

LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE PROFESORES DE PRIMARIA Y SUS PRÁCTICAS DOCENTES

ELDA FRINÉ COSSÍO GUTIÉRREZ / GERARDO HERNÁNDEZ ROJAS

Resumen:

El propósito de este estudio fue identificar las representaciones implícitas que han construido docentes de educación primaria sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje y cómo filtran sus prácticas educativas y las significaciones que hacen del enfoque de competencias. Se investigaron las teorías implícitas de una muestra de 54 profesores, a través de una adaptación del cuestionario de dilemas diseñado por Pozo. De la muestra se eligieron dos docentes con perfil constructivista, dos con interconstructivo y dos con indirecto; las profesoras seleccionadas fueron entrevistadas, observadas en clase e interrogadas por medio de la técnica de recuerdo estimulado. La mayoría asume una postura constructivista (68%) y ninguna adopta una sola teoría sino una configuración de las tres, y estos perfiles permean la significación que las profesoras construyen sobre el enfoque competencial.

Abstract:

The purpose of this study was to identify the implicit representations that elementary school teachers have constructed with regard to processes of teaching and learning; also studied is the way they filter their educational practices and the meanings they attach to the focus on competencies. Implicit theories are researched within a sample of 54 teachers, by means of an adapted dilemmas questionnaire designed by Pozo. Selected from the sample were two teachers with a constructivist profile, two with an interconstructive profile, and two with an indirect profile; these teachers were interviewed, observed in class, and questioned, based on the technique of stimulated recall. Most assumed a constructivist stance (68%), adopting a configuration of three theories rather than a single theory. These profiles permeate the meaning that the teachers construct with regard to the competency-based focus.

Palabras clave: concepciones del profesor, educación basada en competencias, práctica docente, teorías del aprendizaje, educación básica, México.

Keywords: teacher conceptions, competency-based education, teaching practice, learning theories, elementary education, Mexico.

Elda Friné Cossío Gutiérrez: profesora-investigadora de la Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. Avenida Guelatao 66, colonia Ejército de Oriente, Iztapalapa, Ciudad de México, México. CE: frinecossio@hotmail.com

Gerardo Hernández Rojas: profesor-investigador de la Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología. CE: ger_hernandezr@yahoo.com

Introducción

El fenómeno de la globalización (la transición del concepto de aldea global a la llamada sociedad del conocimiento), debido a la complejidad social que impone, es un gran desafío para los países desarrollados y más aún para los que se encuentran en vías de desarrollo. Para hacer frente a tales retos y transitar hacia el nuevo milenio (Díaz-Barriga Arceo *et al.*, 2013), se ha establecido la necesidad de impulsar reformas educativas promovidas por organismos internacionales.

En México, para enfrentar estos retos y en atención a las recomendaciones establecidas por organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), se ha promovido una amplia reforma en la educación básica, la cual instituye como estrategias centrales de acción: *a)* la articulación y modificación de los currículos de preescolar, primaria y secundaria con la intención de transitar de una enseñanza tradicional hacia una formación enfocada en el desarrollo de competencias, *b)* la capacitación permanente de los docentes para el fortalecimiento de sus competencias profesionales y *c)* una valoración continua de los aprendizajes (SEP, 2008).

Así, en 2004, la Secretaría de Educación Pública (SEP) impulsó dicha reforma en el nivel de preescolar y continuó en 2006 con innovaciones importantes en la educación secundaria. Estas modificaciones se centraron en transformar el plan de estudios y los programas de la educación básica con un enfoque competencial, incluyendo cursos de capacitación para docentes y directivos. Este espíritu reformador siguió en 2009, con cambios en la currícula de primero y sexto grados de educación primaria y, en 2010, para el segundo y quinto grados. De tal modo, la generalización de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) quedó concluida en el ciclo escolar 2011-2012 (SEP, 2011a).

Ezpeleta (2004) comenta que las reformas curriculares instauradas requieren que los docentes resignifiquen el proceso de construcción del aprendizaje para contar una mayor posibilidad de modificar las acciones y concepciones sobre el proceso educativo, pero enfatiza en que estos cambios requieren tiempo para su consolidación y, al parecer, esto no ha ocurrido con la implementación de la RIEB en nuestro país.

El *Informe de Resultados de la Fiscalización Superior de la Cuenta Pública 2010* (ASF, 2010) refuerza la aseveración anterior, al precisar que en 2006 del total de docentes de educación básica, solo 16.5% se había actualizado

en los programas de la RIEB y únicamente 26.7% de ellos había acreditado los Exámenes Nacionales de Actualización de Maestros en Servicio (ENAMS), “lo cual implicó que 7 de cada 10 docentes, impartieron clases sin acreditar la actualización de sus conocimientos” (ASF, 2010:1). Estos datos aportan elementos para tener mayor claridad sobre cómo se inició la implementación de la reforma en la educación básica y que, a más de diez años de instituir la, aún no hay información precisa de cómo se está desarrollando en las aulas.

El enfoque por competencias es una estrategia educativa que se ha puesto en marcha ante las exigencias de la sociedad actual y la necesidad de que la enseñanza responda a los requerimientos de los individuos, dado que la educación tradicional ya no es una opción para formar a los ciudadanos que se demandan para hacer frente a los desafíos de la globalización (Denyer *et al.*, 2009).

Una competencia puede comprenderse como la “aptitud de poner en acción un conjunto organizado de saberes, de saber-hacer y de actitudes que permitan realizar cierto número de tareas” (Denyer *et al.*, 2009:34). Pozo y Mateos (2013:55) mencionan que para desarrollar una competencia “se requiere un dominio estratégico y autónomo del conocimiento. Ese dominio estratégico exige una integración del conocimiento teórico (saber decir), de naturaleza declarativa y explícita, y del conocimiento procedimental (saber hacer)”, además del saber actuar, cuya naturaleza es implícita.

Al parecer, las características centrales de las competencias son varias: *a*) implican un conjunto integrado de saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales, *b*) se movilizan ante situaciones y contextos determinados (“saber hacer ahí”), *c*) requieren de un uso flexible y reflexivo no mecánico, y *d*) permiten un desempeño eficaz o exitoso (Díaz Barriga, 2005; Jonnaert *et al.*, 2008; Pérez y Soto, 2009; Perrenoud, 2008). Tal pareciera que para aprender o poner en práctica las competencias, los alumnos requieren que se presente ante ellos un conjunto de situaciones (que se pueden traducir en tareas o situaciones desafiantes) reales o realistas, en donde puedan movilizar de manera efectiva y holística ese conjunto de saberes que integran las competencias. En tal sentido, para que un alumno denote que posee una determinada competencia, debe manifestar un desempeño competente en una situación particular (Jabif, 2010; Jonnaert *et al.*, 2008).

Retomando lo expuesto por los autores citados, se puede argumentar que el enfoque por competencias no busca eliminar el aprendizaje de los

conocimientos conceptuales o solo privilegiar los procedimentales; por el contrario, se debe analizar la importancia de cada uno de ellos en su conjunto y entender como éstos (y otros recursos) irán abonando en los desempeños exitosos de los alumnos ante situaciones inéditas. Se debe tener presente que uno de los propósitos del enfoque de competencias es romper con la enseñanza de tipo enciclopédico producto de currículos y programas saturados de saberes, donde hay una exagerada acumulación de contenidos (especialmente de tipo conceptual), que en muchas ocasiones son conocimientos inertes que solo sirven para acreditar las evaluaciones escolares (Denyer *et al.*, 2009; Jonnaert *et al.*, 2008).

Se sabe que un cambio como el que se ha pretendido realizar con el enfoque de competencias no es fácil, a menos que los principales actores educativos logren apropiarse del discurso pedagógico que está detrás de la propuesta al mismo tiempo que desarrollen nuevas formas de trabajo pedagógico en su práctica cotidiana. Sin embargo, también se sabe que para lograr esta transformación, no solo es necesario tener buenas intenciones y una propuesta formal, sino concebir una serie de acciones orquestadas y dirigidas a que el profesorado reflexione y profundice sobre el significado de estos cambios y así pueda conseguir paulatinamente la posibilidad de reformar concepciones y representaciones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Se trata de conocer las teorías implícitas que los docentes poseen sobre cómo se aprende y cómo se enseña –construidas desde su propia experiencia y que de alguna u otra manera filtran el proceso de interpretación de cualquier tipo de innovación curricular– para que con base en esa comprensión se proceda a impulsar una serie de acciones que provoquen reestructuraciones de este saber implícito de naturaleza esencialmente práctica. Es decir, lograr un cambio en esta dirección, de índole esencialmente teórico, requiere e implica reformar y *redescribir* las representaciones implícitas a través de las explícitas (Pozo *et al.*, 2006b; Monereo y Pozo, 2011).

