



**EDOMÉX**  
DECISIONES FIRMES, RESULTADOS FUERTES.



# **Explorando las teorías y creencias docentes: un acercamiento constructivista**

Autor(a): Javier Rubí Hernández  
Escuela Primaria “Estado de México” 15EPR40760  
Huixquilucan, Méx.  
17 de febrero 2023



# EXPLORANDO LAS TEORÍAS Y CREENCIAS DOCENTES.

## Un acercamiento constructivista

### I. Introducción

Este trabajo presenta algunos hallazgos de una investigación de corte cualitativo realizada en una escuela primaria pública de la Ciudad de México, sobre las concepciones que tres profesores asumen sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y sobre las estrategias educativas empleadas con mayor frecuencia en su salón de clases; en el marco del programa de estudios de la maestría en desarrollo educativo de la Universidad Pedagógica Nacional, unidad Ajusco reconocida en el padrón de excelencia de programas de posgrado de CONACYT en el nivel consolidado. Asimismo, los resultados de la investigación fueron presentados en el marco del XVI Congreso de Investigación Educativa en el año 2021 llevado a cabo en la ciudad de Puebla.

El propósito de esta exploración metodológica a la práctica docente reside en el afán de comprender la forma en que los distintos tipos de teorías implícitas: directa, interpretativa y constructivista asumidas por los maestros, influyen en las concepciones y en sus prácticas educativas.

El análisis de la práctica fue realizado desde el paradigma del pensamiento del profesor y a través de los hallazgos se pudo diseñar una propuesta de intervención psicopedagógica para la resignificación de la práctica docente, a partir del modelo constructivista en educación y las estrategias metodológicas del cambio conceptual: explicitación, contrastación y redescipción.

**Palabras clave:** análisis de la práctica docente, concepción constructivista, teorías implícitas, cambio conceptual.

## **Desarrollo: Marco teórico**

### **1.1. La naturaleza de la práctica docente.**

Durante su práctica docente, el profesor de educación básica refleja la posesión de un cuerpo de conceptos, un sistema de creencias y valores expresa una cosmovisión que se concreta en la práctica, cosmovisión que se encuentra integrada por el concepto que se tiene de ser humano y de su capacidad de crecimiento y desarrollo cognitivo (Díaz: 2001); así como por el concepto que se tiene sobre el aprendizaje y de la función social de la enseñanza. Por tanto, la congruencia entre lo que se hace, se dice y se piensa en el aula dependerá en gran parte de la sistematización, rigor y nivel de reflexión con el que se revise las características de propio marco conceptual y de las concepciones y acciones desplegadas por el propio profesor.

En la práctica cotidiana en el aula, los problemas no se presentan al profesor como dados, sino que son contruidos desde los materiales de la situación problemática. El docente necesita fijar su atención en la identificación del problema, es decir, participar en un proceso reflexivo por medio del cual se nombran las cosas sobre las que se va a detener y también enmarcar el escenario dentro del que se pretende mover (Schön, 1998).

Entre las formas de concebir y determinar el papel que tiene el profesor como profesional en escenarios complejos de la práctica se puede proponer al profesor como un investigador en el aula, (Stenhouse. 1998), al maestro como un artista (Eisner: 1998), a la enseñanza como una profesión de diseño (Yinger: 1983), a la enseñanza como un proceso donde se planifica y toman decisiones (Paterson: 1986), al profesor como práctico reflexivo (Schön 1998), todas ellas muestran diferentes facetas o caras desde donde se puede abordar la labor del docente en el aula.

Para todas ellas se requiere el análisis de lo que realmente hacen los profesores cuando se enfrentan a problemas complejos de la vida en su salón de clases. La habilidad para poder solucionar problemas prácticos y operar en lo complejo es analizada por Schön (1998), quien la concibe como un proceso de reflexión en la acción o como una conversación reflexiva con la situación problemática concreta.

En particular, interesa explorar las creencias del docente como profesional que reconstruye una parte de su mundo práctico y reacciona reformando algunas de sus estrategias de acción. El docente en este planteamiento es un sujeto que puede reflexionar sobre su práctica, elabora expectativas, crea sentidos y ayuda a los estudiantes a crearlos, emite juicios acerca de lo que hace él y sus estudiantes, comparte sus razonamientos con ellos, los discute y realiza negociaciones respecto a los diversos planos de acción e interacción tanto discursiva como no discursiva, toma decisiones respecto a los acuerdos elaborados y con todo ello concibe su práctica como un proceso eminentemente interpersonal, social y cultural (Colomina:2002).

Todo maestro tiene una serie de creencias, concepciones y valoraciones que orientan sus acciones docentes. Reconocer y reflexionar sobre estas teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza supone un gran paso para comprenderla y mejorarla. Del mismo modo, los procesos de aprendizaje tendrán mejores resultados si los profesores trabajan sobre sus actitudes y disposiciones para enseñar.

## **1.2. El paradigma del Pensamiento del profesor.**

Con base en los estudios que asumen el paradigma del pensamiento del profesor se han ubicado tres líneas de indagación: 1) la que pone el énfasis en la metacognición, en la reflexión que hace el profesor sobre su actividad y sus resultados, 2) la que prioriza lo fenomenológico, que implica los significados que el profesor atribuye a su práctica y 3) la que aborda las concepciones de los profesores

como **teorías implícitas** (Serrano: 2010 y Pozo, et.al.:2006). El estudio que aquí desarrollamos se adscribe a esta última corriente.

Según estos autores adquirimos buena parte de nuestras representaciones cotidianas de forma implícita, no consciente, como consecuencia de la exposición repetida a situaciones de aprendizaje, culturalmente organizadas, en las que se repiten ciertos patrones (Pozo y Scheuer et.al.: 2006). Por lo tanto “son la regularidad o el orden de esas situaciones los factores que hacen posible la adquisición de representaciones implícitas o intuitivas estables, de las que sin embargo muchas veces no somos conscientes, y que incluso pueden ser contrarias a nuestras representaciones” (Pozo et.al.: 2006)

Estos mecanismos de aprendizaje están en el origen de las concepciones de profesores y alumnos sobre el aprendizaje y la enseñanza. De hecho, como afirman Moreno y Azcarate (2003, 267) pueden ser consideradas como “organizadores implícitos del pensamiento, de naturaleza esencialmente cognitiva y que incluyen creencias, significados, conceptos, proposiciones, reglas, imágenes mentales, preferencias, etc., que influyen en lo que se percibe y en los procesos de razonamiento que se realizan.

