados y tomar parámetros de procesión.

### 3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación

Competencias específicas:

- a) Enfrentar la heterogeneidad en el grupo.
- b) Practicar un apoyo integrado, considerado a los alumnos con dificultades.
- c) Desarrollar la cooperación entre alumnos.

#### 4. Implicar al alumnado en su aprendizaje y en su trabajo

Competencias específicas:

- a) Promover el deseo por aprender y desarrollar la capacidad de autoevaluación en el alumno.
- b) Implicar y hacer funcionar un concejo de alumnos.
- c) Favorecer un proyecto personal del niño.

#### 5. Trabajar en equipo

Competencias específicas:

- a) Elaborar un proyecto de equipo.
- b) Impulsar un equipo de trabajo y dirigir reuniones.
- c) Afrontar situaciones complejas.

#### 6. Participar en la gestión de la escuela

Competencias específicas:

- a) Elaborar un proyecto institucional.
- b) Coordinar y fomentar en la escuela con todos los componentes (padres, profesores de lengua y cultura de origen).
- c) Organizar y hacer evolucionar en la escuela la participación del alumno.

#### 7. Informar e implicar a los padres

Competencias específicas:

- a) Realizar reuniones informativas de debate y dirigirlas.
- b) Implicar a los padres en la valoración de la construcción de los conocimientos.

#### 8. Utilizar la nuevas tecnologías

Competencias específicas:

- a) Utilizar los programas de edición de documento.

b) Utilizar los programas didácticos en relación con los objetivos de dominio de la enseñanza.

c) Utilizar y comunicarse por medio la multimedia en la enseñanza.

#### 9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión

Competencias específicas:

a) Prevenir la violencia en la escuela.

b) Pugnar contra los prejuicios y discriminaciones sexuales éticas y sociales.

c) Crear de manera participativa reglas de vida común referentes a la escuela.

d) Desarrollar el sentido de responsabilidad, solidaridad y justicia.

#### 10. Organizar formación continua

Competencias específicas:

a) Explicar las propias prácticas.

b) Crear un programa personal de formación continua que considere el control de competencias.

c) Negociar un proyecto de formación con los compañeros participando en la formación de los otros docentes.

d) Implicarse en las tareas generales del nivel educativo.

El papel del docente en la Reforma Integral de la Educación Básica destaca las siguientes habilidades (Santillana, 2011b):

a) Comprender las necesidades de integración disciplinaria.

b) Favorecer los procesos transversales que cruzan a todo conocimiento.

c) Intercambiar experiencias con sus iguales y con sus alumnos.

d) Atender y promover de manera pertinentemente la evaluación y coevaluación del proceso educativo, por el cual reflexiona en su práctica educativa.

e) Comprender su entorno y conocer a sus alumnos.

f) Conocer ampliamente los enfoques y programas de las diferentes asignaturas.

- g) Ejercer una práctica colaborativa.
- h) Ser un participante experto que oriente.
- i) Aprovechar el error para el aprendizaje.
- j) Fomentar la autonomía del estudiante.
- k) Emplea las nuevas tecnologías para el aprendizaje.

También con estas nueva Reformas, se considera como desafío que el profesor realice investigación didáctica con el fin de promover el análisis de las dificultades en la enseñanza, ya que la labor docente y la tarea del alumno son procesos que deben ser estudiados desde el salón de clases (Secretaría de Educación Pública, 2011b).

Por último, se considera necesario, que los profesores dediquen más tiempo para reflexionar acerca de sus prácticas pedagógicas, para que cada vez sean más autónomos y autorregulados, y así mejoren su labor con base en su práctica misma.

### **1.8. Nuevo rol docente: profesor reflexivo**

Ser profesor es hacer un trabajo complejo, por lo que éste necesita una formación en donde reflexione, que se encamine en desarrollar la capacidad de análisis y de crítica, para que pueda enfrentar exitosamente situaciones de enseñanza, que son únicas pero no son fáciles de resolver, debido a que no hay respuestas elaboradas (Ferrer, 2006).

Señala esta autora que el profesor se encuentra con problemáticas impredecibles y difíciles de resolver y que además, debe enfrentar inmediatamente, por ello, en su trabajo toma decisiones que en muchas ocasiones son intuitivas y, si no existe un espacio para la reflexión, lo que hace entonces es improvisar.

Según Brubacher, Charles y Timothy (2000) (citado por Ferrer 2006) “Cuando el maestro toma decisiones está haciendo algo más que elegir un camino o actuar de cierta manera. El proceso de tomar decisiones debe ser

racional, lo que significa que el maestro considera y evalúa las alternativas y se vale de criterios para elegir un camino o acción determinados” (p.35).

El profesor no debe tomar decisiones con base en el sentido común o en un conjunto de técnicas preestablecidas. Lo que debe hacer es, revisar crítica y analíticamente que es lo que ocurre, sus causas, consecuencias y las soluciones posibles (Ferrer, 2006).

Hace poco tiempo comenzó a predominar una visión de la docencia como una realidad que emerge para dar respuesta a los problemas que presentan los docentes en la práctica, ésta es denominada pensamiento reflexivo (Domínguez, 2005).

El pionero de dicha perspectiva es Dewey, quien hace tiempo escribió “*Como pensamos*” libro que se ha empleado como fuente de información por varios autores que justifican sus argumentos respecto al ámbito educativo. Se le denomina formación reflexiva de la educación. El libro afirma que todos los hombres reflexionan, que el pensamiento reflexivo pertenece tanto al hombre de la calle como al científico. Según Dewey, el pensamiento reflexivo es “[...] el tipo de pensamiento que permite darle vueltas a la cabeza y tomárselo en serio con todas sus consecuencias” (Serrano, 2005, p. 155).

La reflexión es liberarse de la rutina, ir en busca de acciones inteligentes que no sean impulsivas, es el enriquecimiento de los individuos y la capacidad de valorar las adecuaciones a la coexistencia de los sujetos. Debe resaltarse el doble efecto que la reflexión tiene pues es personal y comunitaria (Serrano, 2005).

El pensamiento reflexivo es entonces, un conjunto de acciones que se inician a través de un problema que se presenta cuando comienzan una actividad específica, que lleva a buscar soluciones concretas para llegar a una meta (Casis, 2011).

Según Ferrer (2006) esta concepción de formación se encuentra relacionada con acepciones de enseñanza que son consideradas como arte, como profesión de diseño, como toma de decisiones interactiva, y consideran al profesor como un reflexivo. Estas concepciones de enseñanza revaloran la reflexión en el trabajo del profesor.

Entonces, un docente reflexivo sería aquel experto que piensa en, y desde la práctica, que se encuentra preparado para aplicar técnicas previamente aprendidas, y que puede resolver situaciones bien delimitadas, repetitivas y generalizables. Un profesor reflexivo debe tener conocimientos habilidades (Gutiérrez, 2008).

Villar 1995 (citado por Ferrer 2006) puntualiza más al docente reflexivo al mencionar “[...] que es aquel que tiene capacidad para analizar su propia práctica y el contexto en el que tiene lugar, el que es capaz de volver sobre su propia práctica para revalorizarla y responsabilizarse de su acción futura”.

Villar (1994) menciona que la enseñanza reflexiva puede comprenderse como un constructo intelectual que se centra en la comprensión y el enfrentamiento de contradicciones que estimulan el desarrollo individual.

Desde esta óptica, la formación de los maestros ya no es considerada como un trabajo sobre ellos, sino como un trabajo desde ellos y para ellos. El profesor es considerado como un sujeto que puede construir su propio conocimiento teniendo en cuenta sus necesidades, intereses y carencias, también se le considera capaz de tomar decisiones de manera fundamentada. Desde tal perspectiva se pretende modificar la concepción de la formación del profesor, considerando a éste sujeto activo de su propia formación, por medio de la reflexión de su propia práctica (Ferrer, 2006).

De acuerdo con esta autora, lo que se espera con esta nueva preparación es que el profesor sea capaz de comprender su práctica, de reconstruirla e innovar en ella. La labor docente debe ser considerada un desarrollo

profesional, que se base en la revisión crítica de su trabajo, que es considerado proceso de mejora e innovación.

La reflexión es un eje fundamental de la formación de los docentes, pero, ¿que se necesita para lograrla?

Dewey sugiere dos principios pedagógicos que pueden ayudar al docente a pensar reflexivamente (Serrano, 2005, p. 156):

- a) Un estado de duda, vacilación, perplejidad y/o dificultad mental.
- b) Un acto de búsqueda, de caza, de investigación para encontrar algún material que esclarezca la duda, que despierte la perplejidad.

Se trata de encontrar el camino que desdibuje el estado de duda inicial, de perplejidad, que es lo que empuja y moviliza al pensamiento reflexivo. Dewey advierte que una de las condiciones de la reflexión es soportar el suspenso así como la búsqueda que el individuo ha movilizado. El ponerse en camino a la reflexión no significa ser autocomplaciente ni autodestructivo, sino renovarse, percibirse de otra manera, crear y evolucionar (Serrano, 2005).

Este autor resalta que la participación del docente en la reflexión es central, pues es él quién cultivará la actitud reflexiva, pues como señala Dewey “El mero conocimiento de los métodos no bastará; ha de existir el deseo y la voluntad de emplearlos”. Se necesita de una mentalidad que se encuentre abierta, de entusiasmo y responsabilidad, pues son el motor de quién ha decidido poner en juego las creencias que tiene acerca de la realidad, con estas acciones se modifican pensamientos y valores en el profesional. (p. 157).

Una vez que se ha desencadenado el pensamiento reflexivo en el docente, Dewey sugiere un método sistemático para mantener dicho pensamiento (Serrano, 2005):



- a) Control de datos y evidencia, hace referencia a la recolección de datos, eliminar por medio del análisis lo que probablemente sea engañoso o irrelevante.
- b) Exaltación en lo importante por medio de la selección y comparación de casos.
- c) Construcción intencionada de datos mediante la variación experimental.

Schön proporciona una guía para que el docente haga un hábito el pensamiento reflexivo (Cassis, 2011, p. 57):

1. *Análisis del marco de referencia*: todo profesional se desarrolla en un marco de referencia que determinan la dirección en la que trata de cambiar la situación y las normas y valores a los que ha dado prioridad; estudiar tales marcos de referencia puede hacer consciente de sus saberes implícitos y cuestionarlos ante los nuevos retos que plantea la práctica.
2. *Investigación de la construcción de repertorios*: un profesional que es competente almacena en su memoria una serie de casos que son sus ejemplares a partir de los cuales estudia la situación nueva que se presenta.
3. *Investigación sobre métodos fundamentales de investigación y las teorías abarcadas*: el profesional competente es capaz de construir descripciones concretas y temas con los que desarrolla interpretaciones particulares, que orientan su reflexión en la acción, y son los que dan sentido a las nuevas situaciones. Es posible llegar a estas teorías y a estos métodos cuando el profesional describe cómo funcionan esos procesos de reconocimiento y de reconstrucción de episodios de la práctica o cuando se le plantean situaciones nuevas y confusas, con base en las cuales el profesional construye por si mismo sus teorías y sus métodos (ciencia-acción).
4. *Investigación sobre el proceso de reflexión en la acción*: para estudiar este proceso existen varias opciones:

- a) Observar a alguna persona que se encuentra haciendo una práctica.
- b) Fijar una tarea a realizar.
- c) Tratar de aprender cómo está pensando y actuando una persona cuando se encuentra realizando una tarea.
- d) Ayudar al sujeto a pensar en su sistema, a partir de una situación de fracaso.

El docente, al formarse de manera reflexiva obtendrá dos ventajas muy importantes: logrará eliminar las lagunas que tiene entre la teoría y la práctica; y además, tendrá la certeza de que se encuentra realizando su trabajo de una manera eficaz (Gutiérrez, 2008 y Serrano 2005).

### **1.9. Estándares de Desempeño Docente en el Aula para la Educación Básica en México**

En la actual Reforma de la educación se propone evaluar el desempeño del profesor en el aula a partir de cinco categorías que agrupan rasgos constitutivos de la práctica en el salón de clases, que son los siguientes (Secretaría Educación Pública, 2010c):

1. Planeación: Conformada por selección de conocimientos, determinación del propósito, diseño de estrategias didácticas, y elección de mecanismos de evaluación
2. Gestión del ambiente: incluye las relaciones interpersonales que se han considerado manejo de grupo
3. Gestión curricular: Relativo a los conocimientos de la asignatura, las relaciones entre asignatura, y las conexiones entre asignatura y contextos
4. Gestión didáctica: La cual se refiere a la presentación curricular, la atención diferenciada, organización de grupo, relaciones de aprendizaje alumno-alumno, recursos didácticos, recursos espaciales, manejo del tiempo, indicaciones, explicaciones, preguntas, actividades dirigidas, actividades no dirigidas

5. Evaluación: Integrada por la autoevaluación, valoración por parte de los alumnos hacia el profesor.

Para evaluar los estándares se acordaron cuatro niveles de desempeño que van en sentido ascendente del uno al cuatro para un mismo referente, en donde el nivel uno corresponde al menor nivel de satisfacción en cuanto al desempeño, mientras que el nivel cuatro corresponde al mayor nivel de satisfacción del desempeño. Se consideran tres aproximaciones para evaluar los estándares de desempeño docente:

1. La autoevaluación del desempeño docente (el docente evaluando su propia práctica).
2. La coevaluación (la retroalimentación con un igual).
3. La heteroevaluación (la retroalimentación con el director).

Todo lo anterior con base en:

1. La reflexión del desempeño docente.
2. La identificación de fortalezas y debilidades en torno a los referentes.
3. Determinar el grado y nivel de progreso.
4. La necesidad de compartir y analizar significados.
5. Reconocer el desempeño de los demás y el propio como una fuente de aprendizaje, crecimiento, retroalimentación y enriquecimiento.
6. Empezar un proceso de mejora continua.
7. Identificar y jerarquizar nuevas necesidades.