El enfoque de las teorías implícitas

El paradigma de la *cognición del profesor* ha sido estudiado a partir de diversos planteamientos y enfoques teóricos desde mediados de los años setenta; en general, ha sostenido la idea de que las actividades cognitivas que los guían (esquemas, teorías, creencias, razonamientos, etc.) orientan su quehacer (véase Feldman, 2007; Montero, 2002; Imbernón, 2012). El paradigma ha dado origen a diferentes perspectivas teórico-metodológicas,

entre las que resaltan: la del pensamiento y toma de decisiones del profesor (cuyos autores más representativos son Clark y Peterson); el estudio del conocimiento didáctico del contenido (expuesto principalmente por Shulman); el trabajo sobre el conocimiento práctico del docente (a partir de las investigaciones de Elbaz, Conelly y Clandinin); los estudios sobre la perspectiva reflexiva (desarrollados especialmente por Schön) y los trabajos sobre teorías implícitas (realizados por Rodrigo y Pozo). Las posturas anteriores, si bien muestran diferencias conceptuales, mantienen algunas coincidencias: reconocen la existencia de un “conocimiento en acción” del profesor que se relaciona directamente con las situaciones educativas y admiten un saber de naturaleza implícita que se distingue del conocimiento expuesto verbalmente (son conceptualizaciones, repertorios o teorías “en uso”) (Clarà y Mauri, 2010; Feldman, 2007).

De manera particular, interesa para este trabajo el enfoque de las teorías implícitas por tres razones: *a*) ofrece suficiente evidencia empírica y concuerda con la literatura constructivista cognitiva actual sobre el estudio de las representaciones implícitas, *b*) ha demostrado tener una evidente capacidad explicativa en la comprensión de las acciones y prácticas que realizan aquellos que las poseen y *c*) manifiesta una potencialidad heurística que ha permitido generar una cauda de trabajos sobre distintos aspectos y dominios (Marrero, 2009; Pozo *et al.*, 2006a; Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993; Rodrigo, 1997).

Las teorías implícitas (en adelante TI) son constelaciones complejas de conocimientos y creencias intuitivas, difíciles de explicitar, que se elaboran con fines pragmáticos de utilidad y que tienen como fuente de abastecimiento la suma de experiencias personales dentro de determinados contextos culturales. Pero además, estas TI tienen un cierto papel causal, orientativo sobre las acciones y prácticas en las situaciones y contextos (Pozo *et al.*, 2006b; Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993; Rodrigo, 1997).

Así, el enfoque de las TI asume que los profesores regulan su práctica docente en gran medida influidos por ellas; Bruner (1988) por ejemplo, consigna que estas teorías de naturaleza personal (aunque no individual) cumplen una cierta función cohesionadora y le ayudan al profesor a comprender o construir el escenario a través del cual organiza la situación educativa. Para abordar esta problemática se han desarrollado diversos estudios en los que efectivamente se ha demostrado que la acción de los docentes está filtrada por las construcciones subjetivas que conforman

las TI (Pozo *et al.*, 2006a). Igualmente, varios autores sustentan que la significación que poseen los profesores sobre la enseñanza y el aprendizaje determina las estrategias y prácticas que realizan dentro de las aulas para que sus alumnos aprendan los contenidos establecidos en los programas educativos, que son elementos fundamentales para impulsar mejoras en los resultados de aprendizaje (Fernández *et al.*, 2011; Hernández y Maquilón, 2011; Marrero, 2009; Monereo y Pozo, 2011; Pozo *et al.*, 2010).

Pozo y su grupo de la Universidad Autónoma de Madrid, a través de su programa de investigaciones, han identificado que los profesores asumen básicamente tres tipos de TI sobre la enseñanza y el aprendizaje: la directa, la interpretativa y la constructiva. Éstas se organizan en función de determinados principios ontológicos, epistemológicos y conceptuales (Martín *et al.*, 2011; Pozo *et al.*, 2006b).

La TI directa se focaliza en los resultados, sin considerar los procesos que intervienen antes y durante el aprendizaje. Se fundamenta en una epistemología semejante a la del “realismo ingenuo”, en el cual se sostiene que existe una correspondencia, una copia exacta entre el conocimiento logrado y la realidad. Los resultados de aprendizaje son valorados en una lógica de todo o nada, es decir, el alumno aprende o no lo hace. Ontológicamente se argumenta que el aprendizaje es un resultado independiente sin relación con algún tipo de procesos o circunstancias contextuales.

La TI interpretativa explica el conocimiento como un proceso lineal, de menos a más. Sigue manteniendo una postura realista del aprendizaje como la anterior, aunque reconoce la participación de los procesos cognitivos y las acciones del aprendiz como intermediarios del aprendizaje; empero, al final sigue importando la fiel reproducción de la información por asimilar. Ontológicamente se sustenta en que el aprendizaje se presenta como un proceso que se adquiere con la práctica y el tiempo.

Finalmente, la TI constructivista fundamenta que el aprendizaje es el resultado de una “redescripción de los contenidos” elaborada por el educando; sustenta que cada sujeto puede construir un significado diferente ante un mismo contenido, que no solo los esquemas conceptuales del aprendiz se van modificando como producto de la interrelación entre éste y el contenido de aprendizaje, sino que también se presenta una transformación del contenido original de aprendizaje.

Como ya se insinuó, las TI de los profesores sobre cómo aprenden los alumnos, les llevan a conceptualizar de formas particulares la propia en-

señanza que intentan promover, aunque hay que decir que dichas teorías no siempre se presentan de forma pura sino con componentes mezclados de unas y otras. Así, por ejemplo, los profesores que tienen una TI directa predominante, tienden a promover una enseñanza más transmisiva basada en explicaciones más largas y una evaluación centrada en los productos de aprendizaje. Mientras que los que asumen una TI preponderante de tipo constructiva conceptualizan su enseñanza de forma diferente, menos directiva y más centrada en promover actividades de reflexión y construcción de parte de los alumnos. Más recientemente Pozo y sus colaboradores (Martín *et al.*, 2011) han mostrado un interés por estudiar perfiles de representaciones o creencias en los profesores, precisamente por esta idea de encontrar hibridaciones en su forma de conceptualizar el aprendizaje y la enseñanza.

El presente estudio está enfocado en documentar cómo los docentes, desde sus representaciones implícitas, interpretan su práctica docente (cómo entienden, interiorizan y llevan a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro del aula) y particularmente la implementación del enfoque de competencias.

Por tanto, se pretende esclarecer cómo los docentes a través de sus TI interpretan y guían su práctica cotidiana, conjuntamente se busca contribuir a comprender cómo éstas pueden permear en la lectura que los profesores hacen en torno a los planteamientos establecidos en el plan y programas de estudio, los cuales proponen centralmente el desarrollo de competencias. Nos parece que conocer lo anterior es útil para repensar cómo hacer más cercanas las reformas curriculares a las prácticas cotidianas de los profesores en las aulas y también puede abonar de manera indirecta en el esclarecimiento de la efectividad de los procesos de actualización y capacitación que se han implementado y que, a lo largo de su existencia, han evidenciado haber influido de manera poco significativa en las acciones pedagógicas de los docentes.

Metodología

Participantes

La muestra se integró con 54 docentes de cinco escuelas públicas de la Coordinación Sectorial de Educación Primaria en la Ciudad de México: dos generales, dos de jornada ampliada y una de tiempo completo¹ (se consideró importante incluir las tres modalidades ya que los procesos de capacitación han sido diferentes en cada una). Los profesores seleccionados

tenían a su cargo un grupo de educación primaria que podía ser de primero a sexto grados; ellos eran los responsables directos de planear, organizar, coordinar y evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La selección de la muestra fue intencional, con un criterio de conveniencia (Flick, 2004). Las escuelas se eligieron de manera predeterminada debido a que los directores debían dar su anuencia para realizar el estudio; de igual forma, los docentes participantes manifestaron su consentimiento a participar de manera voluntaria salvaguardando su anonimato. Para la segunda fase de investigación, se crearon seudónimos para identificar a las seis profesoras seleccionadas.

Escenario

El estudio se llevó a cabo en escuelas primarias. Las videograbaciones se realizaron en las aulas mientras se desarrollaban los procesos de enseñanza de los contenidos de aprendizaje correspondientes al ciclo escolar, abarcando todas las acciones que el docente ponía en juego desde la presentación de un aprendizaje esperado hasta su evaluación.

Cuestionario

Para los fines de este estudio y con la intención de identificar las TI (directa, interpretativa y constructiva) que guían la acción pedagógica de los docentes participantes, se utilizó una adaptación de un cuestionario de dilemas construido por Pozo *et al.*² (2006a). Es un instrumento estructurado de respuesta de elección (tres opciones), que consta de 36 dilemas. Está dividido en dos partes, subdivididas a su vez en tres ámbitos. La primera incluye motivación, contenidos-métodos y evaluación y la segunda, conceptos, procedimientos y actitudes. Frente a cada dilema el docente tiene la posibilidad de escoger, de entre tres opciones de respuesta, la estrategia pedagógica que considere más adecuada, cada una corresponde a una de las TI mencionadas.

Entrevista semiestructurada

Para complementar la información obtenida a través de los cuestionarios, a los profesores se les aplicó una entrevista semiestructurada basada en un guion de preguntas básicas (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). A través de ella se recolectó información general sobre formación académica, concepciones sobre estrategias de enseñanza y evaluación, problemas al

implementar el enfoque de competencias y procesos de actualización que han recibido.