Hay **tres tipos de teorías implícitas**, la primera de ellas denominada la teoría **directa** se basa en una epistemología “realista ingenua de acuerdo con la cual la simple exposición al contenido u objeto de aprendizaje garantiza el resultado, concebido como una reproducción fiel de la información o modelo presentado [ ...] En las diversas versiones de la teoría directa los resultados del aprendizaje se conciben como productos claramente identificables, son logros de todo o nada, o piezas disjuntas que se acumulan sumativamente en el proceso de aprender, de modo tal que un nuevo aprendizaje no afecta ni ressignifica los anteriores” (Pozo; 2006, 120).

La segunda, la **teoría interpretativa** es el resultado de la evolución de la anterior, ya que conecta los resultados, los procesos y las condiciones del aprendizaje de modo relativamente lineal, sin embargo, incluye un aspecto fundamental que es la propia actividad del aprendiz. Quizás por eso las investigaciones apuntan que ésta es la teoría que predomina en los modos en que los profesores y estudiantes conciben el aprendizaje, por lo menos en las sociedades occidentales en las que se han llevado estudios al respecto. La teoría interpretativa basa su explicación en la existencia de tres componentes básicos que se articulan en forma lineal y unidireccional, en la que las condiciones provocan las acciones y procesos del aprendiz, los que a su vez provocan los resultados del aprendizaje. Aunque esta teoría implica una explicación más sofisticada que la teoría directa al concebir como proceso lo que se concebía como estado y al establecer una relación entre tres componentes (condiciones, acciones y resultados) no deja de tener similares supuestos epistemológicos con la teoría directa al plantear que un buen conocimiento debe dar cuenta fiel o exacta de la realidad.

Por otra parte, **la teoría constructiva** supone que el aprendizaje implica procesos mentales en los que se reconstruyen las representaciones sobre el entorno físico, sociocultural e incluso mental, a la vez que reconoce mecanismos autorregulatorios en la actividad de aprender. Los mecanismos mentales que despliega el aprendiz suponen cambios en sus procesos representacionales, lo que produce resignificaciones tanto del objeto de aprendizaje como de sus propósitos y de las formas en que uno se acerca al conocimiento. En esta perspectiva, existe una mediación por parte del maestro para que el aprendiz tome conciencia de las condiciones en que ocurre su aprendizaje, además de que reconozca los resultados que logra, de tal manera que estos mecanismos le permiten reconocer sus avances y ajustarse metacognitivamente para regular su propio aprendizaje.

Bajo esta lógica es posible impulsar prácticas educativas que se propongan estos cambios representacionales, en los que el aprendiz asuma una vigilancia epistémica sobre sus propios procesos, por lo cual “el rasgo distintivo de la teoría constructiva

es precisamente su base epistemológica [...] al asumir que distintas personas pueden dar significado a una misma información de múltiples modos, que el conocimiento puede tener diferentes grados de incertidumbre, que su adquisición implica una transformación del contenido que se aprende a la vez que del propio aprendiz” (Pozo: 2006, 126). En conclusión, la teoría constructiva asume que el aprendizaje implica las condiciones del mismo, los mecanismos que lo determinan y los resultados que obtiene en un sistema dinámico que, a su vez, es autorregulado por el que aprende.

Estos son algunos supuestos teóricos en los que descansa el estudio que se presenta a continuación.

### **1.3 Explorando las teorías y creencias docentes: una aproximación cualitativa a la práctica.**

Las características y complejidad del objeto de estudio a tratar: las teorías implícitas que subyacen en la práctica docente de profesores de educación básica permiten ubicar este trabajo en la perspectiva de investigación de tipo cualitativo.

Es necesario admitir que, a pesar de la multiplicidad de métodos y perspectivas de investigación existentes, la elección del enfoque metodológico se encuentra en función de la naturaleza de lo que se pretende conocer. Esta decisión está dada no por las características y finalidades propias de la perspectiva cualitativa, sino por la complejidad de la naturaleza simbólica del objeto de y la profundidad en el abordaje que se pretende realizar sobre el pensamiento y práctica del profesor de educación básica.

Así, habría que tratar de definir primeramente cuáles son las finalidades del enfoque cualitativo que lo distinguen de otras formas de acercarse y conocer un objeto de estudio en la educación. Por ejemplo, Denzin y Lincoln (1994) describen a la investigación cualitativa como:

“...una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de práctica y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos” (p. 123)

En este sentido, la metodología cualitativa además de permitir comprender la complejidad del hecho socio-educativo en contextos reales, permite avanzar hacia el camino de la transformación de la problemática que ha sido ya inteligible para el investigador y los participantes en el estudio de diagnóstico psicopedagógico.

### **El Método de estudio de casos.**

Existen diversos métodos de investigación para el análisis de la realidad social y educativa al interior de la metodología de corte cualitativo. Sin embargo, debido a la naturaleza del objeto de estudio a tratar, se optó por el método de estudio de caso, debido a su carácter particular, contextual y heurístico atribuido al fenómeno educativo a estudiar.

De acuerdo con Stake (1998), de un estudio de casos se espera, “que abarque la complejidad de las peculiaridades de un fenómeno educativo; ya que (...), es el estudio de la particularidad y la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes (...)” (p. 174)

De esta manera, el método de estudio cobra sentido para comprender las situaciones escolares *in situ* de tres profesores participantes en el estudio, que se presentan a continuación:

-El estudio de caso # 1 corresponde a un profesor que atiende el primer grado de primaria, egresado de la escuela Normal básica y cuenta con 27 años de experiencia.