La forma de evaluar los estándares de desempeño docente es la siguiente:

1. Que el docente elija la clase que será observada y que convoque a otros compañeros así como a autoridades externas con el fin que se recoja información de la clase por medio de registros, audio grabaciones o videograbaciones.
2. El profesor debe continuar con el proceso registrando la clase y considerando los estándares de desempeño, con el fin de identificar puntos importantes y hacer mejoras a la práctica.

3. Una vez realizado el proceso se detectarán cuestiones del desempeño docente, que puedan ser consideradas proyecto de mejora.
4. Implementar un seguimiento de mejora probando estrategias, reflexionando sobre lo que le ha funcionado al profesor.
5. Finalmente, este procedimiento se realizará en tres momentos durante el ciclo escolar: inicio, intermedio y fin del ciclo.

## **2. TEORÍAS IMPLÍCITAS DE LOS PROFESORES SOBRE LA ENSEÑANZA**

En el presente capítulo se explicará qué significan las teorías implícitas de acuerdo a diversos autores, ya que por medio de éstas se interpretará las teorías implícitas de los docentes que participaron en este estudio.

### **2.1. Teorías implícitas de los profesores**

Las teorías implícitas, también llamadas teorías ingenuas, teorías espontáneas, teorías causales, teorías intuitivas y mal denominadas representaciones sociales o categorías naturales (Rodríguez y González, 1995; Pozo, 1996) son conexiones entre unidades de información aprendidas implícitamente por asociación, a partir de experiencias en el seno de grupos sociales reducidos próximos al individuo.

El socioconstuctivismo que considera la cognición y la cultura, sostiene que es ésta la que aporta los contenidos y las formas de adquisición del conocimiento por medio de la recurrencia de prácticas culturales y formas de interacción. La sucesión de los episodios de contacto del sujeto con las pautas prácticas van construyendo las experiencias del individuo. Cuando el sujeto aplica sus mecanismos cognitivos de inducción a sus experiencias, genera teorías implícitas (Jiménez y Correa, 2002).

La epistemología considera a las teorías implícitas como los supuestos implícitos del conocimiento sobre el mundo, sobre la naturaleza del conocimiento y de los procesos de adquisición y de cambio. Los ontólogos, por otro lado, consideran a las teorías implícitas como el tipo de entidades desde las que se interpreta el conocimiento (Vogliotti y Macchiarola, 2003).

Algunos autores han definido las teorías implícitas de manera general y de diferentes formas:

Roloff y Berger (1991) conciben a las teorías implícitas como el conocimiento tácito empleado en las interacciones sociales de la vida cotidiana como guiones de obra de teatro que se ponen en práctica ante un rastro. El rastro puede ser interno o algún hecho externo (Gómez, 2008).

Según el mismo autor, Bullough y Knowles (1991) emplean el término esquema para hacer referencia a las teorías implícitas.

Pozo (2001), Pozo y Gómez Crespo (1998), y Pozo (1997) (citados en Vagliotti y Macchiarola, 2003, p.2) señalan a las teorías implícitas como “[...] representaciones mentales constituidas por un conjunto de restricciones en el procesamiento de la información que determinan, a la manera de un sistema operativo, la selección de la información que se procesa y las relaciones entre los elementos de esa información”.

Este autor indica que las acciones pragmáticas basadas en representaciones implícitas y simbólicas le permiten al individuo predecir y controlar lo que sucede a su alrededor y contribuyen para modificar su relación con el mundo.

De acuerdo con Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993) “las personas construyen representaciones de la realidad y utilizan sus procesos cognitivos para interpretar situaciones, predecir y comprender el comportamiento de otras personas y planificar el suyo propio” (p.19), lo anterior supone que la construcción de significados se realiza mediante la interacción social y que el sistema cognitivo no sólo es un dispositivo epistémico que permite interpretar la realidad, sino todo un sistema que permite la planificación y el control de la acción.

Según estos autores las teorías, producto de la representación de la realidad, permiten construir valores de anclaje (biológico, social y representacional) que sirven de motivo para la acción. Los niveles de representación pueden ser: de conocimiento y de creencia.

Cuando se trata de negociar la realidad percibida con otras personas, se requiere el nivel de conocimiento pues al ser declarativo, permite reconocer varias ideas, producir expresiones verbales sobre los que “se sabe” o reflexionar sobre ello. Pero cuando se interpreta la realidad para tomar decisiones, el nivel de creencia está presente, pues las personas utilizan la teoría de modo pragmático para interpretar situaciones, realizar inferencias prácticas para la comprensión y predicción de sucesos así como realizar planes. Por lo anterior, las teorías “actúan como reguladores de los intercambios sociales” y permiten relacionarse eficazmente (Rodrigo et. al., 1993, p.24).

Según estos estudiosos el conocimiento se ha estudiado desde dos perspectivas teóricas: las individuales o psicologistas que plantean que las personas son protagonistas de la construcción de teorías; y la postura sociocultural, que propone que el conocimiento tiene un origen compartido por grandes grupos y que permite que sus integrantes construyan ideas, palabras, imágenes y percepciones sobre lo que les rodea. Así, el enfoque cultural no cree que el conocimiento sea producto de “mentes individuales”, sino como un artefacto de las comunidades sociales.

La teoría de Piaget, según estos autores (Rodrigo et. al., 1993) representa la perspectiva individual, pues considera que cada persona es la constructora de su realidad, a partir de la interacción entre el sujeto y el objeto. Similarmente para la psicología de la Cognición Social, la realidad varía conforme se procesa la información por lo que pueden existir tantas realidades como individuos.

Pero las teorías de las representaciones sociales, aunque consideran que la realidad es subjetiva, resaltan la importancia de la representación colectiva. Para los autores mencionados, Durkheim es quien propone que las representaciones colectivas son la clave para entender por qué la vida social influye sobre la vida lógica de las personas; y que tanto Durkheim como Moscovici, consideran que las representaciones individuales son producto de una subjetividad colectiva.

Y aunque los autores distinguen las posturas que explican la construcción del conocimiento de manera individual, consideran que éste necesariamente requiere de filtros culturales. De este modo, para ellos las teorías implícitas son construcciones personales realizadas a partir de experiencias sociales y culturales, por lo que aunque el individuo es el protagonista, quien construye sus teorías con base en el contacto con otras personas y realizando actividades culturalmente definidas (Rodrigo et. al., 1993).

De acuerdo con estos autores las experiencias sociales pueden ser de diversa índole: directas o compartidas con otros en la vida diría; vicarias, por medio de la observación; y simbólicas, canalizadas de manera lingüística tal es el caso de las lecturas y conversaciones.

Tanto las teorías científicas (relacionadas con el conocimiento) como las teorías ingenuas (relacionadas con las creencias) son empleadas por cada individuo para interpretar la realidad; se basan en inferencias que se extraen de los hechos (información factual) se elaboran producto de la búsqueda y cuestionamiento de hipótesis. De este modo las teorías facilitan la percepción de las relaciones entre sucesos, aumentando la capacidad comprensiva de las personas (Rodrigo et. al., 1993).

Las teorías implícitas se caracterizan por basarse en información de tipo episódico o autobiográfico, ser muy flexibles frente a las demandas o situaciones que son utilizadas y presentar ciertas normas o convencionalismos en sus contenidos, los cuales representan los del grupo social al cual pertenece el individuo (Rodrigo et. al., 1993). Las teorías implícitas son empleadas por el individuo para buscar explicaciones causales a problemas (Pozo, 1997), interpretar situaciones, realizar inferencias sobre sucesos y planificar el comportamiento (Rodrigo et. al., 1993). Además según Pozo, Scheuer, Del Py, Mateos, Martín y de la Cruz, (2006), las teorías implícitas no son fáciles de comunicar ni de compartir, pues vienen presentadas en códigos no formalizados, son producto de un aprendizaje informal.



## **2.2. Aprendizaje de las teorías implícitas**

### **2.2.1. Visión de la teoría de esquemas**

Desde el punto de vista de la teoría de esquemas, las teorías implícitas consisten en una estructura compleja organizada en torno a ideas prototípicas, en un mismo nivel y verticalmente como un esquema; los componentes inferiores de la teoría implícita pueden combinarse de acuerdo a la demanda externa que gatille la activación de la teoría (Rodrigo et. al., 1993; Rodríguez et. al., 1995).

El aprendizaje de las teorías implícitas se da por acumulación de trazos de información de la memoria permanente ajustando o reestructurando los esquemas de procesos internos (Rodrigo et. al., 1993). Lo que esta teoría no explica es de que forma se produce el aprendizaje original del conocimiento abstracto, puesto que si el aprendizaje es implícito no se produce la elaboración conceptual que éste requiere; tampoco se explica cómo se da la gran variabilidad contextual de las teorías implícitas, ya que la combinación de los componentes no es lo suficientemente plástica para lograrla permitiendo, según esta visión teórica, sólo la respuesta a demandas de situaciones conocidas y no a los requerimientos de situaciones nuevas, que es una de las principales funciones de las teorías implícitas.

### **2.2.2. Visión de teoría de trazos de Hintzman**

Para este modelo, las teorías implícitas son un conjunto de trazos o registros de experiencias almacenadas de manera episódica autobiográfica que, en el contexto de una situación determinada, se activan sintetizándose u organizándose para dar respuesta conductual, explicarse o predecir un fenómeno (Rodrigo et. al., 1993).

El aprendizaje de estos trazos se da por aprendizaje asociativo, lo que explica su carácter implícito y las principales reglas asociativas que los influyen son los siguientes (Pozo, 1996).

- a. **Semejanza entre causa y efecto** o entre realidad observada y modelo que la explica, sobre todo estas son visibles. Ejemplo: se asocia la vestimenta negra a personas que ven el mundo del mismo color.
- b. **Contigüidad espacial entre causa y efecto.** Ejemplo: “dime con quién andas y te diré quién eres”.
- c. **Contigüidad temporal entre causa y efecto:** se busca una causa lo más cercana posible en tiempo al efecto. Ejemplo: si nos duele el estómago, se deberá a lo último que hayamos comido.
- d. **Convocatoria cualitativa entre causa y efecto.** Toda causa es válida si coincide con la variación del efecto.
- e. **Convocatoria cuantitativa entre causa y efecto:** el efecto debe aumentar con el efecto de la causa.

La organización episódica de los componentes de la teoría implícita explica su gran variabilidad y ajuste a diferentes situaciones, ya que la teoría implícita se forma de la recuperación de los trazos por las características en la tarea o situación (Rodrigo et. al., 1993).

### **2.2.3. Visión Teoría de Procesamiento distribuido en paralelo (PPD) de McClelland y Rumelhart**

Esta línea de pensamiento afirma que las teorías implícitas constituirán una superposición de trazos de información episódica que se aprenden por las mismas reglas de aprendizaje asociativo que otros tipos de aprendizaje y cuya diferencia radica en que son organizadas en el momento del almacenamiento en la memoria permanente, pudiendo repetirse los elementos en diferentes grupos; las teorías implícitas son recuperadas en base a la clave que dio en el almacenamiento. Como la información esta presente en varias partes de la memoria, se recupera aquella que mejor se adapta a las características de la actividad o demanda que las hace necesarias (Rodrigo et. al., 1993; Pozo, 1996; Rodríguez et. al., 1995).

Cuando una teoría implícita es activada constantemente, puede condensarse y automatizarse como el resto de los aprendizajes asociativos (Pozo, 1996), conduciendo a la formación de esquemas mentales explícitos en nuestra memoria permanente, pero de naturaleza “cerrada” o de “empaquetado automático”, sólo aplicable a nuestra tarea específica.

### **2.3. Función de las teorías implícitas**

Las teorías implícitas son utilizadas para interpretar e inferir acerca de sucesos y planificar el comportamiento, para lo cual deben integrarse con la información proveniente de la tarea o situación que las requiere (Rodrigo et. al., 1993); esto ocurre a través del modelo mental o de representación dinámica temporal basada en alguna de nuestras teorías implícitas activadas en forma casi automática con las características de la actividad que debemos enfrentar mediante las reglas de activación, por lo que son recuperadas (Hitzman) o almacenadas y posteriormente recuperadas (Pozo). Los modelos mentales son conscientes y explícitos en sus contenidos, pero el origen de éstos, que son las teorías implícitas, permanece inconsciente.

Ahora bien, existen diferentes nombres para hacer referencia al término teorías implícitas de los docentes, entre ellos se encuentran: perspectiva personal del docente, sistema conceptual, principios de práctica, sistemas de constructos y conocimiento práctico (Clark y Peterson, 1990).

Autores como Sergiovanni y Starrat (1979) hablan de plataforma educativa como un supuesto en el que se basan las acciones del maestro y por medio del cual se justifica y validan sus propias acciones. Tal plataforma educativa se encuentra conformada por conjeturas, teorías y creencias sobre aspectos relevantes de la enseñanza, como: el objetivo de la educación, la percepción de los alumnos, el conocimiento que se considera valioso, la importancia de ciertos principios pedagógicos y ciertos principios de enseñanza (Gómez, 2008).

Según Argyris (1985) las teorías implícitas son como silogismos o proposiciones del tipo “sí... entonces”. De esta manera las teorías implícitas se fundamentan en los supuestos de los maestros acerca de los acontecimientos que perciben. Tales supuestos pueden ser generales o específicos (Gómez, 2008).

Para Marrero (1993) las teorías implícitas de los profesores son “[...] teorías pedagógicas personales, reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica educativa” (citado por Jiménez et. al., 2002 p. 529).

De acuerdo con este autor, Fox (1993) las teorías implícitas del profesor son orientaciones amplias hacia la enseñanza. Este autor considera que las metáforas de los docentes determinan su visión global acerca de la enseñanza. Un ejemplo de estas metáforas sería: “recipientes para ser llenados, arcilla o madera para modelar”, en donde generalmente se concibe al alumno como pasivo y al docente como activo.