Tipo de estudio

El artículo presenta una investigación de tipo mixto con dos fases: la inicial, de naturaleza exploratoria cuantitativa, basada en la aplicación del cuestionario de dilemas y realizada con intención de identificar las TI de los profesores; en la segunda se desarrolló un estudio de casos (siguiendo una aproximación “instrumental”, ver Stake, 2010), éstos fueron investigados con mayor profundidad bajo una orientación metodológica con predominancia cualitativa, sustentada por dos estrategias (entrevista y recuerdo estimulado) dentro y fuera de las aulas escolares.

En esencia, el aspecto central de la investigación demuestra que se trata de un trabajo que es descriptivo-interpretativo en su intención, ya que se documentaron los fenómenos educativos (las TI en marcha) tal y como se presentan dentro de su ambiente natural, con la intención de describir e interpretar la situación educativa desde dentro (Bisquerra, 2012). En este sentido, los objetivos planteados fueron los siguientes:

- 1) Identificar la naturaleza y características de las teorías implícitas de la enseñanza y el aprendizaje que una muestra de profesores ha construido, a través de su experiencia personal.
- 2) Dar cuenta de cómo estas teorías implícitas permean sobre las prácticas educativas que los docentes realizan en su actuar cotidiano dentro del aula y de qué manera influyen en la interpretación que hacen del enfoque de competencias.

Procedimiento

Fase 1 de exploración cuantitativa

A los 54 docentes provenientes de las cinco escuelas públicas se les aplicó de forma individual el cuestionario de dilemas en aquellos espacios escolares en que tuvieran la oportunidad de contestarlo sin interrupciones.

Después de aplicar los 54 cuestionarios, se encontró que los docentes mostraban una cierta combinación de TI que denotaba la existencia de perfiles híbridos en ellos (ver gráfica 1). Como consecuencia, se seleccionaron: dos docentes con perfil constructivo (una hibridación de TI constructiva e interpretativa, en ese orden de predominancia), dos con

interconstructivo (una hibridación de TI interpretativa y constructiva) y dos con perfil interdirecto (una mezcla de TI interpretativa y directa).

Fase 2 de profundización cualitativa

Para la segunda fase se trabajó con las seis docentes seleccionadas. A cada una se le aplicó una entrevista semiestructurada, no sin antes explicarles el propósito de ella, enfatizando sobre la confidencialidad de la información vertida durante el proceso de investigación. Las entrevistas fueron audio-grabadas para posteriormente ser transcritas y analizadas.

A continuación se acordó con las profesoras que se realizarían videograbaciones de dos secuencias didácticas completas con cada una. Éstas fueron elegidas y planificadas por ellas mismas. Durante la primera secuencia se elaboró un documento escrito por parte del investigador-observador, esta primera experiencia también sirvió para que tanto la docente como los alumnos se familiarizaran con su presencia. La segunda fue objeto de un análisis detallado, registrando las interacciones llevadas a cabo dentro del aula entre maestra y alumnos, documentando, además, el modo en que se presentaron y trabajaron los contenidos de aprendizaje así como el tipo de estrategia psicopedagógica y evaluación que orientó la labor didáctica de cada docente.

Para complementar los registros tomados a través de las videograbaciones, el investigador agregó anotaciones interpretativas, hipótesis y preguntas sobre algunos aspectos del proceso presenciado.

Después de la videograbación y observación de dos secuencias didácticas completas, se trabajó con cada profesora la técnica del recuerdo estimulado; a través de ella se les presentaron fragmentos de la grabación para que tuvieran la posibilidad de recordar y explicar con cierto detalle sus intenciones, decisiones y reflexiones durante su intervención didáctica, respecto de algunos cuestionamientos que los investigadores les planteaban y que, a su juicio, podían resultar informativos para esclarecer sus TI puestas en acción.

Resultados

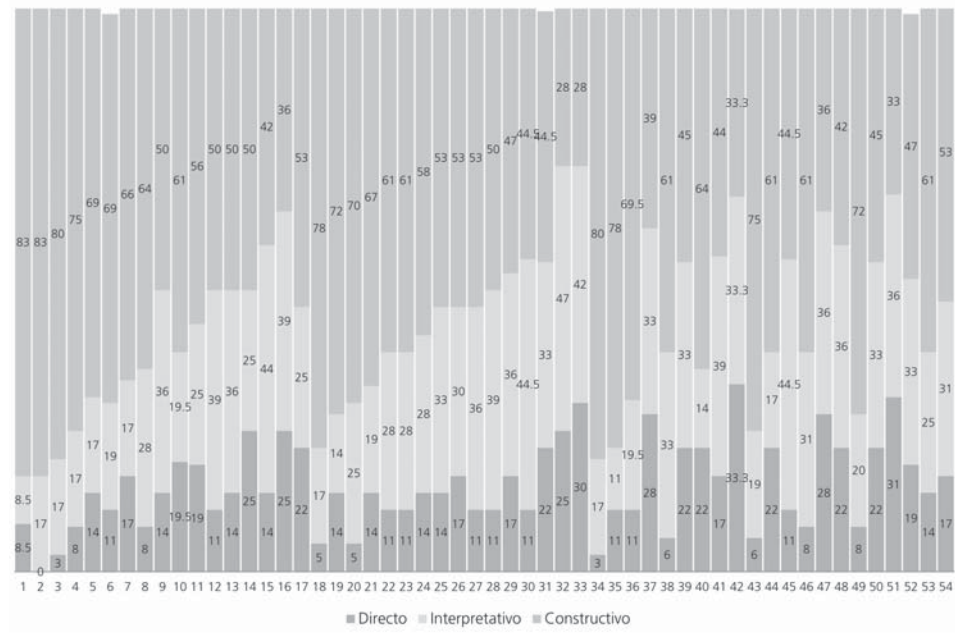
Fase 1

Con el fin de cumplir con los objetivos planteados se buscó conocer a través de las respuestas vertidas por los docentes en el cuestionario de dilemas (Pozo *et al.*, 2006a; Monereo y Pozo, 2011) cuáles fueron sus TI,

partiendo de las consideraciones de Pozo y su grupo de investigación. En esta primera fase, los datos recabados con los cuestionarios permitieron identificar que las opciones elegidas por la mayoría de los profesores para el total de los escenarios fueron de tipo constructivo (68%) y el resto las de naturaleza interpretativa (32%). Asimismo, se encontró que los docentes no se apegan a una sola teoría, tal y como otros estudios lo han demostrado (Fernández *et al.*, 2011; Martín *et al.*, 2011; Monereo y Pozo, 2011), sino que las representaciones que han construido sobre la enseñanza y el aprendizaje son una mezcla de tendencias constructivistas, interpretativas y directas, en ese orden de predominancia.

Los resultados que se muestran en la gráfica 1 describen el modo en que se distribuyeron de manera general las respuestas de los docentes en cada una de las teorías y también se puede apreciar cómo es que predominaron las preferencias con una perspectiva constructiva; en contraposición, las menos elegidas fueron las de tipo directo, aunque todavía 53 de los 54 docentes eligieron por lo menos una opción representada por la teoría directa.

GRÁFICA 1
Porcentaje de elección de los docentes participantes en el estudio



Consideramos que el que no se haya identificado a ningún docente al 100% en una sola postura (ya fuera directa, interpretativa o constructiva), demuestra que las representaciones que construyen y les guían en un momento específico para responder ante determinadas situaciones o escenarios hipotéticos, y que el cuestionario les propone por medio de dilemas, son diferentes. Esto también parece poner al descubierto que las TI parecen activarse no siempre como “esquemas globales” sino como modelos mentales ante contextos situacionales determinados (Rodrigo, 1997).

En el cuadro 1 se pueden observar las opciones de elección en aquellos escenarios que se mostraron más sensibles y aportaron datos más significativos (contenidos y métodos, motivación, y evaluación). Se aprecia claramente que se activan diferentes representaciones, motivadas por TI distintas, al responder ante diversas situaciones. Es importante comentar que en el escenario de contenidos y métodos se detectó un mayor puntaje de la teoría directa, marcando una gran diferencia respecto de los otros cinco ámbitos y del perfil general; en este escenario, la TI predominante fue la de tipo interpretativo, desplazando al segundo sitio a la postura constructiva.