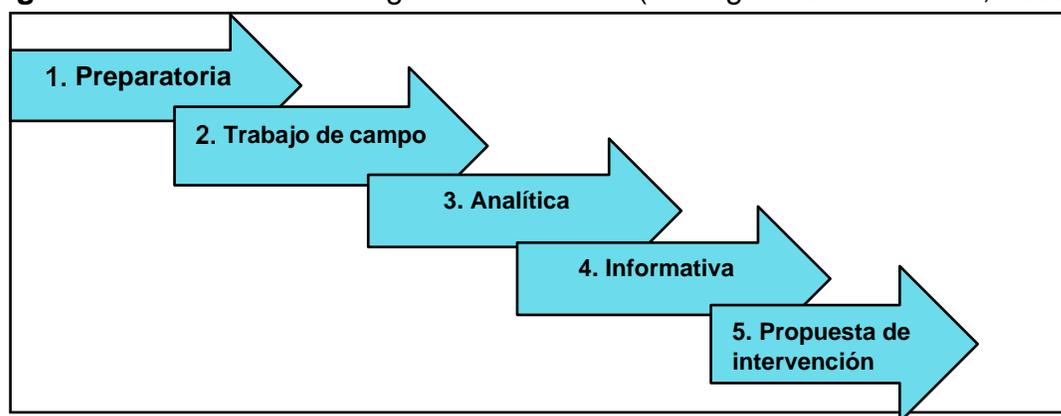
-El estudio de caso # 2 corresponde a un profesor que atiende el segundo grado de educación primaria, y es egresado de la escuela Normal básica, cuenta con 10 años de experiencia.

-El estudio de caso # 3 corresponde a un profesor egresado de la Universidad Autónoma de México, con ocho años de experiencia y atiende el quinto grado de educación primaria.

## 2.1. Fases de la Investigación cualitativa en la educación.

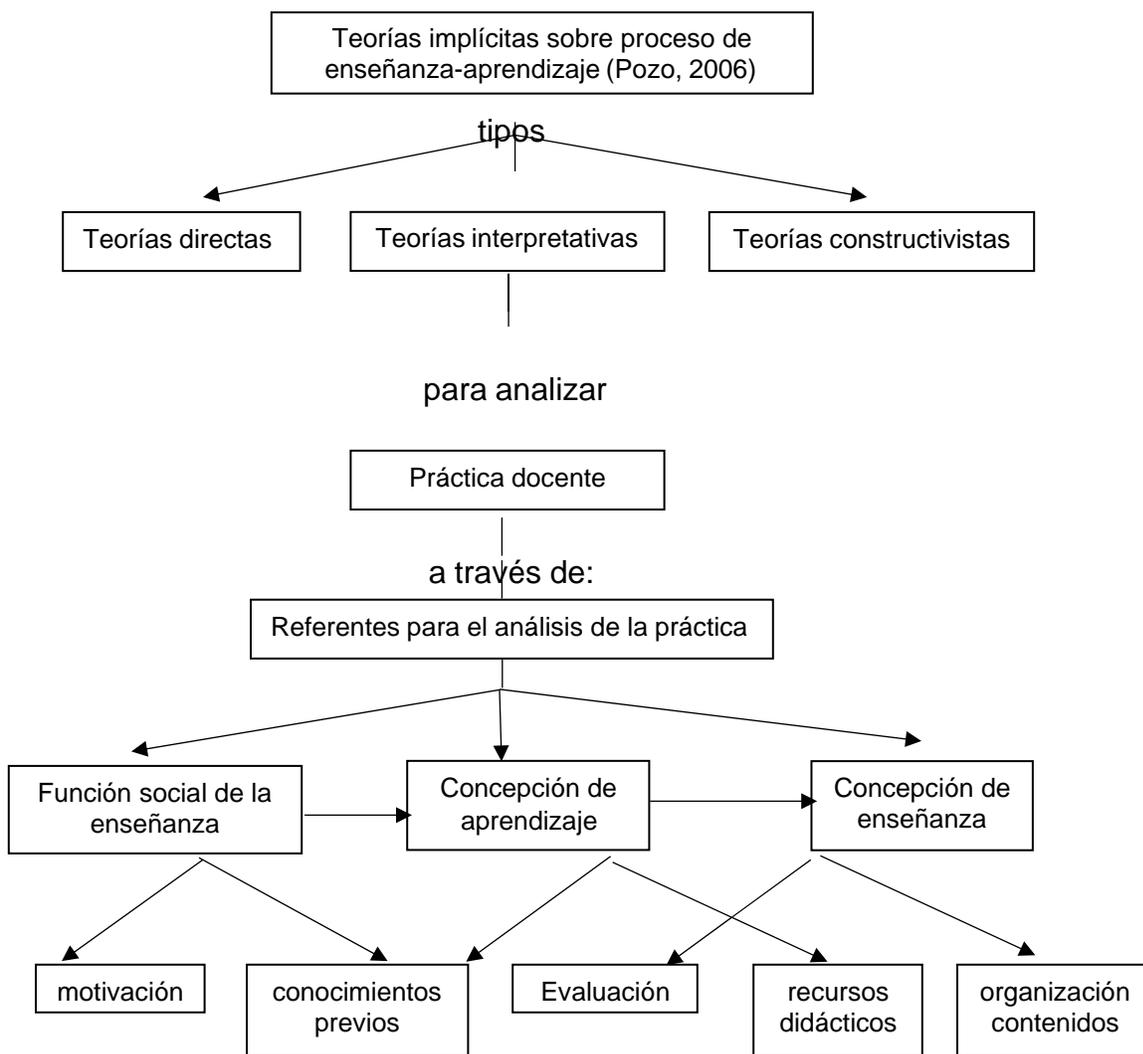
La investigación se desarrolló a partir de las siguientes fases que constituyen el proceso de estudio cualitativo en el ámbito educativo, propuestas en principio por Rodríguez Gómez (1996)

**Figura 1.** Proceso de investigación cualitativa (Rodríguez Gómez *et al.*, 1996:63)



De este modo, las Fases I. Preparatoria y II. Trabajo de campo, corresponden a un momento de preparación, que implica la revisión del marco teórico y permite atribuirle sentido y significado a los hechos y fenómenos educativos observados posteriormente en el trabajo de campo. Asimismo, estas Fases permitieron la construcción de categorías y dimensiones para analizar la práctica docente presentadas en el siguiente esquema, y el diseño del diagnóstico psicopedagógico, que permitió la identificación de la problemática educativa y las necesidades de formación docente, respecto a las categorías de análisis.