Por su parte Goodman (1998) emplea el término filosofía práctica, para definir las ideas profesionales del profesor. A su vez Osborne (1996) utiliza el término teoría de la acción para hacer referencia a “un conjunto de afirmaciones que hace el profesor acerca de lo que informa o modela su práctica educativa y puede incluir creencias, principios, tácticas, concepciones del rol, etc.” (Gómez, 2008, p.35).

Según Jiménez et. al., (2002) las teorías implícitas de los docentes son un conjunto más o menos organizado y coherente acerca del mundo físico o social.

Por último, Gómez (2008) define las teorías implícitas como “[...] el conocimiento práctico, procedimental y situacional y particularista organizado en esquemas que contienen un repertorio de guiones que permiten representar las rutinas de enseñanza” (p.37).

Este autor menciona que al abordar el tema de teorías implícitas, las dimensiones que con frecuencia se comentan son:

1. Los objetivos de la educación
2. Los contenidos del currículum o conocimiento
3. El papel del profesor respecto al alumno en el proceso enseñanza aprendizaje

Respecto al papel del docente en el proceso enseñanza-aprendizaje, el profesor maneja una serie de conocimientos, habilidades y creencias que son necesarias para enfrentar las diversas como complejas situaciones de la vida del aula, y estas concepciones guían tanto implícita como explícitamente su práctica docente (Jiménez et. al., 2002).

Estas creencias se establecen muy temprano por medio de la experiencia y de la escolarización. Calderhead (1998) señala que “[...] los esquemas de pensamiento de los profesores acerca de su práctica se originan a través de experiencias de ensayo y error y se organizan en esquemas que contienen conceptos y un repertorio de guiones con conocimiento procesal que le permiten presentar las rutinas de enseñanza”, estos esquemas están formados por un conjunto coordinado de ideas y acciones que le permiten afrontar las situaciones que ocurren en el aula (Gómez, 2005, p. 43).

#### **2.4. Teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje**

Según Rodrigo et. al. (1993) las teorías implícitas permiten a los profesores interpretar la realidad, debido a que con ella interpretan el currículo, las innovaciones e intercambios académicos, además sirven como base de conocimiento en el proceso de información y conforman una referencia de valores y programas de acción. De igual forma las teorías implícitas son las que guían a los profesores a tomar decisiones en la práctica: la selección de libros de texto, adoptar estrategias de enseñanza, relacionarse con otros maestros y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Estos investigadores señalan que un docente puede tener una o varias teorías que le permiten enfrentar las demandas que presenta el desarrollo de su labor, aunque algunas de ellas pueden tener un carácter más estable que las otras.

Pozo et. al. (2006) proponen la existencia de cuatro tipos teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje:

#### **2.4.1. Teoría directa**

Considerada la más básica, se centra en los resultados o el producto del aprendizaje, se basa en una epistemología realista e ingenua. De acuerdo con ella, únicamente con la exposición al contenido u objeto de conocimiento se garantizará el aprendizaje, el cual es visto como una representación fiel de la información presentada.

El docente cree que el conocimiento siempre es una copia exacta de la realidad que se presenta, entonces, aprender es reproducir la realidad, es hacer una copia interna de ella, lo cual lleva a asumir una concepción dualista acerca del conocimiento, pues podría ser verdadero cuando refleje la estructura de la realidad, o falso cuando se encuentra lejano a ella. Esta perspectiva considera al aprendizaje como reflejo de una enseñanza adecuada. El aprendizaje es considerado una consecuencia de ciertas condiciones, sin que se identifiquen mediadores, así, si alguien no aprende es porque no se ha encontrado expuesto a los estímulos o información adecuados.

#### **2.4.2. Teoría interpretativa**

Esta teoría concibe que las condiciones suelen ser necesarias para el aprendizaje, pero no son suficientes para explicarlo. La actividad del aprendiz es la clave central para el logro de un buen aprendizaje, sin embargo, los resultados los comprende como la teoría directa, es decir, como réplica de la realidad.

Igual que la teoría anterior, esta perspectiva asume que el conocimiento debe reflejar la realidad, pero acepta que esa copia generalmente no es exacta, debido a que se encuentra mediada por ciertos procesos interpretativos que distorsionan el reflejo de la realidad en la mente del aprendiz.

### **2.4.3. Teoría constructiva**

De acuerdo con esta teoría el aprendizaje implica procesos mentales reconstructivos de las propias representaciones del mundo físico, sociocultural y mental, así como de la autorregulación para aprender. Según esta teoría los resultados del aprendizaje conducen a una redescrición del contenido, para poder apreciar esos resultados es necesario considerar los cambios de los procesos representacionales del aprendiz. Tales procesos incluyen la manera de dar significado al objeto de aprendizaje y las metas de aprendizaje que el alumno se propone. Igualmente el aprendiz debe ser consciente de las condiciones en las que ocurre el aprendizaje y de que los resultados que va alcanzando fungen como referentes clave, que le permiten poner en marcha y configurar sus procesos metacognitivos y así regular su aprendizaje.

Lo que distingue la teoría constructiva es que epistemológicamente asume que diferentes personas pueden dar significado de una misma información de maneras muy diferentes, que la adquisición del conocimiento implica transformar la información e inclusive transformar al aprendiz, y que ésta transformación puede derivar en innovación del conocimiento. Tanto desde el punto de vista ontológico como conceptual esta teoría concibe al aprendizaje como un sistema dinámico autorregulado que articula condiciones, procesos y resultados.

### **2.4.4. Teoría posmoderna**

Epistemológicamente comparte la idea con la teoría constructiva de que el conocimiento no es un espejo de la realidad, sino una construcción. No obstante, la teoría constructiva consideraría que el conocimiento es el resultado de una serie de procesos de construcción y reconstrucción; en cambio, la visión

posmoderna asume una postura relativista radical en donde no existe alguna posibilidad de evaluar o jerarquizar diferentes representaciones del conocimiento, pues todas ellas responderían a criterios situacionales. Esta postura se diferencia de la teoría constructiva al asumir que el conocimiento siempre se encuentra situado y será esta particularidad el criterio de construcción y de validez. Desde esta óptica la actividad de la enseñanza se encuentra más configurada por el aprendizaje así como sus circunstancias, que por el objeto del aprendizaje. Se podría decir que mientras que en la postura interpretativa el conocimiento se encuentra fuera del sujeto, en la teoría posmoderna el conocimiento se encuentra exclusivamente dentro de él.

Por su parte, Rodrigo et. al. describen cinco corrientes pedagógicas (citado en Loo, Olmos y Granados, 2003):

#### **2.4.5. Tradicional**

Es una educación dirigida por el profesor, acentuada en su autoridad moral o física sobre los alumnos, quienes de manera pasiva son receptores de una verdad universal que no deberá ser cuestionada. Desde esta perspectiva el docente es el único responsable del aprendizaje de sus alumnos.

#### **2.4.6. Activa**

El pionero de esta concepción fue Rousseau, quien propuso que el alumno debe cursar por diferentes etapas que requieren un trato y un quehacer distinto. La enseñanza debe responder a la curiosidad y necesidades del pequeño. La educación debe ser de naturaleza científica.

#### **2.4.7. Crítica**

Basada en la obra de Marx, da lugar a la pedagogía antiautoritaria. La educación se centra en la historia social así como en el aspecto político-moral.



#### **2.4.8. Técnica**

Su principal representante es Skinner. Desde esta óptica el conocimiento es medible por medio de la intervención de un docente. Se centra en el aprendizaje por recepción y se enfatizan los conocimientos. Respecto al proceso enseñanza-aprendizaje, se parte de la delimitación de los objetivos y el diseño de enseñanza es muy elaborado, lo mismo que la evaluación que se centra en el logro de objetivos.

#### **2.4.9. Constructivista**

Es inicia con Rousseau pero se consolida en el siglo XX con Piaget. Destaca la noción interdisciplinar del conocimiento, el aprendizaje se concibe por descubrimiento así como por la construcción de significados.

Los estudios realizados sobre las teorías implícitas han permitido desarrollar estrategias que permitan lograr cambios duraderos y sólidos en la educación (Macotela Flores y Seda, 2001).

Para el estudio de las teorías implícitas se considera es importante emplear aquellas metodologías e instrumentos que permitan detectar las regularidades culturales y determinar, qué teorías aparecen. Por ejemplo Marrero (1988, en Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993) realizaron un estudio histórico sobre las concepciones de enseñanza a partir de los textos de historia y filosofía de la educación en los que se describen las principales posturas pedagógicas del siglo XVII a la actualidad. Con base en ese estudio él identificó y clasificó las teorías ya mencionadas: tradicional, tecnológica, activa, constructivista y crítica.

Una vez que se indagó sobre las posturas, los autores proponen obtener información sobre las ideas espontáneas sobre un tópico: el debate, los cuestionarios, la discusión en grupo y la entrevista focal, son una buena alternativa que idealmente debe ser grabada y analizada a partir de la selección de frases (Rodrigo et. al., 1993).

Según estos autores el profesor es el mediador entre el alumno y la cultura, a través de su propio nivel cultural. Por lo anterior, es importante entender los significados de los docentes sobre currículum, contenidos, destrezas de los alumnos, orientaciones metodológicas, pautas para la evaluación, etc., que fueron adquiridos explícitamente durante su formación y los que fueron contruidos a partir de las experiencias.

El estudio de las teorías implícitas de los docentes pretende explicar la estructura latente que da sentido a la práctica. Las concepciones de los profesores sobre la educación, el currículum, el valor de los contenidos, las condiciones de trabajo e incluso el papel que ha de jugar el alumno en el aula, llevarán a los docentes a tomar decisiones y adoptar estrategias de enseñanza y evaluar sus procesos de enseñanza y aprendizaje (Rodrigo et. al., 1993).

## **2.5. Estudios sobre las teorías implícitas**

Murillo (2000) realizó un estudio cuyo objetivo fue analizar los contextos, situaciones y condiciones que facilitan el proceso de aprendizaje de los maestros implicados en actividades de formación, para lo cual seleccionó una muestra representativa del profesorado no universitario de la provincia de Sevilla, y les aplicó un cuestionario sobre diversas preocupaciones de su quehacer docente:

1. Respecto a su proceso de formación.
2. Por su propio proceso para aprender.
3. En relación con sus alumnos.
4. En relación con sus colegas.
5. Respecto a la reforma del sistema educativo.
6. Respecto a sí mismos como persona.

Encontró que las preocupaciones de los profesores inciden en sus procesos de aprendizaje, que en general se encuentran viviendo una situación de desilusión y a la vez de un interés por hacer su labor cada vez mejor.

Por otra parte, Vergara (2005) realizó una investigación con el fin de identificar los significados que tienen los profesores de educación primaria que estudian una maestría en Educación e Intervención. El estudio fue de corte cualitativo y descriptivo, se utilizaron entrevistas a profundidad, entrevistas abiertas, así como la observación no participante.

Las categorías que se establecieron son las siguientes:

1. La práctica desde el profesor.
2. Proceso de formación.
3. Papel del maestro.
4. Rol de los estudiantes.
5. La educación como un proceso.

Se encontró que los significados de los profesores configuran los ejes de su práctica; y esta práctica se encuentra influida por la trayectoria de vida como persona y como estudiante de los diferentes niveles por los que han cursado hasta llegar a la maestría.

Respecto a la enseñanza y el aprendizaje, las actividades que el maestro realiza en clase, se encuentran influenciadas por la concepción que tiene de como sus alumnos aprenden. Fue posible observar que algunos de los significados sobre la práctica docente fueron cambiados por otros a partir del proceso formativo que experimentaron los alumnos de la maestría. Los docentes que lograron modificar algunos de los significados que sustentaban su práctica manifestaron nociones diferentes acerca de la práctica, la educación y la enseñanza, presentaron indicadores de prácticas diferentes aunque enfrentaban obstáculos al respecto.

En esta misma línea Macotela et. al. (2001) realizaron un estudio en el cual el objetivo fue explorar el pensamiento de los profesores acerca de lo que para ellos significa:

1. La escuela como institución.

2. El papel de la escuela como sociedad.
3. Su propia función como docentes.

Bajo una metodología descriptiva aplicaron cuestionarios a 172 profesores (100 maestros de apoyo y 72 maestros de aula) de tres cuestionarios con 11 preguntas abiertas. Respecto a la primera pregunta ¿Qué debe enseñar la escuela al individuo?, las respuestas que fueron más frecuentes (más del 50 %) definían a la escuela como la institución que proporciona una formación que beneficia al estudiante. Las respuestas de la segunda pregunta ¿Por qué es importante la escuela para la sociedad?, los mayores porcentajes (cerca del 50%) indican que se cree la escuela debe ofrecer al estudiante una formación para la vida adulta incluida la movilidad social, aproximadamente el 30% señala a la escuela como instancia responsable de la preservación de la cultura.

Las respuestas de la tercera pregunta ¿Por qué es importante el maestro para la sociedad?, los dos grupos de maestros señalaron el papel del profesor poniendo el acento en su carácter de autoridad como poseedor y transmisor del conocimiento.

En ambos grupos permanece una tendencia a concebir al maestro como un proveedor de conocimiento y al alumno como receptor de lo que la escuela provee. Esta creencia se observa más en los profesores de aula que en los de apoyo.

Adicionalmente Peme-Arangena, De Lonchi, Baquero, Mellado y Ruiz (2005) con el objetivo de analizar y comparar las creencias epistemológicas y didácticas, explícitas e implícitas, de una profesora de química de secundaria; analizaron las guías de estudio que entregó a sus alumnos, grabaron 40 clases impartidas por la profesora y emplearon las 11 evaluaciones parciales aplicadas a los alumnos en el periodo de investigación. Las categorías utilizadas fueron:

1. La imagen de la ciencia.
2. Enseñanza de la ciencia.

### 3. Aprendizaje de la ciencia.

Se encontró que en relación con la naturaleza de la ciencia existe consistencia entre las creencias implícitas y explícitas pues los tipos de creencias manifiestan una posición realista y crítica. En cuanto a lo que se denomina positivismo lógico, se encontraron semejanzas entre las manifestaciones explícitas e implícitas.