CUADRO 1

Porcentaje de elección en tres escenarios de acción

	Teoría elegida (%)		
	<i>Constructiva</i>	<i>Interpretativa</i>	<i>Directa</i>
Motivación	57	30	13
Contenidos y métodos	37	44	19
Evaluación	57	35	8

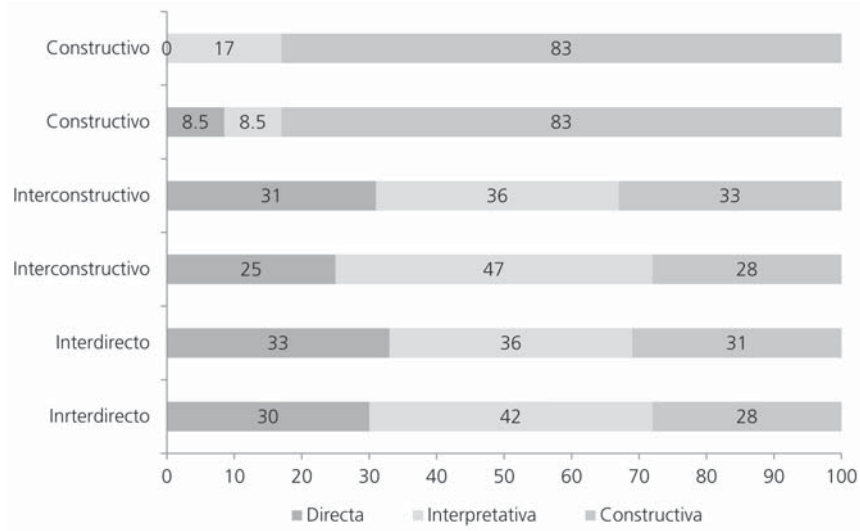
Fase 2

Después de efectuar el análisis de las respuestas de los 54 docentes, se realizó una prueba de conglomerados o clústers (SPSS v.16), (Hair, 2004), que permitió agrupar a los que compartían modelos de perfiles en los escenarios

valorados por el cuestionario. A partir de dicho análisis y con base en las opciones de elección de cada teoría, se identificaron tres perfiles: el constructivo (con predominio de elecciones de tipo constructivista), el interconstructivo (en su mayoría interpretativas y en segundo lugar constructivas) y el interdirecto (predominando elecciones de tipo interpretativo y en segundo lugar directas). Posteriormente se seleccionaron a los dos representantes más típicos de cada perfil (constructivo, interconstructivo e interdirecto), estableciendo seis casos de estudio (gráfica 2).

GRÁFICA 2

Porcentajes de representación de TI en los docentes de la fase 2



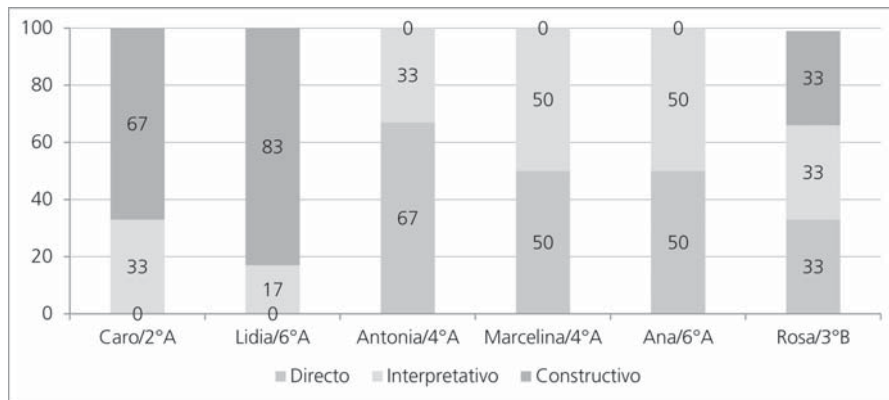
En las gráficas 3 y 4 se presentan los resultados de tres escenarios que nos parece importante comentar, debido a la elección y reconfiguración que manifestaron cada uno de los casos estudiados ante ellos, además de ser escenarios clave del proceso de enseñanza.

El escenario de contenidos y métodos (gráfica 3) parece ser el más perceptivo ante las TI de las profesoras, ya que en él, tres de las seis docentes puntúan 50% o más en la postura directa, lo que significa que le brindan una importancia central a los contenidos de aprendizaje, en torno a ellos

organizan la clase y su esfuerzo parece estar más enfocado en obtener en este escenario un aprendizaje de tipo realista; sin embargo y atendiendo a esa particularidad, podríamos clasificarlas dentro de un perfil directo-interpretativo (ya que la mayoría de sus elecciones se ubica en la teoría directa), solo las dos profesoras constructivistas mantienen su perfil.

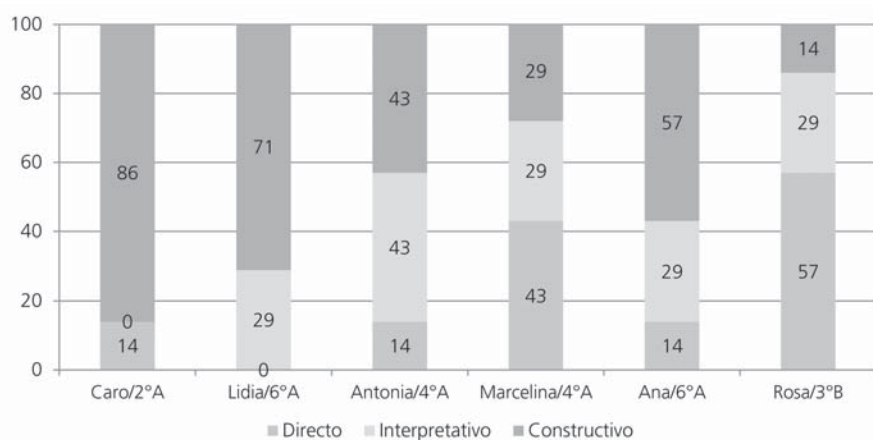
GRÁFICA 3

Porcentajes de elección en el ámbito de contenidos y métodos



GRÁFICA 4

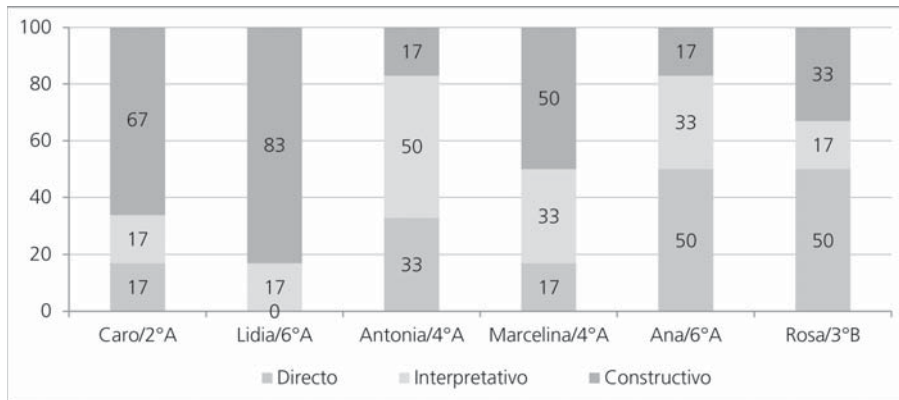
Porcentajes de elección en el ámbito de evaluación



Con respecto a cómo las docentes entienden y operativizan el proceso de evaluación (gráfica 4), se encontró que dos de las seis eligieron una postura predominantemente directa, lo que refleja que para ellas lo importante son los resultados de la enseñanza como una copia fiel de los modelos enseñados, las dos constructivistas mantienen su perfil.

En la gráfica 5 se representan las respuestas de las docentes en el escenario de aprendizaje de conceptos, cuatro de las seis eligieron esencialmente respuestas de tipo constructivo, pero aún cinco de ellas seleccionaron opciones representadas por la teoría directa, esto es que todavía quedan vestigios de una enseñanza de tipo tradicional, en la que regularmente no se parte de los conocimientos previos de los alumnos, ya que el profesor es quien posee y enseñará los correctos.

GRÁFICA 5
Porcentaje de elección en el ámbito de conceptos



Resultados de las entrevistas

De la información recopilada en las entrevistas se reportan las ideas medulares de las docentes, esta información muestra los datos generales, conceptualizaciones teóricas y prácticas pedagógicas sobre el enfoque de competencias. La información fue analizada de modo inductivo a través de un sistema de categorías que sirvió para clasificar y organizar las respuestas de las entrevistadas para su posterior interpretación. Con el fin de tener más elementos de análisis, se articuló la entrevista con la videograbación de secuencias didác-

ticas, esto permitió apreciar las tendencias y características de cada una de las profesoras y percibir cómo entienden y llevan a la práctica el enfoque de competencias en sus actividades pedagógicas cotidianas (cuadro 2).

CUADRO 2

Perfil académico y profesional de las docentes participantes en el estudio

Docentes	Constructivos	Interconstructivos	Interdirectos			
Seudónimo	Lidia	Caro	Antonia	Marcelina	Ana	Rosa
Modalidad de escuela	Tiempo completo	Tiempo completo	Jornada ampliada	Jornada ampliada	Jornada ampliada	Jornada regular
Grado	6°	2°	4°	4°	6°	3°
Años de servicio	29 años	34 años	7 años	14 años	14 años (4 en primaria)	11 años
Formación profesional	Maestría en Educación, 2° semestre	Normal básica	Lic. en educación primaria. Tlaxcala	Lic. en educación primaria. Morelos	Pasante en economía. Lic. en Pedagogía	Lic. en educación primaria
Primer contacto, con el EBC	Primer diplomado RIEB	En una escuela de TC. Primer diplomado RIEB	Primer y segundo diplomados de la RIEB	Curso en la Direcc. de Educación núm. 1. Diplomado RIEB-5° y 6°.	No ha tomado cursos	En los consejos técnicos de la escuela
Definición del marco teórico del EBC	“Ya no se transmite el conocimiento, el alumno resuelve problemas. El programa no es receta, hay que adaptarlo a las necesidades de los niños”	“Que ha ido evolucionando desde las Escuelas de TC. Evalúa competencias, no solo a través de un examen”	“Qué los alumnos sean competentes para la vida y estén preparados para trabajar en su medio social”	Menciona que, en las orientaciones, la metodología y las secuencias didácticas es en lo que está sustentado	“Los contenidos ahora son llamados campos de formación”	Menciona que está en el Plan y Programa, pero no lo recuerda
¿Qué entiende por enseñar competencias?	Retomar aspectos de su vida diaria, analizar y llegar a una conclusión	Es reflexivo, se vuelca hacia su propia vida, su yo y su hacer	Lo lleva a la vida diaria, lo aplica a su vida cotidiana	Son más funcionales, más significativas, porque ese aprendizaje le sirve en su vida cotidiana	“Se le prepara para que aprenda del tema, que investigue”	“Es más práctica, ahora ya solo buscan las cosas en Internet y ni siquiera las leen y ni lo entienden”

EBC: Enfoque Basado en Competencias. RIEB: Reforma Integral de la Educación Básica. TC: Tiempo Completo.