**Figura 2.** Categorías y dimensiones para el análisis de la práctica docente



Las teorías implícitas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje estudiadas por Pozo (2006), son creencias intuitivas, y por lo tanto implícitas, que aprendices y maestros poseen de forma inconsciente, y que sin embargo guían su actuación en las aulas.

El análisis realizado permitió identificar la frecuencia con que aparecen los distintos tipos de teorías implícitas asumidas, empleando diferentes instrumentos de investigación, tales como: entrevista, análisis de planeaciones y observación con registro videograbado. En una segunda fase se realizó un análisis para explorar la

influencia que tienen las teorías implícitas o asumidas sobre las decisiones del profesor durante la planeación y el desarrollo de sus actividades de enseñanza

Esta información se recuperó y sistematizó a través los siguientes referentes teóricos básicos para el análisis de la práctica docente: concepción de aprendizaje y enseñanza. A su vez, la concepción de aprendizaje implica un conjunto de indicadores tales como: la motivación y los conocimientos previos y, a su vez la concepción de enseñanza implica los aspectos relacionados con la evaluación, los recursos didácticos y la organización de contenidos.

## **2.2 Los instrumentos y procedimientos de la investigación.**

En las Fases Preparatoria I y Trabajo de campo II, se realizó el diseño, pilotaje, y aplicación de los instrumentos de investigación para recabar y categorizar la información del acercamiento empírico a la práctica docente.

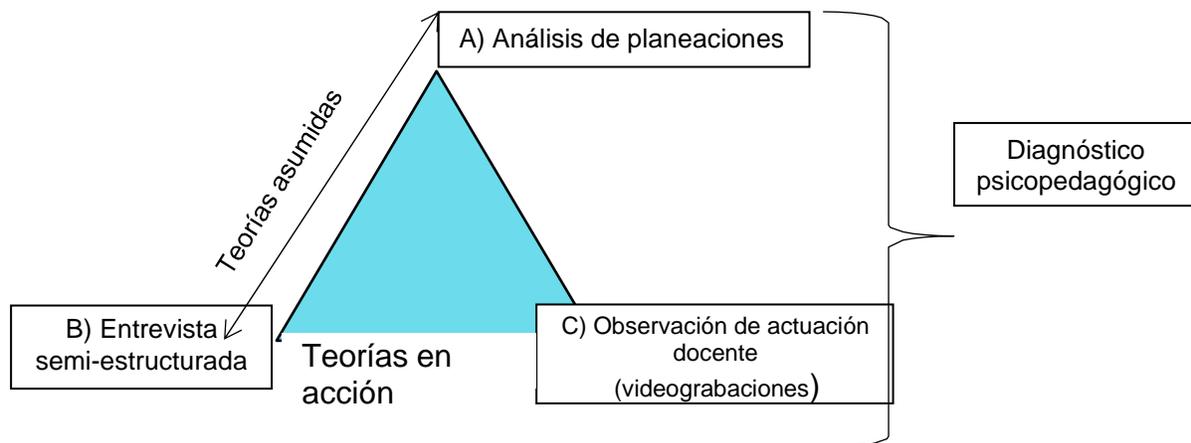
Uno de las principales cuestiones planteadas en el trabajo fue: ¿Cómo acceder, en la medida de lo posible y de forma genuina, a los niveles implícitos del pensamiento práctico profesional desde una visión cualitativa? La alternativa fue el empleo de los siguientes instrumentos de investigación, capaces de captar las creencias y significados de la práctica docente.

- A) Lectura y análisis de las planeaciones didácticas, como fuente de información para explorar, comprender y analizar las teorías implícitas o asumidas (Kane, Sandretto y Heath, 2004); es decir, las creencias y concepciones que los profesores poseen respecto a su labor de planeación y la forma en que es o no empleada para desarrollar las actividades de enseñanza.
  
- B) Diseño, pilotaje y aplicación de entrevistas semi-estructuradas a docentes, para conocer sus teorías implícitas o asumidas; es decir lo que los profesores dicen hacer durante las clases con sus alumnos y lo que consideran es el aprendizaje y la forma en que se adquiere el conocimiento. Posteriormente se realizó una transcripción y análisis categorial de la información.

C) Videograbación *in situ*, transcripción y análisis categorial de las observaciones de la práctica docente, que permitieron tomar evidencia empírica de la vida en el aula e identificar las teorías en uso de los profesores (Kane, Sandretto y Heath, 2004); es decir, la actuación real de los profesores.

En la Fase III, se recuperó la información obtenida de los instrumentos de investigación para realizar la triangulación de los datos; es decir, una contrastación entre las teorías asumidas por los maestros, expresadas en los escritos de sus planeaciones y lo dicho durante la entrevista semi-estructurada, con sus teorías en uso; es decir con las prácticas reales desarrolladas con sus alumnos al interior del aula. Todo ello con el propósito de identificar las creencias pedagógicas o teorías implícitas y la forma en que estas se reflejan o no en la práctica real a través de sus estrategias de enseñanza-aprendizaje.