En lo referente a las concepciones didácticas acerca de la enseñanza de la ciencia, se encontró consistencia en las asociadas a modelos actualizados, como la valoración de la metodología investigativa guiada, o la aceptación de otras metodologías como las que favorecen el aprendizaje significativo. Sin embargo, en otros aspectos sus creencias explícitas no correspondieron con su práctica, pues fue posible observar una marcada tendencia hacia el logicismo didáctico, el cual considera que el conocimiento a enseñar sólo puede ser falso verdadero, pero en su práctica la maestra da una mayor importancia a los factores psicológicos y sociales del aprendizaje. Los autores llegaron a la conclusión de que la profesora mostró un constructivismo didáctico abreviado a nivel explícito, y un constructivismo complejo acerca del conocimiento del aprendizaje en lo que concierne a su práctica.

Similarmente Medina et. al. (1999) investigaron qué piensan los profesores acerca de:

1. La enseñanza.
2. Sus teorías implícitas y explícitas.
3. Sus intenciones pedagógicas.
4. Las representaciones de sí mismos y de los alumnos.

Encontraron ideas sobre el quehacer docente particularizadas por el aislamiento, la acción individual, escasa comunicación profesional entre docentes y poca reflexión sobre el quehacer pedagógico. En cuanto a las teorías implícitas se observó que el docente aborda el proceso de aprendizaje de una manera intuitiva más que racional.

Empleando otras categorías Gómez (2003) indagó sobre la relación que hay entre la filosofía educativa de una universidad y las teorías implícitas de los docentes, también realizó observaciones sobre la práctica docente. Bajo un enfoque cualitativo entrevistó a los alumnos y profesores de cursos cuyos programas de estudio se indicaban con un enfoque sociocultural. Las categorías utilizadas fueron:

1. Isoformismo acrítico: se centra en que lo que ocurre es lo que debe ser.
2. Isoformismo crítico: la práctica corresponde al modelo pedagógico, sin embargo el maestro detecta insuficiencias en su clase.
3. Incongruencia: la práctica y el modelo pedagógico no corresponden.

Se encontró que en más de la mitad de los casos las acciones de los profesores son lejanas a los postulados de la filosofía de la institución. No obstante, gran parte de los docentes tienen acciones pedagógicas que concuerdan con sus teorías implícitas sobre la educación. Sin embargo, la universidad muestra inadvertencias relevantes al no considerar como uno de los criterios de contratación dar a conocer a profundidad su filosofía y al hacer opcional la capacitación, es por ello que el profesor utiliza las teorías implícitas sobre la enseñanza que ha considerado pertinentes, sin la correspondencia de la gestión universitaria, y por lo tanto opera a partir de creencias que no son las que la universidad sustenta.

Rodríguez (s.f.) realizó una investigación en la que el propósito fue contribuir al análisis de los procesos de los docentes, en particular de las teorías implícitas de los futuros docentes, considerando la reforma educativa en Uruguay. La hipótesis que sostuvo este trabajo fue que el profesorado al responder a las múltiples y complejas demandas en el proceso de enseñanza-aprendizaje lo hace mediante esquemas asociados a su visión implícita de la enseñanza, esto debido a su experiencia como alumno, y también, a los modelos pedagógicos que internalizó durante esta etapa. Se recogieron 77 relatos de experiencias consideradas exitosas de aprendizaje, estos relatos se clasificaron teniendo en cuenta el contexto institucional y que se originaran en

su experiencia en el Centro Regional de Profesores (CERP). Las categorías que se emplearon fueron:

1. Modelo técnico o tradicional
2. Modelo práctico o mediacional

Se encontró que la mayoría de los relatos de experiencias exitosas pertenecen al modelo práctico y ocurrieron en el CERP (56%) éstas hacen referencia a actividades de aprendizaje grupal, elaboración de informes, trabajo de análisis comparativo de autores, salidas a campo, debates y tareas de investigación. Se observaron contradicciones pues alumnos que recuerdan experiencias de aprendizaje tradicionales en el CERP (14%) o antes del CERP (20%) tienen una definición constructivista de la enseñanza. Asimismo se observó que un número significativo de estudiantes que incorporaron de manera implícita una enseñanza práctica señalan como característica principal de un buen docente claridad expositiva y dominio de contenido

Sosa y Tajeda (1996) analizaron las teorías implícitas y su papel en el ámbito de la formación profesional y ocupacional de 164 profesores universitarios, con una edad promedio de 34 años, quienes tenían estudios de licenciatura, diplomados, estudios medios y primario graduado. Los estudios que imparten son: humanidades y sociales, científicas, tecnológicas y artísticas. El sexo es mayoritariamente masculino. Se empleo un cuestionario realizado por Marrero (1988), éste agrupa las teorías implícitas en las siguientes categorías:

1. Teoría productiva: considera la eficiencia y la eficacia, pero le da más relevancia a la segunda pues le da más importancia al logro de objetivos de formación.
2. Teoría expresiva: considera que el aprendizaje se logra haciendo, el alumno realiza actividades de aprendizaje en todo momento que le preparan para la vida.
3. Teoría interpretativa: desde esta perspectiva lo relevante es encontrar el significado de un mensaje o fenómeno. Centra la enseñanza más en el

proceso que en el producto, prioriza la eficiencia, y el aprendizaje es democrático.

4. Teoría emancipatoria: considera que la formación tiene el propósito de que el alumno se libere de las dependencias políticas, ideológicas y morales. Esta perspectiva es crítica y estimula el análisis y la participación crítica de los alumnos.

Los autores encontraron que los docentes no rechazan totalmente ninguna de las teorías. La teoría que prevalece es la expresiva, seguida de la interpretativa, la productiva y la emancipatoria, la teoría que parece en último lugar es la dependiente. Los autores concluyen que las teorías implícitas que tienen los docentes son multivariadas y no atienden a un solo paradigma pedagógico, se considera que manifestaciones en forma de comportamientos docentes que se adecuan a diferentes circunstancias.

Bauselas (2008) realizó un estudio con la finalidad comparar las teorías implícitas respecto a la enseñanza de profesores vinculados con una Facultad de Psicología con docentes asignados a otras instituciones. Esto con el fin de planificar estrategias que concuerden con el nuevo modelo educativo que se está tratando de implantar en México, el cual pretende más que enseñar contenidos, enseñar a aprender en donde el alumno es el centro de una formación integral. La metodología que se empleó fue cualitativa empleando las mismas categorías del estudio anterior. Bajo un modelo no experimental, participaron 83 profesores pertenecientes a la Facultad de Psicología y 377 adscritos a otras instituciones. Respecto a los resultados no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el profesorado respecto a sus teorías implícitas de la enseñanza en relación a la escuela o facultad.

Un estudio más sobre las teorías implícitas de los docentes fue el de Loo, Olmos y Granados (2003) con 84 profesores de siete carreras de la FES Zaragoza. Se empleó un instrumento adaptado por Rodrigo, Rodríguez y Marrero. Las categorías que se utilizaron fueron:

1. Tradicional.



2. Crítica.
3. Técnica.
4. Activa.
5. Constructivista.

Los resultados de la aplicación indican una tendencia marcada en el modelo constructivista en seis de las carreras, y en un segundo término se encontraron teoría crítica y activa.

Las conclusiones generales a las que han llegado diferentes autores ya mencionados, indican que para que un cambio educativo tenga consecuencias en las prácticas de la enseñanza tiene que:

1. Partir de cómo el maestro concibe su propia práctica.
2. Llevar al maestro a un análisis crítico acerca de su práctica.
3. Que el profesor participe en la toma de decisiones y en la implantación del cambio.
4. Que el cambio responda al contexto y necesidades particulares del maestro y de los alumnos.

## **2.6. El cambio de las teorías implícitas**

El cambio de las teorías implícitas necesita de un proceso de aprendizaje constructivo basado en la reflexión, pero este se ve dificultado por las características propias de la teoría implícita (Rodríguez y González, 1995):

- a. Las capacidades de las teorías implícitas a adaptarse a las características del contexto en que son demandadas, lo que hace muy difícil que resulten ser inoperantes, situación que obliga al sujeto a buscarse otra explicación.
- b. Las teorías implícitas son creencias sobre algo, por lo tanto no se busca su verificación, sino que se consideran verdad al momento que son formuladas, disociándose de los datos que la generaron.

- c. Las personas buscan confirmar sus creencias y le dan más importancia a la información que las confirman que a las que la rechazan.

Las teorías implícitas deben hacerse explícitas para poder reflexionar sobre ellas y cambiarlas; de acuerdo a Karmiloff Smith (citado por Pozo, 1996) este proceso se da en las siguientes etapas:

1. Los modelos mentales generados por la interacción constante entre una teoría implícita y la situación que la estimula, producirá su condensación y automatización, que la hace presente de modo explícito en la memoria permanente, pero inaccesible a la conciencia y utilizada en situaciones particulares.
2. El éxito de este modelo mental automatizado, expandirá su uso a otras actividades, descompensándose, pero permaneciendo aun inconscientes pero factibles en la reflexión.
3. La reflexión se hará con base en la verbalización o la formación de imágenes sobre la teoría y estará fomentada por los problemas que nacerán al tratar de aplicarla a contextos diferentes, posibilitando su reestructuración a una teoría explícita por cambio conceptual (Pozo, 1996).

Las restricciones de las teorías implícitas tienen que ver con las teorías científicas que a su vez requieren ser replanteadas o modificadas para que operen verdaderos cambios conceptuales (Vogliotti et. al., 2003, p.2).

La posibilidad de cambio de las teorías implícitas se ve incrementada al establecer numerosos contactos sociales que influirán en la argumentación sobre el tema al que se refiere la teoría y la reflexión sobre ésta, hasta generar su reestructuración y construcción social (Rodrigo et. al., 1993).

Actualmente en la educación se presentan innovaciones respecto a la práctica del docente, que requieren en primer lugar que el docente sea consciente de sus propias teorías implícitas, ya que aunque el docente haya

tenido una formación inicial, es de resaltar el carácter implícito de las teorías que tiene, el cual es un factor importante para conservar prácticas educativas que son poco efectivas (Pozo et. al., 2006; Macotela, Flores y Seda, 2001).

## **3. METODOLOGÍA**

### **3.1. Justificación**

Al docente se le han asignado diferentes papeles en la enseñanza, se le ha considerado un transmisor del conocimiento, se le ha visto como un acompañante del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje, un fortalecedor de las capacidades intelectuales de los alumnos, pero últimamente se le ha concebido como un creador y transformador de su propia práctica.

Los estudios realizados acerca de las teorías implícitas de los profesores han encontrado que éstas configuran la forma en que el docente realizará su práctica pedagógica. La manera que el docente trabaja en el salón de clases se encuentra influenciada por sus teorías implícitas respecto a cómo aprende el alumno.

También se ha encontrado que el profesor se sigue considerando como poseedor de conocimientos y ve al alumno como receptor de los mismos. Los docentes manifiestan teorías implícitas que difieren respecto a las teorías que manifiestan tener e incluso no concuerdan con su práctica pedagógica. Así mismo se ha descubierto que las teorías implícitas del profesor no corresponden con el currículo que propone la institución educativa.

Ante las innovaciones educativas el docente es considerado el protagonista y ejecutor de los cambios educativos. La Reforma Integral de la Educación Básica solicita del docente una formación continua en donde reflexione acerca de su enseñanza, sin embargo el docente no tiene acceso a sus teorías implícitas.

Es necesario indagar las teorías implícitas de los profesores de primaria, ya que se considera que si el docente hace explícitas sus teorías implícitas, puede realizar cambios sobre su práctica pedagógica y ajustar éstas hacia las demandas que solicita la Reforma Integral de la Educación Básica.

Las preguntas de investigación que guiaron el presente trabajo son las siguientes:

1. ¿Qué visión tienen los docentes de primaria (estudiantes de maestría en la Escuela Normal Superior del Estado de México) del modelo educativo que propone la Reforma Integral de la Educación Básica?
2. ¿Cuáles son las teorías implícitas de los docentes en relación con su práctica profesional?
3. ¿Las teorías implícitas de estos docentes corresponden con las teorías que dicen tener?
4. ¿Qué visión tienen de su quehacer docente?

### **3.2. Objetivo**

Indagar sobre las teorías implícitas de 13 profesores de educación primaria, acerca del quehacer docente que se plantea en la Reforma Integral de Educación Básica, por medio de cuestionarios y entrevistas.

#### **Objetivos específicos**

- a) Indagar acerca de las teorías implícitas que los docentes de primaria manifiestan tener.
- b) Investigar acerca de la visión que tienen los docentes sobre su quehacer.
- c) Indagar la visión que tienen los docentes acerca de la nueva Reforma educativa.

Se pretende alcanzar tal objetivo a partir de una investigación cualitativa debido a que ésta se enfoca en estudiar significados, conceptos, definiciones, características, metáforas, símbolos; así como descripciones de personas, comunidades, momentos históricos etcétera. De hecho, los investigadores cualitativos se encuentran interesados en “[...] la manera en que el ser humano se modifica, se adapta, se dispone el mismo, en los diferentes ámbitos que habita, como son el trabajo, familia, las redes sociales, el contexto político

y la forma en que ellos mismos le dan sentido a su entorno a través de símbolos, rituales, organización social y roles sociales.” (Ito y Vargas, 2005, p.10).

Estas autoras consideran que existen aspectos subjetivos del ser humano como son la vida diaria, tanto individual como grupal, que son difíciles de obtener por medio de encuestas y escalas. La metodología cualitativa facilita el acceso a acontecimientos incuantificables de las personas observadas, tales como la expresión de sus intenciones. Los medios por los cuales se puede realizar este tipo de investigación son: diarios, entrevistas, observaciones entre otros, éstos permiten a los estudiosos ser partícipes del entendimiento y percepción de los otros, así como explorar como las personas estructuran y dan significado a sus vidas y a las acciones de los demás.