Con base en el cuadro anterior, pueden destacarse algunas diferencias y coincidencias entre las profesoras estudiadas respecto de su formación inicial, experiencia docente y posicionamiento acerca del enfoque basado en competencias (EBC). Por ejemplo, las dos con perfil constructivo estudiaron en la Escuela Nacional de Maestros en el plan de estudios anterior a la licenciatura, una de ellas, además, cursa una maestría en Educación; las dos de perfil interconstructivo estudiaron en normales estatales; y las de interdirecto son licenciadas, una en Pedagogía y la otra en Educación, por la Universidad Pedagógica Nacional y una Normal particular, respectivamente. Estas últimas no han recibido capacitación sobre la RIEB, sin embargo, son las que manifiestan tener mayor dominio práctico del enfoque de competencias, aspecto que poco se apreció en las observaciones realizadas sobre su práctica educativa.

Con respecto a lo que las docentes expresan sobre el marco teórico de competencias, las dos constructivistas y una interconstructiva (Antonia), aunque no lo definen ampliamente, parece que dominan aspectos básicos del enfoque; la otra interconstructiva enuncia que hay que desarrollar competencias y refiere aspectos muy generales que se pueden poner en marcha siguiendo diversos marcos teóricos de enseñanza; finalmente, las dos interdirectas no evidencian manejar conceptos básicos sobre el EBC.

En lo referente a los procesos de capacitación, éstos parecen operar como un ingrediente que efectivamente les ha aportado elementos teóricos sobre el enfoque competencial, ya que las dos constructivas y las dos interconstructivas tomaron el diplomado sobre la RIEB y son ellas las que ante la pregunta, “¿Qué entienden por enseñar competencias?” expresan que lo esencial es que sus aprendizajes partan de aspectos de su vida cotidiana para que les puedan ser útiles en ese mismo contexto; por el contrario, de nueva cuenta las interdirectas se muestran más limitadas al contestar la pregunta ya que sus respuestas no hacen referencia a una enseñanza enfocada al desarrollo de competencias.

También cabe destacar que la experiencia docente y los contextos escolares parecen mediar en los desempeños y concepciones que se van construyendo a través de su trayectoria profesional, ya que las profesoras que se muestran más constructivistas y con mayores elementos del EBC son las que tienen más años de servicio e iniciaron con la implementación de las escuelas de tiempo completo, donde han tenido diversas oportunidades de capacitación y reflexión sobre la labor educativa en general y sobre el EBC en particular.

Contraste entre las observaciones de las estrategias de enseñanza y el recuerdo estimulado de los perfiles identificados.

En los cuadros 3, 4 y 5 se presentan los momentos más significativos de las observaciones realizadas a las secuencias didácticas desarrolladas por las representantes de los tres perfiles, se muestra a través de una breve descripción de estos eventos (segunda columna); asimismo, se adjuntan fragmentos de lo expresado por las profesoras cuando se les pedía que comentaran los acontecimientos visualizados durante la técnica del recuerdo estimulado (tercera columna).

CUADRO 3

Significación de las estrategias de enseñanza de los perfiles constructivos

	Estrategias y dinámicas de trabajo	Recuerdo estimulado
Lidia	<p>Después de leerles, les hace preguntas sobre lo que ella quiere reforzar y aprovecha para explicar las palabras que no conocen y las características de lo que es una receta médica (RM) y un remedio casero (RC).</p> <p>Les reparte textos con RC y RM, algunos las leen en voz alta, mientras ellos leen, ella les va haciendo preguntas, comentando y reforzando sus respuestas, hace énfasis con una pequeña explicación de las características de los textos revisados</p>	<p>La docente menciona que trabajó de esa manera, para que los alumnos tuvieran la oportunidad de participar, "primero escuchando las recetas [...] y entonces entre ellos interactúan y opinan unos sobre otros". Hace referencia a que el investigar recetas en diversas fuentes, les ayuda a desarrollar habilidades para recabar información. Argumenta que les proporciona hojas impresas con RC y RM, para que "[los alumnos] aprendan a diferenciar un texto de otro y que se den cuenta cómo están redactados"</p>
Caro	<p>Va haciendo preguntas para que los niños reflexionen y refuerza sus respuestas con pequeñas explicaciones y nuevas preguntas.</p> <p>Después de que ellos proponen hacer un cartel y han comentado cómo hacerlo, Caro les reparte unas fichas para que escriban un mensaje para sus padres, posteriormente pide que cada equipo elija un dibujo, que lo iluminen y lo pongan en su cartel. Después de que es revisado su mensaje lo pasan a escribir en la computadora para imprimirlo y pegarlo en su cartel</p> <p>Pega hojas con mensajes impresos y pide a los niños que identifiquen aquel que puede completar su cartel</p>	<p>"[...] a mí me gusta trabajar por equipos, [...] me parece más divertido y sobre todo aprenden a convivir". "Eligen los dibujos para darles un poco de libertad y que trabajen con lo que más les gusta". "El pasar su mensaje a la computadora fue con la intención de que la utilizaran y desarrollaran sus competencias digitales". "El que eligieran un texto ya elaborado, fue para desarrollar su comprensión lectora"</p>

Como se consigna en el cuadro 3, las docentes inician la secuencia didáctica a través de preguntas, Lidia después de una lectura sobre recetas y Caro de manera directa para hacerlos reflexionar sobre el contenido que pretendía tratar. El iniciar con preguntas parece ser una estrategia adecuada para introducir a los alumnos en el tema y las dos lo logran, sin embargo, a la profesora Lidia le hace falta plantearlo de inicio como una situación a resolver dentro de su contexto cotidiano y ello se confirma al preguntarle: ¿Cuál es la intención de esa secuencia didáctica?, ella contesta: “Trabajé este aprendizaje, porque es el que viene marcado en el programa”. Parece que pierde de vista que según el EBC los contenidos constituyen una condición necesaria, pero de ningún modo suficiente para el desarrollo de competencias. Con respecto a las estrategias utilizadas, las dos propician la participación y reflexión de los alumnos sobre los aprendizajes que pretenden impulsar, lo cual favorece una actividad constructiva por parte de los alumnos, asimismo, impulsan una mayor comprensión e involucramiento con los contenidos desarrollados.

CUADRO 4

Significación de las estrategias de enseñanza de los perfiles interconstructivos

	Estrategias y dinámicas de trabajo	Recuerdo estimulado
Antonia	Plantea un problema y les dice que le ayuden a resolverlo con divisiones. Les pregunta a algunos la tabla del 9 y ¿cuál tabla vamos a usar? Hace preguntas: ¿Cuántas veces cabe el 9 en el 37 y cuánto sobra? Les pone divisiones, la primera la resuelve junto con ellos en el pizarrón al tiempo que la va explicando; las siguientes pasa a los alumnos a resolverlas. Los pone a solucionar los ejercicios del libro de desafíos, de los primeros ejercicios comenta las respuestas en el grupo, los últimos les pide que los trabajen en parejas	La profesora argumenta que la intención fue plantear problemas de división, que tengan que ver con su vida real. “Para que aprendan las tablas los pongo a jugar lotería”. “El hacer varias divisiones en el pizarrón es para que las aprendan”
Marcelina	La profesora explica, les hace preguntas y les pone ejemplos, lo que ella considera más importante, les pide que lo copien en su cuaderno	“El preguntarles es para que ellos expresen su sentir [...] Les explico y cuando no entienden, les ayudo un poco, pero trato que ellos también participen”

Recordemos que estas docentes representan una hibridación de las posturas interpretativa y constructiva, en el cuadro 4 se advierte cómo impulsan la participación de los alumnos, pero no retoman sus respuestas emitidas, los escuchan y siguen con las actividades previstas, parecen enfocarse más a la transmisión de los conocimientos en un primer momento, para continuar con la repetición a través de ejercicios. Aunque mencionan la importancia de que los contenidos les sirven a los alumnos para “la vida real”, durante la secuencia didáctica no se perciben acciones que cumplan con este propósito.