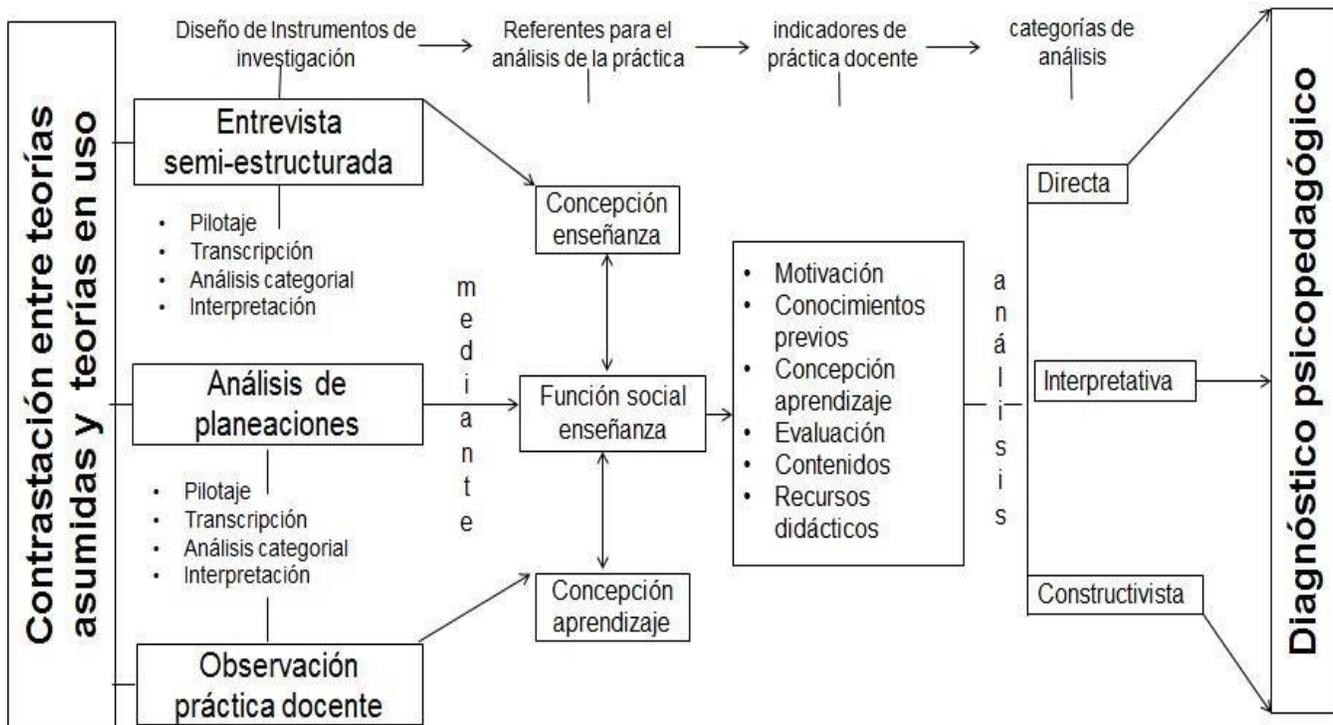
**Figura 3.** La triangulación como medio de contrastación de teorías asumidas y teorías en uso, para el diseño del diagnóstico psicopedagógico.



La triangulación es una estrategia de la investigación cualitativa que sirve como medio de contrastación, posibilita la construcción de significados sobre los datos recabados a partir de la comparación de los mismos. Dado lo cual emerge un conjunto de datos para el diseño de un diagnóstico psicopedagógico donde se identifica, tanto la problemática educativa en torno a la forma de planear y desarrollar actividades de enseñanza-aprendizaje, como las necesidades de formación docente.

El siguiente esquema muestra el procedimiento metodológico de la aproximación cualitativa a la práctica docente.

**Esquema 1.** Procedimiento metodológico de la aproximación cualitativa a la práctica docente.



La Fase V. Propuesta de intervención, es una aportación de la investigación para atender la problemática educativa y las necesidades de formación identificadas durante el diagnóstico psicopedagógico en torno a la forma de planear y desarrollar las actividades didácticas, mediante una metodología participativa que requiere el trabajo colaborativo entre los profesores, para atender de manera específica la problemática surgida.

### 3.1 Resultados de la investigación.

A continuación, se presentan algunos de los hallazgos de la investigación que son producto del análisis y contrastación entre las teorías implícitas o asumidas y las teorías explícitas o en uso de los profesores participantes.

Los resultados del estudio son presentados de forma sintética en tablas y gráficos correspondientes a cada uno de los casos y organizados bajo los referentes teóricos para el análisis de la práctica docente.

En los gráficos se muestran las prácticas empleadas con mayor frecuencia al planear y desarrollar clases, y reflejan la forma en que estas teorías implícitas influyen, y en algunos casos, determinan su práctica.

El análisis y contrastación de los datos dejaron en claro que los profesores no poseen concepciones implícitas de un solo tipo, sino que se manifiestan rasgos dominantes de una u otra concepción, ya sea directa, interpretativa o constructiva; es decir no se identificaron ni concepciones ni prácticas puras; sino creencias y actuaciones en diversos grados de explicitación.

La investigación arroja que a través de las teorías implícitas los profesores atribuyen significado, condicionan, neutralizan o potencializan el valor educativo de la planeación didáctica y su papel para el logro de aprendizajes significativos.

En el estudio de caso I, particularmente, las teorías asumidas que la profesora manifestó durante la entrevista y en su planeación, son en mayor medida tributarias de las teorías de tipo **directo-interpretativo**, en contraste, sus teorías en uso manifiestas en la videograbación de las clases, poseen, en mayor medida, rasgos de tipo **directo**. Estos resultados de la investigación permiten sugerir que la profesora guía su práctica docente mediante la influencia de las **teorías implícitas directas**.

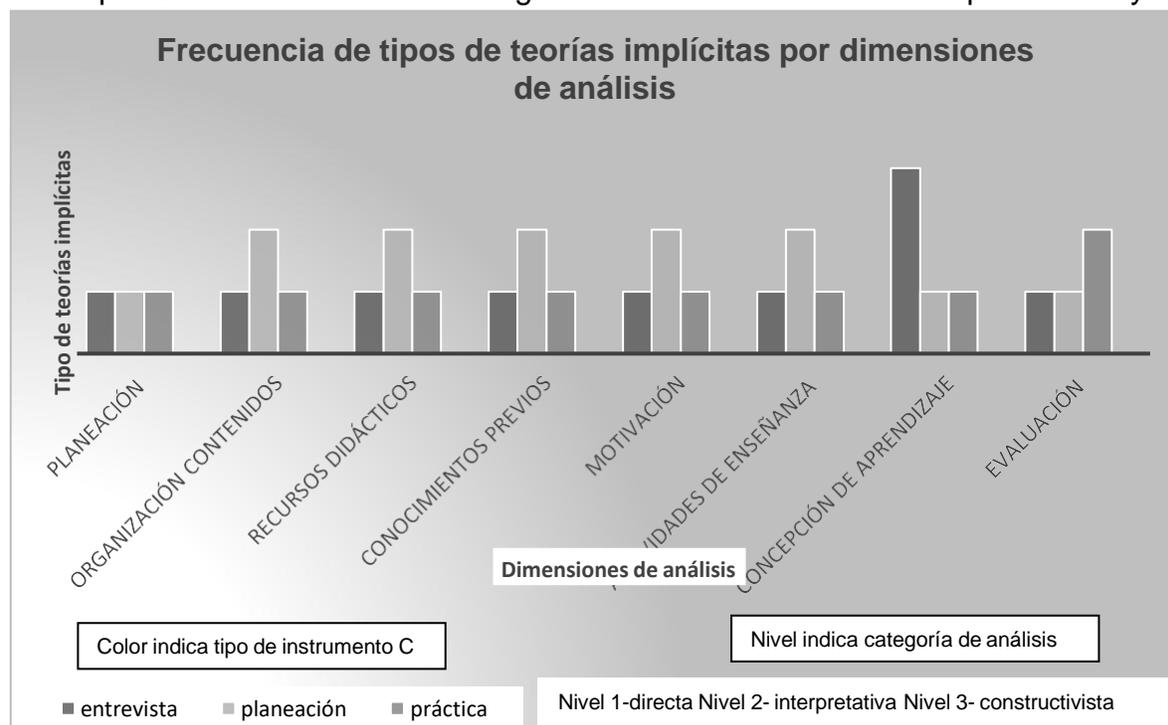
**Tabla 1.** Identificación de las teorías implícitas mostradas en el caso I de acuerdo con tres instrumentos de investigación.