El proceso de investigación cualitativa es comprensivo y se basa en distintas tradiciones metodológicas que exploran problemáticas sociales y humanas, una de estas tradiciones es la fenomenología la cual propone estudiar el significado de la experiencia humana, se caracteriza por descripciones dónde resalta la presencia del hombre y a su vez de la presencia del mundo en el hombre, por ello se trabaja con base en un lenguaje descriptivo, que tiene el propósito de hacer evidente la experiencia humana a través de la reflexión y así descubrir las formas genuinas y verdaderas de los propios pensamientos (Buendía, Cólás y Hernández, 1998).

Martínez (2001) señala que el método fenomenológico está diseñado de manera especial para el descubrimiento, la comprensión y la explicación de las estructuras que se dan en la organización y dinámica de grupos de personas, se estima que el significado es el verdadero dato, y la magnitud de éste se encuentra dado por un nivel de significación y que se presenta en un contexto individual y en una estructura personal y social que es necesario conocer para interpretarlo.

Una de las estrategias empleadas en la metodología cualitativa es la de grupos focales. Un grupo focal es un conjunto de seis a 10 participantes que

poseen experiencias similares respecto a un tema y son reunidos para responder a una serie de preguntas en un escenario controlado. Mayan (2001) menciona a un grupo focal como “[...] un tipo de entrevista de grupo que enfatizada a la interacción entre los participantes sobre la interacción del moderador con los participantes” (p.18).

Según Amezcua (2003) las entrevistas grupales se realizan cuando los investigadores reúnen un grupo de personas para que hablen de sus vidas o bien, para que compartan experiencias de una manera libre y fluida. Según este autor, lo que caracteriza a una entrevista focal es “[...] que trata de captar e interpretar vivencias colectivas. El grupo es un marco para captar las representaciones ideológicas, los valores o el imaginario dominante en un determinado estrato, clase o sociedad global. Se trata de reproducir el discurso ideológico cotidiano: creencias y expectativas, deseos, resistencias y temores conscientes e inconscientes” (p. 113).

Korman (1986, citado por Aignerren, 2002 p.2) denomina a un grupo focal como “[...] una reunión de un grupo de individuos seleccionados por investigadores para discutir y elaborar, desde la experiencia personal, una temática o hecho social que es objeto de investigación”.

### **La entrevista focal**

Los grupos focales producen información que no podría obtenerse fácilmente por medio de la observación participante o las entrevistas individuales (Mayan, 2001).

Este tipo de entrevista estimula el interés de la persona acerca del tema; permite recabar datos asociados a conocimientos, actitudes, sentimientos, creencias y experiencias que no son posibles de obtener con otras técnicas, así se obtienen múltiples opiniones dentro de un contexto social, además, la entrevista de grupos focales es usada para estudios preliminares o exploratorios, puede ser usada como una técnica específica de recolección de información (Aignerren, 2002).

Esta estrategia se puede emplear cuando el investigador requiere recolectar una gran cantidad de información de un tema en particular y cuenta con poco tiempo, en especial porque permite estudiar las creencias de estas personas respecto a otros sujetos (Mayan, 2001).

Tanto Mayan (2001) como Amezcua (2003) coinciden en que la técnica de la entrevista focal debe ser integrada en el proceso de investigación con otras técnicas y perspectivas.

Existen varios tipos de entrevistas a grupos focales, sin embargo, la que se utilizará en este estudio es la de grupo nominal, la cual utiliza la reflexión individual de los participantes.

Previo a la realización de una entrevista focal varios investigadores recomiendan lo siguiente (Aignerren, 2002; Amezcua 2003 y Mayan 2001):

*1. Definición de los objetivos*

Se requiere en primera instancia, una definición específica de los objetivos de la investigación.

*2. Establecer un cronograma*

Este estudio señala que el desarrollo de un grupo focal no debe de ser improvisado, se sugiere planearlo con anticipación de seis semanas, para definir el problema, tener un marco teórico, una metodología. Se debe tener listo un guión de la organización de la entrevista, una guía de preguntas, lista de participantes, equipo de grabación, personalizadores, presentación, así como cuadernos, lápices y marcadores.

*3. Selección de los participantes*

Un número adecuado de participantes es de entre seis y 12 participantes por sesión, sin embargo, se recomienda citar a más participantes, para prevenir el que no se presente alguno (un 10 % aproximadamente). Se recomienda que los participantes sean contactadas por una personas diferente al investigador, tal persona puede ser el moderador.



#### *4. Duración*

En cuanto a la duración de la entrevista se recomienda planear una sesión de aproximadamente 90 minutos, pero citar a los participantes a una sesión de dos horas para asegurar el tiempo de la entrevista.

#### *5. Selección del sitio de reunión*

Se deben tener condiciones técnicas adecuadas, es decir, un sitio agradable y sin ruidos, que no tenga interrupciones, que los participantes se sienten haciendo un semicírculo y que el espacio permita la comunicación entre iguales.

#### *6. Guía de entrevista*

La guía de entrevista es la serie de preguntas que prepara el investigador para que el moderador realice la entrevista. El moderador se centra en la guía para mantener el foco de la discusión sobre el tema, no obstante no limita la participación del grupo, si ésta es fluida y está dando datos que no se esperaban.

#### *7. Grabación de los datos*

El investigador se encarga de decidir si se hace una grabación de video o de audio para la entrevista. La selección del tipo de grabación depende en gran medida del tema que se está estudiando y de los participantes. Es importante tomar el orden en que los participantes hablan para facilitar la transcripción de la grabación.

#### *8. Moderador*

La actividad que realiza el moderador consiste en facilitar la discusión o participación del grupo para que se responda de manera fluida a todas las preguntas, la finalidad es asegurar que todos sean escuchados y que no se limite la espontaneidad ni riqueza de la discusión.

#### *Al inicio de la entrevista*

Debe ser el moderador el que marque el ritmo de la reunión, para lo cual se situara dentro del grupo sin ocupar un puesto preeminente, no debe hablar de nada relevante antes de iniciar la entrevista. Comenzará agradeciendo la presencia de las personas, se presentará y los presentará, señalará que no se emitirán juicios de valor ante sus participaciones. Entonces, explicará la dinámica que se llevará a cabo, la manera de tomar la palabra, así como el

tiempo para participar. Asimismo, explicará la presencia y la necesidad de emplear la grabadora. Por último señalará que toda la información que se recabe será confidencial y sólo se utilizará para los fines de la investigación (Amezcuca, 2003).

#### *Durante la entrevista*

Este autor afirma que durante la reunión el papel del moderador ha de resaltar por su objetividad ante el tópico, es decir, todas las perspectivas le parecen aceptables y adaptar su lenguaje a las características del grupo. El motor del grupo es el moderador y ha de intervenir lo menos posible, sin embargo, es necesario que intervenga en algunos casos, por ejemplo, cuando los asistentes se resisten a participar, el moderador ha de insistir en invitarlos a hablar. Se debe dar cierta libertad al grupo, pero es necesario reconducirlo cuando se aleje del tema que se está tratando.

### **3.3. Procedimiento**

#### **Participantes**

En este estudio participaron 13 profesores de la Maestría en Educación Básica. 12 profesoras y un profesor, todos imparten la educación primaria en el Estado de México.

#### **Materiales**

Videograbadora, lápices, guía de entrevista, inventario, cuestionario.

#### **Instrumentos**

El cuestionario para docentes de Díaz-Barriga (2002), el cual se encuentra constituido por siete frases incompletas y siete preguntas de opinión sobre el quehacer docente (véase anexo 1).

El instrumento adaptado de Rodrigo Rodríguez y Marrero (1993), el cual tiene 32 enunciados implicativos autorreferenciales que permiten establecer los modelos de pensamiento a través de los cuales el maestro construye, transmite y negocia los significados en el salón de clases; considera cuales son las teorías implícitas que predominan en él y que involucra el proceso de enseñanza; cada pregunta consta de cinco posibles respuestas, la uno corresponde a “completamente en desacuerdo” y la cinco a “totalmente de acuerdo” (véase anexo 2).

Además se empleó una entrevista focal conformada por siete preguntas abiertas, la cual se construyó con base en los Estándares de Desempeño Docente en el Aula para la Educación Básica en México, se consideraron fundamentalmente la planeación, la gestión del ambiente, la gestión curricular, la gestión didáctica y la evaluación (véase anexo 3).

### **Fase 1**

En la primera fase se reunió a los participantes para aplicar el cuestionario para docentes de Díaz- Barriga y el inventario de teorías implícitas del docente de Rodrigo, Rodríguez y Marrero, se les dijo a los profesores que no había respuestas malas ni buenas y se les dio una hora para contestar ambos instrumentos.

### **Fase 2**

En la segunda fase se citó nuevamente a los participantes para aplicar la entrevista focal sobre la Reforma Integral de la Educación Básica.

En primer lugar la moderadora se presentó dando su nombre y les agradeció por su participación en la investigación. Se le explicó al grupo la necesidad de gravar para recabar la información, se les mencionó que era muy difícil tomar nota de todo lo que se manifestaría.

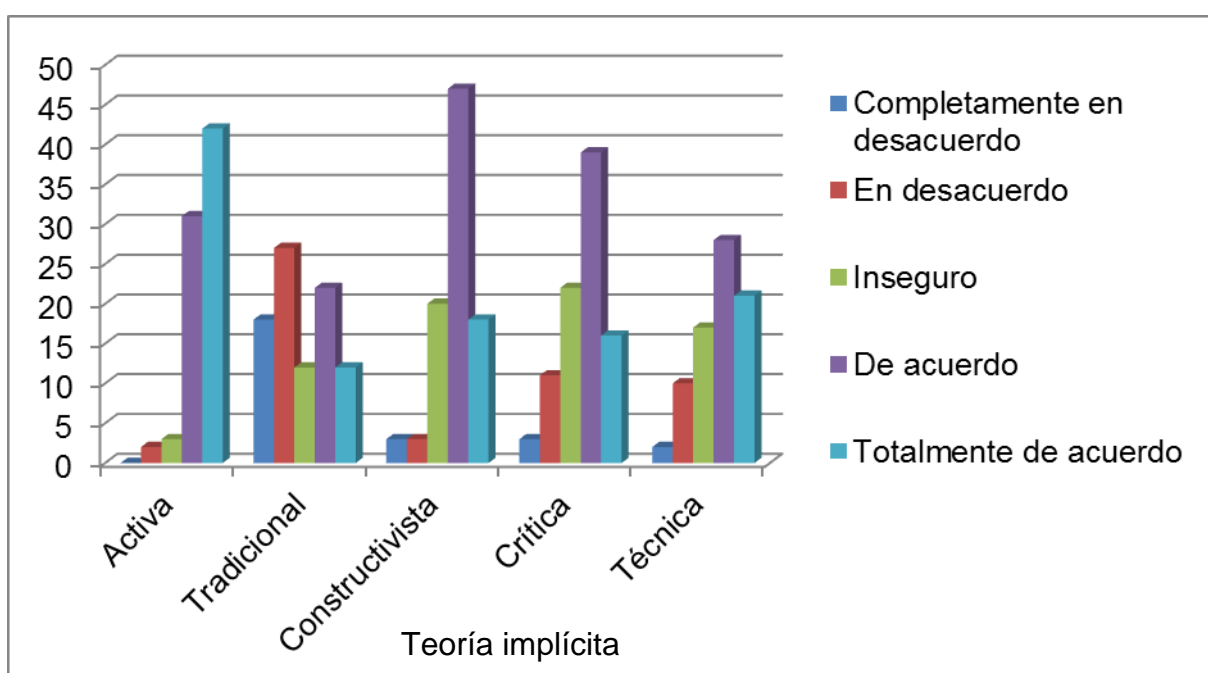
Después se les proporcionaron personalizadores y plumones para que anotaran su nombre, esto con la finalidad de que la moderadora los nombrara adecuadamente y no se confundieran los participantes en la grabación. Se mencionó que los datos obtenidos de esa entrevista serían confidenciales y únicamente se utilizarían para los fines de la investigación. Se señaló que no se emitirían juicios de valor sobre las respuestas de los participantes. También se habló acerca de la toma de la palabra, la moderadora mencionó una vez que se hiciera la pregunta para todos, se daría la palabra aleatoriamente, unas veces se iniciaría desde la izquierda, otras por la derecha o por el centro del grupo. Se les pidió que se sentaran en semicírculo.

Antes de comenzar a realizar las preguntas se hizo una dinámica de familiarización, se les pidió que mencionaran su nombre y en qué escuela trabajaban.

## 4. RESULTADOS

### 4.1. Resultados

Para obtener los resultados, se analizaron las respuestas del “Inventario de Teorías Implícitas”, propuesto por Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993). Las 33 afirmaciones del inventario integran las posturas activa (cuestiones 1,16, 29, 30, 32 y 33); tradicional (2,3,6,7, 20, 22, 23); constructivista (4,5,8,13, 18, 26, 28); crítica (9, 10, 11, 12, 19, 25, 31); y técnica ( 14, 15, 17, 21, 24, 27).



**Figura 1. Muestra el porcentaje de profesores respecto a cada teoría implícita.**

Como se puede observar en la figura 1, el 53% eligió la opción totalmente de acuerdo para la teoría activa; y el 51% indicó estar de acuerdo con la postura constructivista.

En lo que se refiere a las respuestas del cuestionario de opción abierta, el análisis consistió en primer término, en la agrupación de las respuestas en cuatro categorías que integraban las preguntas:

- a) Función docente, las preguntas 1, 2.
- b) Calidad docente, preguntas 6.
- c) Gratificación de la docencia 3.
- d) Concepto de alumno 5.