CUADRO 5

Significación de las estrategias de enseñanza de los perfiles interdirectos

	Estrategias y dinámicas de trabajo	Recuerdo estimulado
Ana	<p>Primera sesión: Escribe las definiciones en el pizarrón, explica y les pregunta sobre los géneros literarios que han trabajado. Reparte un poema por equipo, lo leen y escriben qué sintieron y de qué trata. Después exponen su experiencia ante el grupo.</p> <p>Segunda sesión: Pregunta, explica y escribe en el pizarrón qué aspectos deben tener en cuenta para la elaboración de un poema (gramática, retórica, expresión de sentimientos). Elaboran dos poemas, uno en equipo y otro individual, los leen ante el grupo</p>	<p>“Retomar los aprendizajes previos de los niños pues yo creo que es lo más correcto porque venimos siguiendo un orden [...] ya en esta quinta unidad ya tenemos más elementos”</p> <p>“Se hizo esta actividad porque el bloque me marca leer poemas, leímos lo que venía en el libro, pero éstos que busqué en Internet son más fáciles para ellos”</p> <p>“Usted me preguntaba, por qué lo trabajo así. Porque el libro dice, mire, el libro nos está pidiendo que ellos expresen, pero que reflexionen, por qué y lo expliquen”</p>
Rosa	<p>La maestra les hace preguntas sobre el cuento que se leyó. Escribe en el pizarrón lo que es un cuento, las partes que lo integran y como está compuesta cada parte, pide que lo copien en su cuaderno. Les hace preguntas sobre lo que ella explicó y sobre el cuento. Les vuelve a leer el cuento, porque no recuerdan algunas cosas</p>	<p>“El propósito de hacerles preguntas es que el niño entienda o escriba [...], un final de un cuento, que ellos conozcan la estructura de un cuento”</p> <p>“El docente debe darles el inicio, ya después monitoreo y por último la evaluación... es como lleva la secuencia la planeación”</p> <p>“Hice las actividades como vienen en el libro de texto y la guía de Trillas”</p>

En el cuadro 5, se confirma la significación de las docentes sobre el aprendizaje, Ana y Rosa son las más apegadas a una enseñanza directa, a pesar de que inician la secuencia didáctica como las constructivas, con preguntas a los alumnos sobre la temática que desean trabajar, ellas lo hacen como una

forma de que los alumnos recuerden lo que ya deben saber, parece que sus estrategias de trabajo fortalecen una enseñanza de tipo transmisional, que promueve un aprendizaje memorístico. Las dos explican los contenidos, los escriben en el pizarrón y piden que los copien en su cuaderno, con la intención de que lo aprendan apegados a lo que marca tanto el libro de texto como el programa y que además tengan donde estudiarlo para el examen.

Contraste entre las observaciones de las actividades de evaluación y el recuerdo estimulado de los perfiles identificados

En los cuadros 6, 7 y 8 se señalan las acciones de evaluación realizadas y las razones que motivaron a las profesoras a entender la evaluación como un proceso continuo inseparable de las estrategias de enseñanza o solamente como un producto final. En la segunda columna de los cuadros se narran las acciones de las docentes y en la tercera se contrasta con lo expresado por ellas para justificar dicha actuación.

CUADRO 6

Significación de la evaluación de los perfiles constructivos

	Evaluación y cierre de la actividad	Recuerdo estimulado
Lidia	<p>Para cerrar la primera sesión, les menciona que posteriormente les repartirá dos textos, para que ellos identifiquen, cuál es un remedio casero (RC) y cuál una receta médica (RM)</p> <p>Segunda sesión: En una hoja los alumnos tienen que completar cómo se curan 5 malestares con un RC y con una RM, apoyados en lo visto la clase anterior y aunado a la investigación que realizaron de tarea, leen sus propuestas ante el grupo y la profesora las va comentando, posteriormente ellos las escriben en sus hojas</p>	<p>Menciona que evaluó, “ con los ejercicios que realizaron en el libro de texto, en donde venía una receta y un remedio casero y tenían que escribir las características de uno y de otro. Solo tres no lo pudieron hacer bien y con otra actividad de clasificación de recetas y remedio caseros ya les quedó claro”</p>
Caro	<p>Durante el desarrollo de los carteles, cuando quiere que los alumnos se percaten de lo que le falta al cartel o algo que no esté correcto, lo muestra al grupo y les hace preguntas para que reflexionen y lo corrijan</p> <p>Cerró la actividad mostrando cada uno de los carteles al grupo para que dieran su opinión sobre cada uno de ellos</p>	<p>“[...] en todas las clases debe haber un cierre, entonces aquí cuándo se pegan todos los carteles se les pregunta a los niños, por qué [...] cómo se organizaron y ahí ya rescatamos varias habilidades de los equipos y de cada uno de los niños [...] y poniendo en práctica lo que ya conocen [...], y utilizar todas esas herramientas, para lograr un producto”</p>

Las dos profesoras constantemente supervisaban el trabajo de los alumnos, cuando percibían que algo no habían comprendido, les cuestionaban para que ellos se percataran de lo que les hacía falta aprender o cómo podrían mejorarlo. Lidia menciona que los evaluó a través de ejercicios en donde ellos debían identificar los tipos de texto, aunque está al pendiente de los logros de los alumnos; al final parece que Lidia todavía está más preocupada por el producto final y pierde un poco de vista los procesos vivenciados.

CUADRO 7

Significación de la evaluación de los perfiles interconstructivos

	Evaluación y cierre de la actividad	Recuerdo estimulado
Antonia	Cierra la actividad cuando los niños entregan sus libros para que ella los califique	"[...] con los ejercicios del libro de los desafíos, para ver si ya los pueden resolver"
Marcelina	Evaluó con una maqueta en equipo sobre los cambios que ocurren en el cuerpo del hombre y la mujer en la pubertad	"Con el producto final, al plasmar los cambios en la maqueta"

En lo que corresponde a las representantes de la postura interconstructiva, ellas entienden la evaluación con una tendencia más apegada a una postura directa que a una constructiva. Las dos manifiestan que evaluaron con un producto final (ejercicios y maqueta), en el que los alumnos demuestren que aprendieron lo desarrollado a través de la secuencia didáctica, ninguna menciona los avances particulares de los alumnos y la utilización de esos contenidos en su vida diaria.

Aparentemente, la interpretación que realizan Ana y Rosa sobre la evaluación es un poco diferente para cada una, ya que la primera, les pide a los alumnos que como parte de la evaluación expresen sus sentimientos y digan cómo significan su trabajo realizado (algo que no es muy común incluirlo desde una postura directa); sin embargo, al cuestionar a la profesora sobre esta actividad, no expresa la importancia del acontecimiento y se limita a mencionar que lo hizo así porque el libro lo indicaba señalando que lo más relevante es que los alumnos identifiquen los elementos que componen un poema (gramática, retórica). Por otro lado, Rosa en un primer momento habla de una evaluación como producto de la secuencia didáctica, pero hace referencia a la importancia de una evaluación a mediano plazo (examen)

en donde los alumnos tienen que demostrar sus conocimientos; con base en lo anterior podemos percibir que no hay mucha diferencia en cuanto al significado que le otorga una y otra a la evaluación, se percibe que en realidad las dos la entienden como un producto final y no como un proceso.

CUADRO 8

Significación de la evaluación de los perfiles indirectos

	Evaluación y cierre de la actividad	Recuerdo estimulado
Ana	Expresan su opinión sobre la actividad realizada y van a elaborar un poema sobre el tema que ellos decidan Segunda sesión: Exposición del poema ante el grupo y la profesora vuelve a reforzar las características que debe tener un poema	"Para la evaluación era importante que expresarán lo que sintieron y el porqué, ya que así viene marcado en el libro" "Identificar los elementos de los géneros literarios porque ya los habíamos trabajado y así lo pide el libro"
Rosa	Les proporciona una hoja para que dibujen el cuento y escriban el final, cuando terminan pasan al escritorio a que les califique la maestra; algunos leyeron su final al grupo	"Es importante que los alumnos copien los conceptos en su cuaderno, porque es una base principal para después llegar a la evaluación y que ellos tengan con que estudiar"

Diferencias entre los perfiles identificados

El cuadro 9 presenta algunos de los aspectos más representativos de la iniciación, desarrollo y evaluación-cierre de la secuencia didáctica desarrollada por cada uno de los perfiles: constructivista, interconstructivista e indirecto.

El análisis de las secuencias didácticas conjuntamente con los elementos recabados a través del recuerdo estimulado aportan valiosa información para afirmar que apreciamos diferencias en cómo entienden la enseñanza y el aprendizaje las representantes de cada uno de los perfiles identificados en el presente estudio. Esto es, encontramos que las docentes con un perfil predominantemente constructivo se preocupan más porque los alumnos realicen un papel más activo en el proceso de aprendizaje; asimismo, toman más en cuenta sus opiniones e intentan que participen y reflexionen sobre los contenidos y, aunque no es posible aseverar que son constructivistas puras, como así se reflejó, tanto en el cuestionario de dilemas como en su práctica pedagógica, son las que más se acercan a una enseñanza de tipo

competencial. Por otro lado, las otras dos posturas todavía están muy apegadas a una enseñanza de tipo mecanicista, realista, y ello limita a las profesoras a impulsar un trabajo donde se produzcan estrategias didácticas y una evaluación que generen conocimientos y habilidades que vayan más allá del salón de clases.