<b>ESTUDIO DE CASO I –TEORIAS IMPLICITAS DIRECTAS</b>		
<b>TEORÍAS ASUMIDAS</b>		<b>TEORÍAS EN USO</b>
Concepción mantenida en la entrevista	Concepción manifestada en la planeación	Concepción mostrada en la práctica
Directa- Interpretativa	Interpretativa- Constructivista	Directa

Tabla adaptada de Torrado, 2003; Torrado y Pozo, 2004. Sobre la categorización global de lo dicho (explícito) y lo (implícito) en un estudio con profesores de educación primaria.

Asimismo, el siguiente gráfico presenta los resultados del estudio del caso I, de forma desagregada; es decir por indicadores de análisis y organizados en torno a los tres instrumentos de investigación empleados en el estudio, a saber, la planeación didáctica y la entrevista como una fuente de información implícita, y los resultados de la observación como fuente implícita.

**Gráfica 1.** Identificación de las frecuencias de tipos de teorías implícitas por indicadores de análisis de la práctica correspondientes al caso I. Cada indicador incluye los resultados de los tres instrumentos, donde el color más oscuro corresponde a la entrevista el color gris más claro al documento de planeación y el



Cabe destacar que los datos del gráfico muestran que la profesora, afirma durante la entrevista poseer rasgos de las teorías constructivistas sobre el aprendizaje, al asegurar que este proceso depende de la participación activa del alumno, en contextos colaborativos de trabajo y admite la existencia de factores cognitivos como la motivación y la atención, como condiciones esenciales para la construcción de aprendizajes significativos, sin embargo estas concepciones pedagógicas no logran transitar hasta la actuación didáctica, por lo que el estilo de enseñanza de la profesora en pocas ocasiones promueve la construcción de aprendizajes

significativos; más bien las actividades de enseñanza están dirigidas a la promoción de aprendizajes de tipo superficial y memorístico. Por todo lo anterior se ubicó a esta profesora dentro de la **teoría directa**.

Respecto al estudio de caso II, el profesor manifiesta, durante la entrevista y en su planeación, poseer rasgos de las teorías implícitas de tipo **interpretativo-constructivistas**, en contraste, sus teorías en uso manifiestas en la videograbación de las clases, poseen rasgos predominantemente de tipo **interpretativo**. Estos resultados de la investigación permiten sugerir que el maestro guía su práctica docente mediante la influencia de las **teorías implícitas interpretativas**. Estos resultados son presentados en la siguiente tabla:

**Tabla 2.** Identificación de las teorías implícitas mostradas en el caso I de acuerdo con tres instrumentos de investigación.

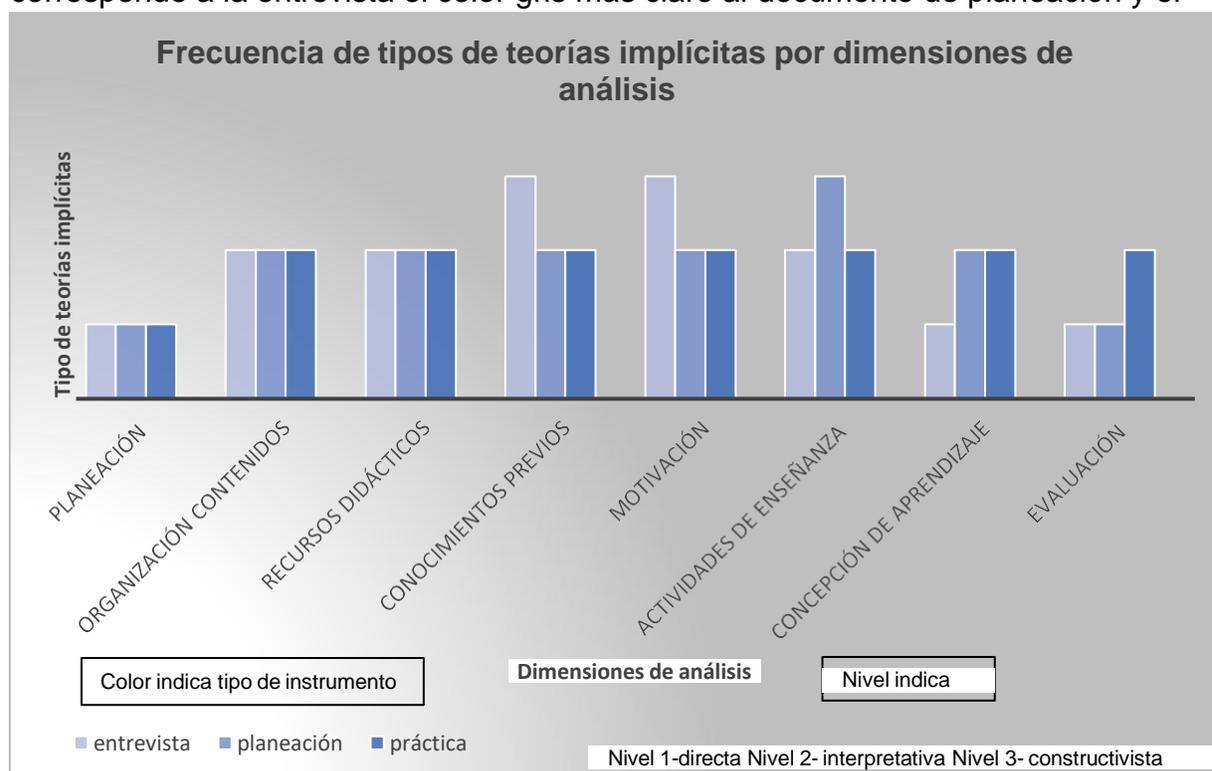
<b>ESTUDIO DE CASO II- TEORIAS IMPLICITAS INTERPRETATIVAS</b>		
<b>TEORIAS ASUMIDAS</b>		<b>TEORIAS EN ACCIÓN</b>
<b>Concepción mantenida en la entrevista</b>	<b>Concepción manifestada en la planeación</b>	<b>Concepción mostrada en la práctica</b>
Interpretativa-Constructivista	Interpretativa-Constructivista	Interpretativa