Ámbito	Respuesta	Teoría	%
<b>Función</b>	"[...] lograr que los alumnos aprendan".	Tradicionalista	38%
	"[...] guiar a los alumnos en un proceso óptimo de enseñanza"	Constructivista	23%
	"[...] ser ese mediador entre el conocimiento y el aprendizaje"	Constructivista	15%
	"[...] medir el aprendizaje de los niños en el proceso de construcción de su conocimiento"	Técnica	8%
	"[...] participar en la formación académica de alumno en educación primaria"	Constructivista	8%
<b>Calidad docente</b>	"[...] investiga, planifica, y organiza los aprendizajes de los alumnos"	Constructivista	33%
	"[...] lograr que los alumnos aprendan".	Tradicionalista	17%
	"[...] centra su enseñanza en las necesidades de los alumnos para mejorar su contexto"	Técnica	17%
	"[...] ama y se compromete con su trabajo"	Constructivista	17%
	"[...] ser el puente para que el alumno construya su aprendizaje"	Constructivista	8%
	"[...] ve a sus alumnos como personas capaces de aprender y sin limitaciones"	Constructivista	8%
	"[...] poder contribuir en la formación de los niños"	Constructivista	23%

Ámbito	Respuesta	Teoría	%
<b>Calidad docente</b>	"[...] el cariño y reconocimiento de mis alumnos"	Constructivista	15%
	"[...] ver la cara de los niños cuando aprenden"	Constructivista	15%
	"[...] ver a un alumno leer y escribir"	Constructivista	8%
	"[...] que aprendo todo el tiempo que los niños se ven a sí mismos como seres inteligentes y valiosos"	Constructivista	8%
	"[...] individuos con avidez de aprender y compartir"	Constructivista	33%
<b>Concepto de alumno</b>	"[...] personas con ideas propias, expresivos y naturales"	Constructivista	31%
	"[...] inquietos"	Tradicionalista	15%
	"[...] seres creativos de quienes podemos aprender mucho"	Constructivista	8%
	"[...] el producto de la cultura de los padres"	Crítico	8%
	"[...] personas que deben ser valoradas, respetadas y escuchadas"	Constructivista	8%

**Tabla 1. Muestra las teorías explícitas de los docentes respecto a su quehacer.**

En la tabla número uno puede observarse que la mayoría (46%) de los docentes manifiestan, en cuanto a su función una visión hacia el constructivismo, la cual considera que el aprendizaje debe ser significativo y debe ser construido por el alumno, desde esta óptica la enseñanza es considerada como un apoyo o ayuda de parte del profesor. Sin embargo, el 38% de sus comentarios presentan una tendencia hacia el modelo tradicionalista, pues se señala que la enseñanza es la repetición rígida de los conocimientos, al profesor se le ve como único responsable del aprendizaje y al alumno como receptor de conocimientos.

Cuando se les preguntó sobre el mejor profesor que habían tenido, la mayoría mencionó alguno de la educación básica, y entre las características destacan aquellos que apoyaban, explicaban, eran dinámicos y organizados, lo que corresponde con el perfil de un docente constructivista:

“se detenía a retroalimentar algunos temas que no quedaban claros” “explicaba los procedimientos y me era fácil comprenderlos” “sabía que iba a enseñar cómo y cuándo.

“preparaba sus clases con diferentes estrategias de aprendizaje” “las actividades las hace dinámicas y por lo tanto son muy agradables”.

“presentaba cronogramas de actividades, propósitos y metas” “siempre sabe lo que va a trabajar, para todo hay un fin”.

En cuanto a las experiencias de formación en las cuales han participado la mayoría de los profesores mencionaron un curso de la Reforma Integral de la Educación Básica, la forma de trabajo de éste fue individual pero también grupal, los profesores señalaron que aplicaron lo revisado en la evaluación, atención a casos críticos analizando autocríticamente su desempeño laboral. Los cambios que los docentes lograron hacer fueron: ampliar sus instrumentos de evaluación, observar y hacer actividades para mejorar la convivencia, evaluar con portafolio, trabajar en grupo, e interactuar con otros docentes para ampliar conocimientos. Otras experiencias de formación mencionadas fueron congresos, foros y ponencias, la forma de trabajo fue individual, los profesores señalaron que hicieron cambios en el aula, en sus conocimientos y práctica docente.

Cabe destacar que se dejó fuera la pregunta sobre lo que más me frustra puesto que la mayoría que contestó sólo hizo referencia a cuestiones de gestión y administración escolar.

De los 13 profesores, dos han tomado el diplomado de la Reforma Integral de la Educación Básica, una profesora tomó el diplomado en Programa de Preparación Preescolar 2004, otra profesora tiene un diplomado en lengua y



literatura, una más realizó un diplomado en cultura ocupacional y otra en formación cívica y ética. Los años de servicio en la docencia de estos profesores oscilan entre tres y treinta y tres.

### **Entrevista focal sobre la Reforma Integral de la Educación Básica**

El análisis de la entrevista focal se realizó con base en las interrogantes planteadas. Cuando se les pidió su opinión sobre algunos de los criterios que la Reforma actual propone respecto a la preparación de una clase, la mayoría de los profesores respondió que la selección de conocimientos les permiten considerar las necesidades de aprendizaje de los alumnos, lo que corresponde con las teorías cognitivas y constructivistas, en donde se señala que para que la formación funcione de una manera adecuada hay que hacer una valoración de las necesidades.

“Yo opino que la selección de conocimientos me permite situar en el momento la necesidad de los alumnos, para que pueda ubicar el aprendizaje centrado en el alumno; también la selección del propósito me permite conocer que quiero lograr con ellos durante el proceso de intervención”.

En lo que se refiere a la selección del propósito para la preparación de una clase, todos los docentes señalaron que les permite precisar lo que pretenden lograr en la intervención, esta opinión se acerca a la teoría técnica pues no tiene en cuenta las necesidades de los alumnos, sino el logro de los objetivos del programa.

“[...] la selección del propósito me permite conocer que quiero lograr con ellos durante el proceso de intervención”.

Respecto al diseño de estrategias didácticas, los docentes señalaron que es un trabajo muy elaborado y comprometido, pero les permite dirigir su enseñanza a metas concretas. Con esto se podría pensar que existe un análisis sobre lo quieren o buscan lograr.

"[...] el diseño de estrategias didácticas también me permite llevar a cabo el desarrollo apropiado sobre lo que quiero lograr con los alumnos".

Para la segunda pregunta, en la que se cuestiona sobre la relación de aprendizaje alumno – alumno, y las actividades no dirigidas, las respuestas de los docentes tienden a dos posturas un tanto contradictorias, pues por un lado (más de la mitad de los docentes) señalan que no es posible el aprendizaje alumno-alumno debido a la gran cantidad de niños que tienen a su cargo, por las actividades administrativas que les disminuyen el tiempo de clase y la concepción tradicionalista que tienen los padres acerca de la enseñanza, así como la falta de cooperación por parte de los alumnos; la otra parte de los docentes señalaron que promover el aprendizaje alumno-alumno no es tarea fácil, pero es parte de su quehacer organizar las situaciones para que aprendan unos de otros, y alguna profesora mencionó haberlo trabajado bajo la concepción de alumno-monitor:

"Aquí en muchas ocasiones no existe principalmente la disponibilidad de los alumnos de ayudar a otros alumnos que son sus compañeritos que no son sus amigos, por lo que no hay esa empatía y eso es lo que primordialmente debería prevalecer, generalmente están muy desintegrados".

"[...] en los trabajos en equipo que si es relación alumno-alumno, tienes que estar checando que si estén trabajando, en la cuestión que tú estas proponiendo".

"Considero este tipo de relación alumno-alumno muy importante principalmente en grupos muy numerosos, yo la lleve a cabo hace 10 años y si me resultó porque en ese entonces eran 59 alumnos, entonces de acuerdo a los más capaces yo los motive entonces les dije que posibilidad hay de que me ayudes con este y con este, si maestra cómo no y si funciona muy bien, a mi me fue muy bien en ese grado, puesto que no podía yo a atender a los 59 individualmente".

En la cuestión de las actividades no dirigidas, una gran parte de los profesores comentó que no era posible, lo que pareciera que los docentes necesitan controlar el aprendizaje, por lo tanto se acercan a la teoría tradicional pues según ésta el docente es el único que puede decidir sobre las dinámicas de enseñanza, también esta respuesta se encuentra relacionada con

la teoría técnica debido a que ésta señala que el profesor debe ser capaz de controlar la enseñanza.

“Hay que dirigirlos es muy importante la participación del profesor en ese aspecto no hay que dejarlos solos”.

La tercera preguntas estaba relacionada con la idea de “aprovechar el error” para el aprendizaje”, las interpretaciones a esta interrogante fueron que poco menos del total de los profesores aseveraron aprovechar los errores que sus alumnos cometen para aprender a partir de éstos. Las respuestas a esta interrogante se pueden relacionar con la teoría activa, debido a que ésta afirma que el alumno aprende por ensayo y error, sin embargo los docentes señalan que se requiere que el docente “sepa” cómo hacerlo.

“Yo considero que es importante aprovechar los errores que cometen nuestro alumnos en el proceso de aprendizaje, ya que eso hace que ellos vayan tomando conciencia, vayan viendo en que parte del proceso se equivocan y puedan ir modificando, pero pues si también es importante que el docente tenga esa competencia de poderlos guiar y poder encausar los errores que van cometiendo”.

Otros profesores reconocieron haber modificado la concepción que antes tenían acerca de aprovechar el error para promover el aprendizaje.

“[...] yo creo que esto se ha tenido que hacer explícito en un documento cómo lo es el plan de estudios o es el programa, porque hemos sido los principales promotores de esta cultura del acierto y el error”.

“[...] lo interesante estaría en como yo maestro, yo docente utilizó ese error de si es para corregirlos o para evidenciarlo, o como para utilizarlo como punto de partida para no sé, investigación, modo de intervención en ellos; porque si lo utilizó para evidenciarlo obvio que lo único que voy a causar en él es aversión para seguir aprendiendo y que siga participando”.

Para la cuarta pregunta, se buscaba conocer sus opiniones sobre el uso de las TIC, la mayoría de los docentes comentó que si era factible emplearlas en su aula, pese a que no hay una computadora por niño, cuentan con el espacio necesario, el equipo, la Internet y maestros capacitados.

“En el contexto donde yo laboré si es algo factible nosotros contamos con una sala de computación donde los niños tienen una computadora para cada quién, dónde tienen un maestro que los apoya para trabajar con ellos, también contamos con una televisión [...] contamos con un DVD, las aulas ya cuentan actualmente con grabadoras”.

“[...] la escuela está equipada cada una con lo que sería enciclopedia, está el salón de computación y los niños tienen acceso a lo que es Internet, entonces si se puede trabajar con lo que sería la tecnología”.

“En la escuela donde trabajo yo lo veo factible porque si tenemos un aula de medios, que si al momento de entrar cada computadora sería por dos niños, en el salón de clase tenemos televisión, DVD y grabadora”.

Sin embargo algunos de ellos aseguraron que no era posible emplear las Tecnologías de la Información y la Comunicación en su clase por que no cuentan con energía eléctrica, no hay equipos suficientes para los alumnos, y además no se les da el mantenimiento adecuado a las computadoras.

“En la escuela en la que trabajo no es factible, porque en primera la energía eléctrica falla mucho [...] no hay equipos de cómputo suficientes y los que hay son dos de enciclopedia que es en quinto y en sexto [...] y además las computadoras que existen de enciclopedia no tienen el mantenimiento adecuado”.

Respecto al perfil de egreso del alumno, la mitad de los profesores comentaron que sí es posible alcanzar dicho perfil, lo cual indica que están de acuerdo con el enfoque por competencias que maneja la Reforma; sin embargo varios de ellos vieron poco probable lograr el perfil de egreso propuesto por la Reforma, pues consideran que es un ideal a alcanzar.

“[...] el perfil de egreso es nuestro ideal a alcanzar, entonces necesitamos considerarlo posible cómo algo real para poder hacerlo [...] desde mi [...] punto de vista sí es posible siempre y cuando nos comprometamos a hacer lo que nos corresponde en nuestra aula”.

“[...] la responsabilidad ahorita es compartida todos estamos comprometidos a lograr ese perfil. Entonces, si es a largo plazo y se supone que es en un parámetro de 10 a 12 años, entonces como que es mucho tiempo como para decir, no es posible”.

“Pues son los ideales que se pretendería alcanzar, pero no del todo se lleva a cabo, o sea hay muchas cosa que nos faltaría por trabajar”.

“Yo lo considero posible pero medianamente porque aunque planifiquemos de manera que queremos alcanzar todo, pero nos conlleva muchas cuestiones que nos dificulta alcanzar ese ideal”.

Sólo dos profesores lo consideraron imposible, debido a condiciones del contexto:

“[...] no creo que sea tan posible porque tan sólo en algunas de las partes que plantea este perfil, yo creo que por las condiciones o el contexto escolar no favorecen a las mismas, entonces no se llega a cumplir ese perfil como lo están marcando; realmente creo que hasta cierto punto es el ideal que se pretende alcanzar”.

Respecto a la evaluación, autoevaluación y co- evaluación sobre la que se buscaba indagar en la sexta pregunta, la mayoría de los profesores aseveraron que si son posibles estos mecanismos de evaluación en clase, sin embargo, resaltan que al final del bimestre administrativamente les solicitan entregar una evaluación cuantitativa.

“En mi caso si es posible mi problema implica que finalmente nosotros tenemos que entregar números, la evaluación es como un poquito más cualitativa, es más para ver cómo has avanzado pero sin que yo te asigne un número, sin embargo administrativamente a mí no me sirve un comentario en donde yo diga -es que el niño ya aprendió esto, ya tiene ciertas competencias, ya tiene esta habilidades- cuando finalmente me están pidiendo un número”.

También destacan que pese a que es posible poner en marcha estas evaluaciones es importante seguir guiando a los alumnos en su proceso de aprendizaje teniendo en cuenta otros métodos de evaluación como el portafolios, desde esta postura los profesores se muestran como constructivistas comprobando de manera cualitativa la evolución en el proceso de aprendizaje de los alumnos.

“[...] sí se pueden llevar a cabo siempre y cuando tengamos la responsabilidad de guiar a los alumnos a que lleven a cabo este tipo de evaluación, un ejemplo es el portafolios, con lo cual el alumno decide qué evaluar, qué exponer”.