CUADRO 8

Comparativo de los perfiles en la secuencia didáctica

	Constructivista	Interconstructivo	Interdirecto
PRESENTACIÓN	Apoyados con materiales didácticos, parten de preguntas para interesar a los alumnos y rescatar sus conocimientos previos	Parten de la presentación y explicación de los contenidos a desarrollar	Ubican a los alumnos en los contenidos que desarrollarán, interactúan a través de preguntas para verificar que entendieron
DESARROLLO	Interactúan con los niños mientras trabajan los contenidos de aprendizaje, les hacen preguntas intentando que los alumnos reflexionen sobre lo que contestan, refuerzan sus respuestas, en ocasiones con explicaciones y otras generando nuevas preguntas	Ubican a los alumnos en los contenidos que desean trabajar, les hacen preguntas para corroborar que entendieron, si no es así, retroalimentan los aprendizajes con otra explicación y les parece importante repetir varias veces los contenidos para que los aprendan	Explican los temas y escriben en el pizarrón definiciones y piden a los alumnos que las copien en su cuaderno. Buscan que las respuestas de los alumnos estén basadas en las definiciones que ellas les han proporcionado
EVALUACIÓN	Evidencian una evaluación continua ya que durante toda la secuencia didáctica monitorean y retroalimentan el trabajo de los alumnos sin perder de vista el aprendizaje esperado. Asimismo, impulsan a que entre ellos mismos valoren y reflexionen sobre lo que dicen y hacen durante todo el proceso de aprendizaje	Aunque interactúan con los alumnos, no retoman su trabajo o participaciones para retroalimentar sus aprendizajes, les hacen preguntas, pero no las refuerzan. Al concluir con los contenidos trabajados evalúan con ejercicios y así poder identificar los errores	Para ellas lo más importante es el producto final, evalúan a través de ejercicios, con la visión de que puedan resolver el examen de manera correcta.

Los perfiles interconstructivos manifiestan mayores diferencias con los constructivos que con los interdirectos, aunque las maestras del primer perfil recibieron el diplomado sobre la RIEB y a nivel de discurso manejan conceptos esenciales sobre la reforma, en términos de su ejercicio pedagógico-

gico se muestran más apegadas a un tipo de enseñanza más centrada en el profesor. Estas docentes si bien tienden a impulsar la participación de los alumnos, centran las acciones educativas en que ellos practiquen los contenidos revisados de forma más repetitiva que reflexiva, como se evidencia en la afirmación de Antonia: “El hacer varias divisiones en el pizarrón es para que las aprendan”. Asimismo, Antonia refiere que trabaja problemas de su vida cotidiana, sin embargo, en ningún momento de la secuencia didáctica pide a los alumnos que aporten un problema o que analicen los que vienen en su libro de texto; los niños dan por hecho que son problemas de división porque desde el inicio de la actividad ella lo anuncia.

Encontramos que los perfiles interdirectos efectivamente están más alejados de una postura constructiva y del enfoque de competencias, esto se hace evidente no solo en su discurso, donde desconocen por qué surge y cuál es el propósito de este enfoque, conjuntamente sus estrategias de enseñanza tienen como eje central la explicación del docente y la reproducción “realista de los alumnos”, muestran preocupación porque los aprendizajes sean tal como los marca el programa, como se puede observar en la siguiente cita,: “Usted me preguntaba, ¿por qué lo trabajo así? Porque el libro dice, mire, el libro nos está pidiendo que ellos expresen, pero que reflexionen por qué y lo expliquen”. Aunque la profesora pide a los alumnos que expliquen lo que sintieron al elaborar el poema, ella parece no darle mucha importancia a este aspecto, dado que resalta que lo hayan realizado tomando en cuenta los verbos, los adverbios, la gramática y la retórica, es decir, que se haya cumplido con lo establecido en el programa.

Discusión y conclusiones

El presente estudio tuvo, en una primera fase, el propósito de indagar cuáles son las TI en las que los docentes sedimentan sus acciones pedagógicas y, en la segunda, mostrar cómo estas TI median sobre sus prácticas de enseñanza y las formas de significar el EBC. En relación con el primer propósito podemos afirmar que la mayoría de los docentes, aunque si bien muestran un perfil predominantemente constructivista, éste no se mantiene en todas las gestiones académicas que ponen en juego, lo anterior ocurre a pesar de que hace más de dos décadas se instauró de manera oficial, como un “marco teórico subyacente” en las propuestas curriculares de educación básica de nuestro país.

Ante este hallazgo, un primer comentario que se sustenta con el presente trabajo es la notoria asimetría entre las manifestaciones y declaraciones

de los docentes, caracterizadas por una cierta apropiación del discurso constructivista oficial y sus acciones educativas concretas en varios de los maestros aquí estudiados. Hallazgo que en otros trabajos ha sido reportado (Clarà y Mauri, 2010; Díaz-Barriga Arceo *et al.*, 2013) y que confirmamos en las observaciones realizadas, por lo que podemos argumentar que los docentes son capaces de repetir conceptos básicos de origen constructivista, adscritos al discurso oficial, debido a la necesidad que tienen de mostrar el manejo de las teorías psicopedagógicas oficializadas y, así, cumplir con el *deber ser* determinado por la institución para la que trabajan. Sin embargo, la mayoría de sus discursos carecen de una adecuada comprensión de las nuevas propuestas educativas, debido a una implantación rígida y carente de una reflexión profunda sobre ellas, lo que provoca que los profesores no cuenten con los suficientes elementos para resignificar sus representaciones del aprendizaje y por lo tanto sus prácticas de enseñanza se muestran alejadas de una postura predominantemente constructiva.

Otro aspecto que resalta en los resultados es la correspondencia entre las categorizaciones de las TI (o sus perfiles) obtenidos a través del cuestionario de dilemas con las prácticas pedagógicas realizadas por las docentes observadas. Por ejemplo, los perfiles identificados como interdirectos utilizan formas de enseñanza que se encuentran más apegados a un trabajo transmisional, enfocándose principalmente en los resultados de aprendizaje; por otro lado, los perfiles constructivistas mostraron estrategias dirigidas a impulsar una mayor autorregulación, participación y reflexión por parte de los alumnos en sus actividades de aprendizajes. Asimismo, aprovechan mejor la riqueza del trabajo colaborativo en beneficio del desarrollo de competencias. En tal sentido, estos resultados hablan a favor de la validez predictiva del cuestionario para anticipar las posibles prácticas de enseñanza de los docentes en el desarrollo de su labor.

Para cubrir el segundo objetivo, se triangularon los resultados de la información recabada, lo cual reveló que entre los perfiles hay importantes diferencias en la forma de entender y operativizar el proceso de enseñanza y aprendizaje, también evidenció que los constructivos están mucho más definidos en la postura que sostienen, aunque tal posición se encuentra todavía en consolidación; en contraparte, los otros perfiles oscilan entre las perspectivas directa e interpretativa, mostrando con ello estrategias de enseñanza que se centran en la transmisión de contenidos y menos en las necesidades de los alumnos y de su entorno social.

Apoyados en este estudio y en correspondencia con los trabajos reportados por Pozo y su equipo de investigación (Pozo *et al.*, 2006b, 2010; Pozo y Mateos, 2013), argumentamos que cada uno de estos perfiles filtra los procesos de enseñanza y aprendizaje no solo desde referentes explícitos, sino que también sus conceptualizaciones implícitas desempeñan un papel determinante en su comprensión y actuar cotidiano, y concordamos plenamente con las posturas que plantean que la autorreflexión sistemática sobre sus prácticas pedagógicas les puede brindar a los docentes la posibilidad de evolucionar de concepciones más directas a más constructivas (Pozo, 2001; Pozo *et al.*, 2006b; Marrero, 2009; Monereo y Pozo, 2011).

En los casos estudiados, con base en los argumentos obtenidos y las observaciones realizadas, se puede afirmar que hay diferencias importantes en la forma de conceptualizar, significar y operativizar el enfoque de competencias entre los representantes de los tres perfiles identificados, los constructivistas son los que se apegan más a impulsar un aprendizaje centrado en el estudiante y los interdirectos centran las estrategias de enseñanza, como ya se dijo, en los contenidos de aprendizaje. Sin embargo, a pesar de las diferencias antes mencionadas, detectamos que los profesores con perfil constructivista todavía no operan la dimensión relevante del EBC: *preparar a los alumnos para la vida*. Lo anterior tal vez sea resultado de que las políticas educativas en teoría implementan un programa con una visión innovadora y, por otro lado, en la práctica instauran estrategias insuficientes que indirectamente hacen que los docentes continúen apoyándose en una enseñanza de tipo enciclopédico.