Tabla adaptada de Torrado, 2003; Torrado y Pozo, 2004. Sobre la categorización global de lo dicho y lo hecho en un estudio con profesores de educación primaria.

Mientras que en la gráfica los datos obtenidos reflejan, respecto a la concepción de aprendizaje, que el profesor manifiesta mayores rasgos de tipo directo, al asumir una visión externalista acerca de la adquisición del conocimiento. Afirma que dicho proceso es producto de la práctica individual del alumno, quien toma como referencia de actuación y pensamiento la reproducción de los modelos conceptuales y procedimentales expuestos por los maestros en clase, negando así la existencia de la actividad intrínsecamente constructiva del aprendiz; por lo que su concepción reproductiva del aprendizaje, logra transitar hacia prácticas con mayores rasgos de las teorías de tipo interpretativas, ya que el profesor promueve la participación activa del aprendiz en la construcción de su propio saber, a través de algunas de

estrategias colaborativas y discursivas, admitiendo así la existencia de factores cognitivos como la motivación y la atención para favorecer aprendizajes de calidad. De tal manera que, al igual que en el estudio de caso I, este profesor posee en sus teorías asumidas una concepción reproductiva del aprendizaje, sin embargo, en última instancia es distinta, ya que en sus teorías en acción promueve un aprendizaje activo por parte del alumno. Se asume un aprendizaje reproductivo, pero se promueve un aprendizaje activo.

**Gráfica 2.** Identificación de las frecuencias de tipos de teorías implícitas por indicadores de análisis de la práctica correspondientes al caso II. Cada indicador incluye los resultados de los tres instrumentos, donde el color más oscuro corresponde a la entrevista el color gris más claro al documento de planeación y el



Cabe mencionar que las prácticas docentes de los casos I y II presentan estas características:

Los profesores consideran la labor de planeación como un requisito administrativo, compuesto por procedimientos mecánicos, repetitivos, planos y ausentes de procesos creativos y reflexivos de su parte.

Consecuentemente, los profesores descargan una planeación pre- elaborada, únicamente en atención a la demanda de autoridades educativas que solicitan la entrega de dicho documento, más que por una necesidad intrínseca de otorgarle sentido a su labor de enseñanza durante la fase interactiva con sus alumnos.

La actividad pre- interactiva no es para los maestros un proceso de planificación racional, sistemática, intencional y consciente de la acción futura, más bien, es una actividad cargada de reproducción de patrones de conductas tradicionales, adquiridos a lo largo de la experiencia, mediante la imitación o diseños intuitivos que consideran son los mejores.

Durante la labor de planeación los profesores no logran vincular su pensamiento y reflexión pedagógica con la realización de estrategias didácticas, que permitan crear puentes entre su acción educativa, la actividad intrínsecamente constructiva del alumno y la atribución de sentido a los contenidos escolares durante la interacción didáctica.

En el estudio del caso III, se encontró que la contrastación entre las teorías asumidas por la profesora y sus teorías en uso permiten explicar que su práctica docente está guiada por la influencia de las teorías explícitas constructivistas.

Estos resultados se sintetizan en la siguiente tabla:

**Tabla 3.** Identificación de las teorías implícitas mostradas en el caso III de acuerdo con tres instrumentos de investigación.

<b>ESTUDIO DE CASO III -TEORÍAS EXPLÍCITAS CONSTRUCTIVISTAS</b>		
<b>TEORIAS ASUMIDAS</b>		<b>TEORIAS EN ACCION</b>
<b>Concepción mantenida en la entrevista</b>	<b>Concepción manifestada en la planeación</b>	<b>Concepción mostrada en la práctica</b>
Constructivista- Interpretativa	Constructivista- Interpretativa	Constructivista

Tabla adaptada de Torrado, 2003; Torrado y Pozo, 2004. Sobre la categorización global de lo dicho y lo hecho en un estudio con profesores de educación primaria.