Asimismo, destacan que estas evaluaciones hacen a los alumnos conscientes, responsables y autorregulados en su proceso de aprendizaje. Estas características son propias de la teoría constructivista, desde esta postura el alumno es más autorregulado y tiene presentes sus metas de aprendizaje, el alumno es consciente de las situaciones en las que ocurre el aprendizaje y de los resultados que le permiten reconfigurar sus habilidades metacognitivas.

“Como factor de rendición de cuentas este tipo de evaluación viene así como a entallar los procesos que llevan a cabo los niños no sólo a lo externo, a las autoridades, o a los padres de familia, sino al mismo niño, que él sepa también rendir cuentas de lo que está aprendiendo, de los procesos logrados, de los procesos alcanzados y sobre todo que también reconozca aquellas partes en las que el requiere apoyo y requiera reforzar”.

Los dos docentes que comentaron estar medianamente de acuerdo mencionan que existen dudas respecto a cómo evaluar con esta nueva Reforma.

“[...] no creo que sea tan posible porque tan sólo en algunas de las partes que plantea este perfil, yo creo que por las condiciones o el contexto escolar no favorecen a las mismas, entonces no se llega a cumplir ese perfil como lo están marcando; realmente creo que hasta cierto punto es el ideal que se pretende alcanzar”.

El único profesor que manifestó no considerar posible la nueva forma de evaluación señala que es un trabajo muy elaborado.

“Es muy atareado muy arduo [...] a veces a mí si se me hace complicado, el tiempo para estar dando la clase y esto y el otro, sí es muy tediosa esta tarea porque difícilmente los maestros vamos a investigar [...] entonces para mí sí es una tarea muy ardua que creo pocos nos atrevemos a realizar”.

Para finalizar respecto al significado que para ellos tiene la Reforma Integral de la Educación Básica, mencionan que es un compromiso y un reto con ellos mismos, un desafío en el que tienen que prepararse para lograr ser competentes y a su vez lograr competencias para la vida en los alumnos. En esta última pregunta los profesores se muestran abiertos al cambio conceptual, y también presentan apertura al tener la intención de modificar su práctica educativa.

“Que nos comprometamos que tengamos el deseo de poder cambiar y es un reto que todos podemos lograr”.

“Considero que es un cambio, es toda una ideología que nos permite trabajar dentro del aula y pues también es un reto importante para el docente el poder llevarlo a cabo y lograr un aprendizaje autónomo en los alumnos”.

“[...] para mi [...] es un cambio total en donde lo que más se destaca o se debe de lograr son las competencias para la vida en el alumno”.

“Para mi representa un gran compromiso profesional y personal [...] es irse actualizando para que el mismo tiempo integremos a los niños en esa actualización y no dejar que se vayan rezagando”.

Comparando los resultados obtenidos en la entrevista focal con la figura número uno, es posible observar que a nivel implícito la mayoría de los profesores se muestran en total acuerdo con la teoría activa y de acuerdo con algunos de los conceptos constructivistas que en la entrevista focal pudieron comentar más detalladamente, aunque con ciertas inconsistencias y contradicciones.

## CONCLUSIONES

Considerando el inventario de Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993) la mayoría de los docentes que participaron en este estudio se muestran, a nivel implícito, totalmente de acuerdo con la teoría activa, la teoría constructivista también tiene un porcentaje significativo, pocos docentes consideran estar totalmente de acuerdo con la teoría crítica y muchos menos con la teoría tradicional. Lo anterior indica que como han señalado los citados autores, no existe congruencia entre las teorías implícitas que presentan los profesores y la visión que éstos tienen de su quehacer.

La visión que tienen los docentes respecto al modelo educativo que propone la Reforma Integral de la Educación Básica es mayormente constructivista, pues aun con las dificultades que presenta realizar su trabajo, con actividades no dirigidas y aprendizaje alumno-alumno, mencionan que sí es posible llevar a cabo las fases de preparación de una clase (selección de conocimiento, selección del propósito, diseño de estrategias) que señala esta nueva propuesta. Asimismo la mayoría de los maestros consideran que sí es posible utilizar el error para el aprendizaje, e incluso señalan que han modificado sus concepciones acerca de esta nueva forma de rescatar el error para el aprendizaje.

De igual manera la mayoría de los docentes destacan que es posible utilizar las Tecnologías de la Información y de la Comunicación pese a no tener una computadora por niño, cuentan con el espacio, la Internet y maestros capacitados.

Respecto a alcanzar el perfil de egreso en los alumnos que sugiere la nueva Reforma, la mitad de ellos comentó que si era posible, un 40 % lo puso en duda y solo dos profesores comentaron que no era posible lograr dicho perfil.

Casi el 80 % de los docentes mencionó que sí es factible emplear la evaluación, autoevaluación y coevaluación en su clase, aun con la evaluación



cuantitativa que les piden al final de cada bimestre. Señalan que esta evaluación le ayuda al alumno a ser más autorregulado y consciente de su proceso de aprendizaje.

Finalmente, todos los docentes resaltan que la Reforma Integral de la Educación Básica significa para ellos un compromiso que los reta a cambiar su forma de enseñar, para preparar al alumno para la vida y para lograr un aprendizaje autónomo en ellos.

Considerando los resultados, debe tenerse en cuenta que son la “voz” de los profesores, es decir, los resultados dan cuenta de lo que dicen que hacen en su práctica, no obstante, al observar directamente sus clases podrían encontrarse resultados diferentes a los que se muestran en este estudio.

También no debe dejarse de lado que los profesores participantes de este estudio son estudiantes de maestría, por lo que se considera que las teorías implícitas de profesores de primaria que no han cursado este proceso formativo podrían ser muy diferentes.

## DISCUSIÓN

Como comenta Vergara (2005) es posible contribuir a las modificaciones de los significados a partir de los procesos formativos en los que se hagan explícitas aquellas creencias que presentan los profesores de primaria estudiantes de la maestría en Educación e Intervención, en el presente trabajo se encontró que los docentes están modificando sus teorías acerca de aprovechar el error para promover el aprendizaje.

Respecto a cómo se concibe el profesor en su función, se encontró que alrededor del 40 por ciento de los profesores siguen concibiéndose como transmisionistas y un ocho por ciento como técnicos, proveedores del conocimiento, al respecto Macotela, Flores y Seda (2001) señalan encontrar en su estudio una permanente tendencia de los docentes a concebirse como transmisores de conocimiento.

Asimismo dichos estudiosos afirman haber encontrado que la mayoría de los profesores conciben al alumno como un receptáculo de conocimientos, a diferencia de estos autores, se encontró que los participantes de este estudio consideran habitualmente al alumno como un individuo con deseos de aprender y con ideas propias, lo cual coincide con la teoría constructivista.

A diferencia de la poca reflexión de parte de los docentes respecto a su quehacer pedagógico encontrada por Medina, Simancas y Garzón (1999), aquí es posible notar que hay reflexión en los docentes acerca de: su quehacer pedagógico específicamente en el cambio de concepciones, de revalorar la utilidad del error para promover el aprendizaje, que el trabajo administrativo que tienen les resta tiempo para dar clases, también reflexionaron sobre la evaluación cualitativa que les piden en esta nueva Reforma, y argumentan que les es difícil realizarla cuando al final de cada bimestre se les solicita un evaluación cualitativa.

Al contrario de lo señalado por Murillo (2000) acerca del estado de desilusión y al mismo tiempo de interés en que se encontraban los docentes de su investigación, en este estudio se encontró que los profesores en estos momentos se encuentran comprometidos a cambiar, actualizarse profesionalmente e integrar al alumno con la nueva Reforma.

Gómez (2003) menciona que en más de la mitad de la muestra de su estudio, las acciones pedagógicas de los profesores no correspondieron a la filosofía propuesta por la institución, en el presente trabajo puede notarse que poco más de la mitad de las teorías implícitas que presentan los docentes no corresponden al modelo pedagógico propuesto por la Reforma Integral de la Educación Básica, ya que la teoría implícita que tienen los profesores sobre la enseñanza es activa y el modelo sugerido por la Reforma es constructivista.

Como lo menciona Rodrigo et. al. (1993) los docentes de este estudio tienen varias teorías, de las cuales sobresalen la activa y la constructivista y unas son más estables que otras.

Se considera necesario la realización de un taller para los profesores que se encuentran trabajando con esta Reforma, para que les facilite percatarse de las teorías implícitas que tienen, para hacerlas explícitas y así poderlas modificar y de esta manera se les facilite cambiar su práctica pedagógica para que finalmente tenga congruencia con la Reforma Integral de la Educación Básica.

## REFERENCIAS

- Aignerren, M. (2002). La técnica de recolección de información mediante los grupos focales. *La sociología en sus escenarios*, (2), 1-32. En: <http://ceo.udea.edu.co>. Visitado 16 de diciembre del 2011.
- Amezcu, M. (2003). La entrevista en grupo. Características, tipos y utilidades en investigación cualitativa. *Enfermería Clínica*, 13 (2), 112-117. En: <http://es.scribd.com/doc/95437712/AMEZCUA-La-Entrevista-en-Grupo>. Visitado 12 de septiembre del 2011.
- Bausela, E. (2008). Teorías implícitas de la enseñanza: estudio comparativo entre una muestra de docentes de la facultad de psicología y de otras instituciones. *Revista de enseñanza universitaria*, Diciembre, 32, 4-12. En: <http://institucional.us.es/revistas/universitaria/32/01.pdf>. Visitado 23 de marzo del 2011.
- Bélaïr, L. (2005). III. Enseñar la complejidad del oficio de maestro. En: Paquay L., Altet M., Charlier E., y Perrenoud F. (Ed.), *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (pp.88-106). México: Fondo de Cultura Económica.
- Buendía, L., Colás, P. y Hernández, F. (1998). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Colombia: Mc Graw Hill.
- Cassis, A. (2011). Donals Schön: Una práctica profesional reflexiva en la Universidad, *Compas empresaria*, 3 (5), 14-21. En [http://www.univalle.edu/publicaciones/compas\\_emp/compas05/007compas.pdf](http://www.univalle.edu/publicaciones/compas_emp/compas05/007compas.pdf). Visitado 22 de abril del 2011.
- Clark, C. y Peterson, P (1990). *Procesos de pensamiento de los docentes*. En Witrock, M. (1990) (Ed). *La investigación de la enseñanza, III: profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.

- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México: Mc Graw Hill.
- Domínguez, M. (2005) ¿Es el docente un profesional reflexivo? (46) *DIDAC*. México 14-17.
- Fernandez, J. y Elortegui, N. (1995). Que piensan los profesores acerca de cómo se debe enseñar. *Enseñanza de las ciencias*, 14 (3), 331-342. En: <http://ddd.uab.cat/pub/edlc/02124521v14n3p331.pdf>. Visitado 1 de marzo del 2001.
- Ferrer, C. (2006). *La reflexión en la formación docente*. Tesina de licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Flórez, R. (1999). *Evaluación pedagógica y cognición*. Colombia: Mc Graw Hill.
- García y Vaillant. (2009). *Desarrollo profesional del docente ¿cómo aprender a enseñar?* Madrid: Narcea.
- Garrido, M. y Valverde, J. (1999). La formación docente en la sociedad actual: Consecuencias inmediatas y nuevas perspectivas formativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2 (1) ,777-783. En [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1224340788.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224340788.pdf). Visitado 2 de enero del 2011.
- Ghilardi, F. (1993). *Crisis y perspectivas de la profesión docente*. Barcelona: Gedisa.
- Gómez, L. (2005). Filosofía Institucional. Teorías Implícitas de los Docentes y Práctica Educativa, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1-2 (35), 35-38. En:

<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=27035203>.

Visitado 13 de abril del 2011.

Gómez, L. (2008). Los determinantes de la práctica educativa. *Universidades*, 58 (38), 29-39. En: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/373/37303804.pdf>. Visitado 17 de marzo del 2011.

Gorodokin, I. (s/f). La formación docente y su relación con la epistemología. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-9. En: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1164Gorodokin.pdf>. Visitado 14 de enero del 2012.

Gutiérrez, L. (2008). El profesional reflexivo. *Revista de la Maestría en Educación*, 12, 37-41.

Hernández, G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós.

Ito, S. y Vargas, N. (2005). *Investigación cualitativa para psicólogos de la idea al reporte*. México: Porrúa.

Jiménez, A. y Correa, A. (2002). El modelo de las teorías implícitas en el análisis de la estructura de las creencias del profesorado universitario sobre la enseñanza. *Revista de Investigación Educativa*, 20 (2), 525-548. En: <http://revistas.um.es/rie/article/view/99051/94641>. Visitado 24 de marzo del 2011.

Loo, M., Olmos, A., y Granados, A. (2003). UNAM FESZ Teorías implícitas predominantes en docentes de cinco carreras profesionales, *Revista Enfermería*, 11 (2), 63-69. En: <http://new.medigraphic.com/cgibin/resumen.cgi?IDREVISTA=71&IDARTICULO=33801&IDPUBLICACION=3634>. Visitado 5 de marzo del 2011.

López, M. (2000). *Desarrollo humano y práctica docente*. México: Trillas.

- Macchiarola, V. y Martín, E. (2007). Teorías implícitas sobre la planificación educativa. *Revista de Educación*, 343, 53-380. En: [http://www.revistaeducacion.mec.es/re343/re343\\_16.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re343/re343_16.pdf). Visitado 27 de marzo del 2011.
- Macotela, S., Flores R. y Seda I. (2001). Las creencias de los docentes mexicanos sobre el papel de la escuela y del maestro. *Revista Iberoamericana de Educación*. 1-24. En: <http://www.rieoei.org/deloslectores/106Macotela.PDF>. Visitado 18 de marzo del 2011.
- Martínez, M. (2001). *Comportamiento humano, nuevos métodos de investigación*. México: Trillas.
- Mayan, M. (2001). Una introducción a los métodos cualitativos: Módulo de entrenamiento para estudiantes y profesionales. *International Institute for Qualitative Methodology*. En: <http://www.ualberta.ca/~iiqm/pdfs/introduccion.pdf>. Visitado 28 de diciembre del 2011.
- Medina, C., Simancas, K. y Garzón, C. (1999). El pensamiento de los profesores universitarios en torno a la enseñanza y demás procesos implícitos. *Revista Electronica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2 (1), 563-570. En: <http://www.aufop.com/aufop/revistas/lista/digital>. Visitado 2 de marzo 2011.
- Monroy, M., Contreras O., y Desatnik, O. (2009). *Psicología educativa*. México: UNAM-FESI.
- Morán, P. (1999). *La docencia como actividad profesional*. México: Generika.