Otra conclusión importante, fundamentada en las observaciones realizadas y los resultados encontrados en el presente trabajo y que concuerda con lo reportado por Fernández *et al.* (2011), es que los procesos de capacitación y el contexto escolar son dos elementos que marcan diferencias en las representaciones que van construyendo los docentes sobre cómo interpretan la enseñanza y el aprendizaje. En tal sentido, parece que en este estudio las docentes con posiciones más constructivas son aquellas que reportan haber recibido más cursos de capacitación, tanto dentro como fuera de la escuela, además de encontrarse en centros escolares donde tienen mayores oportunidades de asesoría; por el contrario, las profesoras de la postura interdirecta, aseveran no haber recibido cursos de ningún tipo sobre la Reforma Integral de la Educación Básica ni haber trabajado en los consejos técnicos escolares el EBC, lo cual se ratifica en su desconocimiento

de referentes básicos, tanto en aspectos teóricos como prácticos sobre la formación en competencias.

El presente estudio aporta elementos significativos para afirmar que el conocer las TI que subyacen en la significación de los docentes sobre su actuar pedagógico, y el estar al tanto de los perfiles desde los cuales se posicionan para planear y coordinar sus actividades profesionales, nos brindará elementos valiosos para construir cursos de capacitación más sólidos y de acuerdo con sus necesidades de formación.

Notas

¹ Las escuelas generales laboran de 8:00 a 12:30; las de jornada ampliada de 8:00 a 14:40 y las de tiempo completo de 8:00 a 16:00 horas. En estas últimas desde hace diez años se implementó el enfoque basado en competencias (EBC), en las generales y de jornada ampliada se inició de manera escalonada a partir de 2009, ello las ha diferenciado no solo en los cursos de actualización que han recibido, sino también en la experiencia del trabajo con el enfoque de competencias.

² Se realizó una adecuación del cuestionario de dilemas de Pozo (2006), dado que

fue elaborado para docentes españoles y contiene algunas palabras que no son de uso común en México (por ejemplo, reemplazar la palabra centro por escuela) o en algunos ítems se modificó la redacción cuando no era lo suficientemente clara. Todos los cambios se hicieron con sumo cuidado para no alterar el sentido del ítem. Después de la adaptación, se piloteó el instrumento con 14 docentes de educación primaria para confirmar que los cambios hubieran sido adecuados, y así poder aplicarlos a los participantes en este estudio.

Referencias

- ASF (2010). "Secretaría de Educación Pública. Programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio", en Auditoría Superior de la Federación, *Informe de Resultados de la Fiscalización Superior de la Cuenta Pública*, Ciudad de México. Disponible en: http://www.asf.gob.mx/trans/Informes/IR2010i/Grupos/Desarrollo_Social/2010_0924_a.pdf (consultado: 12 de septiembre de 2013).
- Bisquerra, Rafael (coord.) (2012), *Metodología de la investigación educativa*, Madrid: La Muralla.
- Bruner, Jerome (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*, Madrid: Morata.
- Clarà, Marc y Mauri, Teresa (2010). "El conocimiento práctico. Cuatro conceptualizaciones constructivistas de las relaciones entre conocimiento teórico y práctica educativa", *Infancia y Aprendizaje* (España), vol. 33, núm. 2, pp. 131-141.
- Denyer, Monique; Furnémont, Jacques; Poulain, Roger y Vanloubbeeck, Georges (2009). *Las competencias en la educación*, Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Díaz Barriga, Ángel (2005). "El enfoque de competencias en la educación ¿una alternativa o un disfraz de cambio?", *Perfiles Educativos* (México), vol. 28, núm. 111, pp. 7-36.
- Díaz-Barriga Arceo, Frida; Heredia, Abraham; Canto, Pedro; Tejeda, Mario; Barrón, Concepción; Valenzuela, Gloria; Padilla, Rosa; Ramírez, José y Gracia, María (2013).

- “Innovaciones curriculares”, en Á. Díaz Barriga (coord.). *La investigación curricular en México 2002-2011*, Ciudad de México: COMIE, pp.109-196.
- Ezpeleta, Justa (2004). “Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. IX, núm. 21, pp. 403-424. Disponible en: http://www.oei.es/reformaseducativas/reflexiones_innovaciones_educativas_ezpeleta.pdf (consultada: 13 de agosto de 2014).
- Feldman, Daniel (2007). *Ayudar a enseñar*, Buenos Aires: Aique.
- Fernández, Teresa; Pérez, Ricardo; Peña, Sergio y Mercado, Santa (2011). “Concepciones sobre la enseñanza del profesorado y sus actuaciones en clases de ciencias naturales de educación secundaria”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 16, núm. 49, pp. 571-596.
- Flick, Uwe (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*, Madrid: Morata.
- Hair, Joseph; Anderson, Ralph; Tatham, Ronald y Black, William (2004). *Análisis multivariante*, Madrid: Prentice Hall.
- Hernández, Fuensanta y Maquilón, Javier (2011). “Las creencias y las concepciones. Perspectivas complementarias”, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (España), vol. 14, núm. 1, pp. 165-175.
- Hernández, Roberto; Fernández, Carlos y Baptista, Pilar (2014). *Metodología de la investigación*, Ciudad de México: Mc Graw Hill.
- Imbernón, Francisco (2012). “La investigación sobre y con el profesorado. La repercusión en la formación del profesorado ¿cómo se investiga?”, *Revista de Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 14, núm. 2. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412012000200001&script=sci_arttext (consultada: 28 de junio de 2014).
- Jabif, Liliana (2010). “Competencias y situaciones un matrimonio inseparable”, *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias* (Chile), vol. 6, núm. 2. Disponible en: <http://dta.utalca.cl/ojs/index.php/fcompetencias/article/viewFile/85/81> (consultada: 8 de febrero de 2013).
- Jonnaert, Philippe; Barrette, Johanne; Masciotra, Domenico y Yaya, Mane (2008). “La competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente”, *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 12, núm. 3, pp. 1-32. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56712875004> (consultada: 22 de mayo de 2013).
- Marrero, Javier (ed.) (2009). *El pensamiento reencontrado. Las teorías implícitas del profesorado y la enseñanza*, Barcelona: Octaedro.
- Martín, Elena; Pozo, Juan; Pérez, Puy; Mateos, Mar y Martín, Ana (2011). “¿Cómo representan los profesores el aprendizaje y la enseñanza? De las concepciones a los perfiles docentes”, en C. Monereo y J. Pozo (eds.). *La identidad en psicología de la educación*, Madrid: Narcea, pp. 11-26.
- Monereo, Carles y Pozo, Juan (2011). *La identidad en psicología de la educación. Necesidad, utilidad y límites*, Madrid: Narcea.
- Montero, Lourdes (2002). *La construcción del conocimiento profesional docente*, Buenos Aires: Homo Sapiens.

- Pérez, Ángel y Soto, Encarnación (2009). "Competencias y contextos escolares: implicaciones mutuas", *Organización y Gestión Educativa*, vol. 17, núm. 2, pp. 17-21. Disponible en: http://viulyl.wikispaces.com/file/view/Competencias_y_contextos_escolares._Angel_Perez_Gomez._Revista_OGE%5B1%5D.pdf (consultada: 11 de abril de 2014).
- Perrenoud, Philippe (2008). "Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes?" *REDU. Revista de Docencia Universitaria* (España), vol. 6, núm. 2. Disponible en: http://www.redu.m.es/Red_U/m (consultada: 24 de noviembre de 2013).
- Pozo, Juan (2001), *Humana mente. El mundo la conciencia y la carne*, Madrid, Morata.
- Pozo, Juan; Scheuer, Nora; Pérez, Puy; Mateos, Mar; Martín, Elena y De la Cruz, Montserrat (2006a). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*, Barcelona: Grao.
- Pozo, Juan; Scheuer, Nora; Mateos, Mar y Pérez, Puy (2006b). "Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza", en J. Pozo *et al.*, *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*, Barcelona: Grao, pp. 95-132.
- Pozo, Juan; Martín, Elena; Pérez, Puy; Scheuer, Nora; Mateos, Mar y De la Cruz, Montserrat (2010). "Ni contigo ni sin ti... Las relaciones entre cognición y acción en la práctica educativa", *Infancia y Aprendizaje* (España), vol. 33, núm. 2, pp. 179-184.
- Pozo, Juan y Mateos, Mar (2013). "Aprender a aprender: Hacia una gestión autónoma y metacognitiva del aprendizaje", en J. Pozo y P. Pérez (coords.), *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*, Madrid: Morata, pp. 54-69.
- Rodrigo, José María (1997). "Del escenario sociocultural al constructivismo episódico: un viaje al conocimiento escolar de la mano de las teorías implícitas", en J. Rodrigo y J. Arnay (comps.), *La construcción del conocimiento escolar*, Barcelona: Paidós, pp. 177-194.
- Rodrigo, José María; Rodríguez, Armando y Marrero, Javier (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*, Madrid: Visor.
- SEP (2008). *Acciones para la articulación curricular 2007-2012*, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2011a). *Plan de estudios. Educación primaria*, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2011b). *Resultados Prueba ENLACE 2011. Básica y Media Superior*, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública. Disponible en: <http://www.enlace.sep.gob.mx/content/gr/docs/2011/ENLACE2011versionFinal SEP.pdf> (consultado: 13 de marzo de 2013).
- Stake, Robert (2010). *Investigación con estudio de casos*, Madrid: Morata.

Artículo recibido: 30 de octubre de 2015

Dictaminado: 30 de marzo de 2016

Segunda versión: 23 de mayo de 2016

Aceptado: 14 de junio de 2016