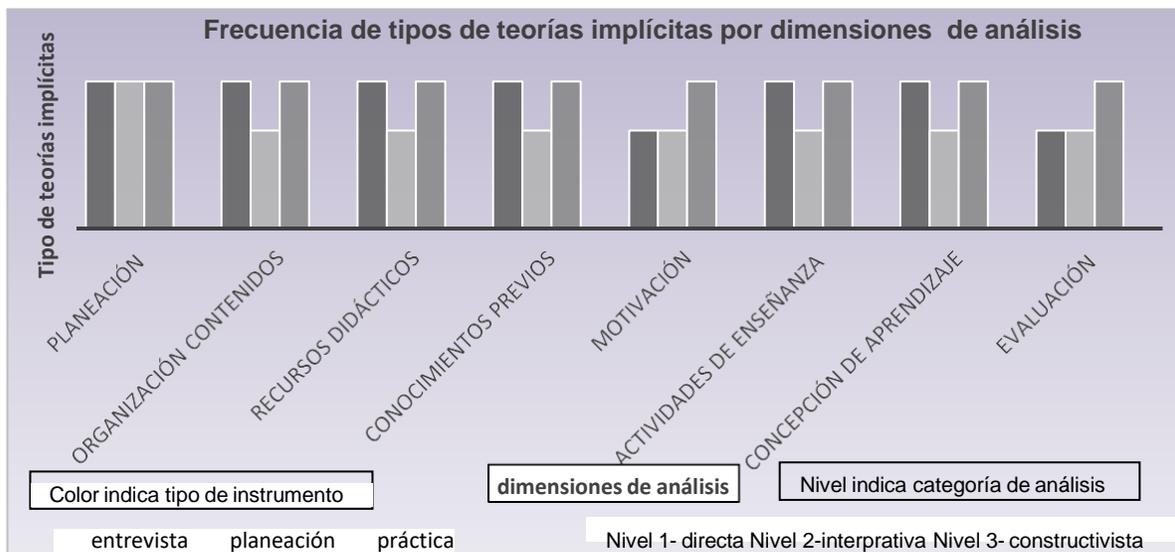
Con relación a la concepción que la profesora mantiene sobre la forma en que aprenden sus alumnos, se identificaron rasgos de tipo constructivistas desde sus teorías implícitas hasta su actuación didáctica con los alumnos.

Así, la profesora considera que los alumnos no aprenden repitiendo información, sino mediante la realización de estrategias de aprendizaje, que involucran su capacidad cognitiva, afectiva y social. De esta manera, atribuye una enorme importancia a la autonomía y autorregulación por parte del alumno, concibiéndolo como un agente protagonista y responsable en la construcción de su propio aprendizaje.

Asimismo, atribuye una enorme importancia a la actividad discursiva y a los intercambios comunicativos entre los alumnos para la construcción progresiva de significados sobre los contenidos escolares. En este sentido, utiliza la interacción lingüística como un instrumento para enseñar y aprender en el aula; lo cual se traduce en actividades didácticas que promueven el uso del lenguaje oral y escrito bajo interacciones entre profesor y alumnos y entre iguales, con la finalidad de comunicarse y comprender los temas escolares, prescindiendo de la repetición y memorización de información, sino utilizando el análisis, la discusión y la argumentación como métodos de enseñanza-aprendizaje.

En síntesis, el siguiente gráfico muestra que aprender significa para la profesora la comprensión y construcción de significados sobre los contenidos escolares en contextos colaborativos de trabajo, que implica a su vez la evolución de las ideas previas de los alumnos hacia estructuras cognitivas más elaborada

**Gráfica 3.** Identificación de las frecuencias de tipos de teorías implícitas por indicadores de análisis de la práctica correspondientes al caso III. Cada indicador incluye los resultados de los tres instrumentos, donde el color más oscuro corresponde a la entrevista el color gris más claro al documento de planeación y el color gris intermedio a la observación de la práctica.



Por lo tanto, bajo esta concepción pedagógica, la profesora desarrolla actividades de enseñanza-aprendizaje de naturaleza esencialmente colaborativa e interactiva. Por ejemplo:

- ✓ La lluvia de ideas para activar esquemas previos o hacer recapitulaciones de lo aprendido.
- ✓ El resumen que considera es una herramienta de aprendizaje que permite el desarrollo capacidades superiores del pensamiento como la habilidad de análisis y síntesis.
- ✓ El esquema expositivo para guiar el sentido de los contenidos o para contribuir a la reflexión de los alumnos sobre la lectura o la escritura.
- ✓ La escritura compartida entre pares o por equipos, donde los estudiantes elaboraban la respuesta a la actividad mediante la escritura empleada como ejercicio para aprender.
- ✓ Finalmente, mediante la intensa actividad colaborativa y discursiva en torno a los contenidos escolares, la profesora logró traspasar progresivamente el control de las actividades a los integrantes de cada equipo, quienes gradualmente lograban construir sus propias conclusiones sobre el tema.

Respecto a la dimensión de planeación, los datos arrojan que la maestra admite la coexistencia de diferentes posiciones pedagógicas e ideas educativas acerca de su labor pre e interactiva. En este caso, se percibe lo realizado en la propia práctica y se integran también otros sentidos que proporcionan los textos curriculares a la planeación para lograr, en palabras de la profesora, “la formación de alumnos independientes y autosuficientes”.

Aunque los profesores de los tres estudios de caso hayan decidido descargar un formato de planeación ya elaborado para desarrollar su práctica docente; la diferencia de este caso III reside en que la profesora logra hacer una selección, jerarquización y reflexión adecuada sobre cuáles de las actividades educativas propuestas por la planeación son las más idóneas para promover la construcción social del conocimiento.

Por lo tanto, el diseño de situaciones didácticas, no solo se delega a expertos, sino que, en este caso, se asume también como parte fundamental de la tarea docente, vinculando su pensamiento pedagógico con la acción educativa.

La adaptación que la profesora hace en el diseño de la planeación didáctica a las necesidades del grupo escolar representa la posibilidad de desplegar sus competencias educativas y poder sustentar y defender sus diseños didácticos, sus gustos y preferencias pedagógicas que le dan ese matiz personal a la producción educativa.

### **Conclusiones.**

Finalmente, de los resultados presentados en esta investigación sobre las teorías y prácticas docentes de tres maestros, se pueden derivar una serie de estrategias de intervención psicopedagógica dirigidas a la construcción de puentes cognitivos entre las teorías asumidas; es decir lo que dicen hacer los profesores, y las teorías en uso, es decir lo que realmente hacen en su práctica.

Estas consideraciones permitirán en última instancia diseñar una estrategia de intervención con esos profesores que contribuya a la resignificación de algunos aspectos de su práctica.

#### **4. Bibliografía**

- Coll, C.; Palacios, J.; Marchesi, A. (1990): Desarrollo psicológico y educación. Vol. Psicología de la educación. Madrid. Alianza.
- Pozo, J.I. (1996): Aprendices y maestros. La psicología cognitiva del aprendizaje. Madrid. Alianza.
- Pozo, J.I.(2006): nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Madrid. Alianza.
- Sandín, M. P. (2003): Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones. Madrid. Mc Graw Hill