- Monereo, C. (1999). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje: formación del profesorado y aplicación a la escuela*. Barcelona: Graó.
- Murillo, P. (2000). Análisis de las preocupaciones del profesorado en relación con los procesos formativos e innovadores. *XXI Revista de Educación*, 2, 287-300. En: <http://prometeo.us.es/idea/publicaciones/paulino/9.pdf>. Visitado 23 abril del 2011.
- Narváez, E. (2006). Una mirada a la escuela nueva. *Educare*. 10 (35), 629-636. En: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/356/35603508.pdf>. Visitado 24 de abril del 2011.
- Ortiz Tirado, A. (2010). *Hacia la pasión y el compromiso por enseñar*. Un reto en la práctica docente. Tesina de licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Pavie, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto profesional docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado*, 14 (1) ,67-80. En: [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1301587967.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1301587967.pdf). Visitado 4 de enero del 2011.
- Peme Arangena, C., De Longhi, A., Baquero, M., Mellado, V., y Ruiz, C. (2005). Creencias explícitas e implícitas, sobre la ciencia y su enseñanza y aprendizaje, de una profesora de química de secundaria. *Enseñanza de las Ciencias VII Congreso*, 1-5. En: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=13211406>. Visitado 21 marzo 2011.
- Petterson, C. (1982). *Bases para una teoría de la enseñanza y psicología de la educación*. México: Manual Moderno.



- Pozo, J., Scheuer, N., Del Py, M., Mateos, M., Martín M., y De la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. España: Graó.
- Pozo, J. (1996). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. España: Morata.
- Prieto, E. (2008). El papel del profesorado en la actualidad. Su función docente y social. *Foro de educación*, 10, 325-345. En: <http://www.forodeeducacion.com/numero10/020.pdf>. Visitado 10 de enero del 2012.
- Rivas, P. (2004). La formación docente, realidad y retos en la sociedad del conocimiento. *Educare, Artículos Arbitrados*, 8 (24), 57-62. En: <http://basica.sep.gob.mx/pec/pdf/hemeroteca/renovacionespecial.pdf>. Visitado 6 de enero del 2011.
- Rodrigo, M., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Rodríguez, E. (2003). Teorías implícitas del profesorado y modelos de formación docente. Revista digital de investigación y nuevas tecnologías. *Dialnet*, 28. En: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=749106>. Visitado 4 de marzo del 2011.
- Rodríguez y González, (1995). Cinco hipótesis sobre las teorías implícitas. *Revistas de Psicología General y Aplicada*. 48, (3), 221-229.
- Santillana. (2011a). *A, b, c de la Reforma Integral de la Educación Básica Nivel Primaria "juntos en la transformación educativa"*. En: <http://www.santillana.com.mx/rieb/rieb>. Visitado 8 de noviembre del 2011.

Santillana. (2011b). *La Reforma Integral de Educación Básica en México*. En: [http:// www.santillana.com.mx/rieb](http://www.santillana.com.mx/rieb). Visitado 17 de julio del 2011.

Secretaría de Educación Pública. (2009a). *Curso básico de formación continua para maestros en servicio. El enfoque por competencias en educación básica*. En: [http://alianza.sep.gob.mx/evidencias/EjeIII/2010/EjeIII/III7\\_CursoInfluenza.pdf](http://alianza.sep.gob.mx/evidencias/EjeIII/2010/EjeIII/III7_CursoInfluenza.pdf). Visitado 3 de febrero del 2011.

Secretaría de Educación Pública. (2009b). *Plan de estudios. Educación Primaria* México. En: [http://www.secolima.gob.mx/doctos/reforma\\_integral/PLANPRI2009.pdf](http://www.secolima.gob.mx/doctos/reforma_integral/PLANPRI2009.pdf) Visitado 14 de abril del 2011.

Secretaría de Educación Pública. (2010c). *Estándares de Desempeño Docente en el Aula para la Educación Básica en México*. En: <http://referenteseducativos.net>. Visitado 4 de agosto del 2011.

Secretaría de Educación Pública. (2011e). Proyecto: Reforma curricular para la educación normal (preescolar y primaria) propuesta de perfil de egreso. En: [http://www.dgespe.sep.gob.mx/sites/default/files/gt-en/acuerdos/subcomisiones/RC/17-19Ene2011/material/doc\\_perfil\\_ene2011.pdf](http://www.dgespe.sep.gob.mx/sites/default/files/gt-en/acuerdos/subcomisiones/RC/17-19Ene2011/material/doc_perfil_ene2011.pdf). Visitado 15 de enero del 2011.

Secretaría de Educación Pública. (s/f) *Las competencias docentes del siglo XXI*. En: [http://blogfcbc.files.wordpress.com/2012/05/sep\\_las\\_competencias\\_docentes\\_del\\_siglo\\_xxi.pdf](http://blogfcbc.files.wordpress.com/2012/05/sep_las_competencias_docentes_del_siglo_xxi.pdf). Visitado 11 de febrero del 2011.

Serrano, J. (2005). Reseña de “Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo” de John Dewey. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*. 7 (2) pp. 154-162. En:

<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=80270211>.

Visitado 28 de abril del 2011.

Sosa, F y Tejeda, J. (1996). Las teorías implícitas en la formación ocupacional y profesional. *Educar*, 20, 105-126. En: [www.raco.cat/idex.php/Educar/article/download/423000/90231](http://www.raco.cat/idex.php/Educar/article/download/423000/90231). Visitado 1 de marzo del 2011.

Tirado, F., Martínez, M., Covarrubias, P., López, M., Quesada R., Olmos, A., y Díaz-Barriga, F. (2010). *Psicología educativa para afrontar los desafíos del siglo XXI*. México: Mc Graw Hill.

Vaillant, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional del docente en Latinoamérica. *Pensamiento educativo*, 41 (2), 207-222. En: <http://www.pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/424/public/424-941-1-PB.pdf>. Visitado 2 de enero del 2011.

Vargas, M. (2008). *El entretrejado de la formación docente*. Tesina de licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional, México.

Vergara, M. (2005). Significados de la práctica docente que tienen los profesores de educación primaria. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3 (1), 685-697. En: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/551/55130165.pdf>. Visitado 30 de marzo del 2011.

Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 11 (1), 1-23. En: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/567/56711102.pdf>. Visitado 30 de enero del 2011.

Villar, L. (1994). [El profesor como práctico reflexivo en una cultura de colaboración](#). *Revista de Educación*, May-Ago (304) 227-251. En: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=19029>. Visitado 28 de abril del 2011.

Vogliotti, A. y Macchiarola, V. (2003). Teorías implícitas innovación educativa y formación profesional de los docentes. *Congreso Latinoamericano de Educación Superior*. En: <http://conedsup.unsl.edu.ar>. Visitado 29 junio del 2011.

Wittrock, Merlin. (1997). *La investigación de la enseñanza I. Enfoques teorías y métodos*. México: Paidós.

# ANEXOS

**Anexo 1**  
**Cuestionario para docentes**

## CUESTIONARIO PARA DOCENTES

Profesión: \_\_\_\_\_

Años de servicio en la docencia \_\_\_\_\_

**Completa las siguientes frases**

1. Mi principal función como profesor es

---

---

---

2. Decidí ser docente debido a

---

---

---

3. Lo que más me gratifica de mi labor como docente es

---

---

---

4. Lo que más me frustra como profesor o disgusta de mi trabajo es

---

---

---

5. Considero que los alumnos habitualmente son

---

---

---

6. Un buen docente es aquel que

---

---

---

7. Anota tres características de los mejores profesores que hayas tenido  
Profesor de (asignatura-grado)

---

---

8. Escribe tres experiencias de formación docente en las que hayas participado, indicando:

Experiencia	Forma de trabajo	Posibilidad de aplicación de lo revisado	Cambios que hayas realizado



**Anexo 2**  
**Inventario de Teorías Implícitas del Docente**

## INVENTARIO DE TEORÍAS IMPLÍCITAS DEL DOCENTE

- ✓ Completamente en desacuerdo: 1
- ✓ En desacuerdo: 2
- ✓ Inseguro: 3
- ✓ De acuerdo: 4
- ✓ Totalmente de acuerdo: 5

1. En mi opinión, el alumno aprende mejor ensayando y equivocándose.	1	2	3	4	5
2. Creo que si el formador sabe mantener las distancias, los alumnos lo respetarán más y tendrá menos problemas de disciplina.	1	2	3	4	5
3. Mientras explico, insisto en que los alumnos me atiendan en silencio y con interés.	1	2	3	4	5
4. En mis clases, siempre seleccionamos los textos y materiales para trabajar según los objetivos que hemos propuesto y previa discusión entre toda la clase.	1	2	3	4	5
5. En mi clase es la asamblea de alumnos y formador la que realmente regula la convivencia democrática.	1	2	3	4	5
6. Procuero que en mis clases haya un cierto clima de competitividad entre los alumnos, porque ello los motiva mejor.	1	2	3	4	5
7. Soy de la opinión de que la formación debe permanecer al margen de los problemas políticos.	1	2	3	4	5
8. Suelo comprobar más el proceso de aprendizaje de los alumnos que los resultados finales.	1	2	3	4	5
9. Pienso que los contenidos de la formación deben representar la ideología y cultura de la sociedad.	1	2	3	4	5
10. Con frecuencia suelo pensar que el fracaso de la formación es consecuencia más de las desigualdades sociales que de los métodos de enseñanza.	1	2	3	4	5
11. Creo que el conocimiento que se imparten en las actividades de formación implica nociones de poder y recursos económicos y de control social.	1	2	3	4	5
12. Pienso que la cultura que transmite la formación aumenta las diferencias sociales	1	2	3	4	5
13. Mis objetivos como formador siempre tienen en cuenta los intereses y necesidades expresados por el alumno.	1	2	3	4	5
14. A mí me parece que la evaluación es un indicador fiable de la	1	2	3	4	5

calidad de la enseñanza.					
15. Creo que el mejor método es el que consigue alcanzar más objetivos en menos tiempo.	1	2	3	4	5
16. Procuero que en mi clase los alumnos estén continuamente opinando y ocupados en algo	1	2	3	4	5
17. Realizo la programación primero enunciando claramente los objetivos y luego seleccionando contenidos, actividades y evaluación	1	2	3	4	5
18. A mí la programación me permite coordinarme con mis colegas.	1	2	3	4	5
19. Creo que mientras existan diferentes clases sociales no puede haber auténtica igualdad de oportunidades.	1	2	3	4	5
20. Estoy convencido de que si a los alumnos no se les fuerza a aprender, ellos, por si mismos, no estudiarían.	1	2	3	4	5
21. Estoy convencido de que el conocimiento científico siempre es el más útil para enseñar.	1	2	3	4	5
22. Creo que los alumnos disfrutan más con una explicación mía que leyendo un libro o discutiendo en equipo.	1	2	3	4	5
23. Procuero que todos los alumnos sigan el ritmo que yo marco para la clase.	1	2	3	4	5
24. Opino que el formador tiene que ser capaz de controlar la enseñanza.	1	2	3	4	5
25. Estoy convencido de que las relaciones en el aula deben ser plurales e iguales.	1	2	3	4	5
26. Suelo tener en cuenta, cuando evalúo, si los trabajos elaborados por los alumnos van evolucionando a lo largo del curso.	1	2	3	4	5
27. Siempre he dicho que para que la formación funcione de manera eficaz hay que hacer una valoración adecuada de necesidades.	1	2	3	4	5
28. En general, suelo organizar mi enseñanza de tal manera que los alumnos elaboren su propio conocimiento.	1	2	3	4	5
29. Estoy convencido de que lo que el alumno aprende experimentándolo, no lo olvida nunca.	1	2	3	4	5
30. En mi opinión, la discusión en la clase es esencial para mantener una adecuada actividad de enseñanza.	1	2	3	4	5
31. Soy plenamente consciente de que la enseñanza contribuye a la selección, preservación y transmisión de normas y valores explícitos u ocultos.	1	2	3	4	5
32. Al evaluar, opino que lo fundamental es valorar no sólo el resultado, sino el conjunto de actividades realizadas por el alumno.	1	2	3	4	5
33. Creo que es necesario integrar la formación en el medio; sólo así podremos preparar a los alumnos para la vida.	1	2	3	4	5

**Anexo 3**  
**Entrevista Focal sobre la Reforma Integral de la**  
**Educación Básica**

1. ¿Qué opinas sobre los nuevos criterios que propone la Reforma Integral de la Educación Básica para las fases de la preparación de una clase?

Considerando que estos son:

- A. Selección de conocimientos
- B. Selección del propósito
- C. Diseño de estrategias didácticas

2. En la gestión didáctica la nueva reforma se indica una relación de aprendizaje alumno-alumno, así como actividades no dirigidas ¿qué tan factible es atender esta propuesta con tu grupo?
3. También sugiere que todo docente debe aprovechar el error para el aprendizaje, tú ¿cómo interpretas esta sugerencia?
4. La nueva Reforma Educativa propone que se empleen las Tecnologías de Información y Comunicación en clase ¿qué tan factible es atender esta propuesta con tu grupo?
5. La nueva Reforma plantea un perfil de egreso del alumno tú, ¿qué tan posible consideras alcanzar dicho perfil?
6. También propone la evaluación, la autoevaluación, y la coevaluación en los alumnos ¿qué tan posible consideras estas nuevas formas de evaluación?
7. ¿Qué significa para ti la Reforma Integral de Educación Básica?