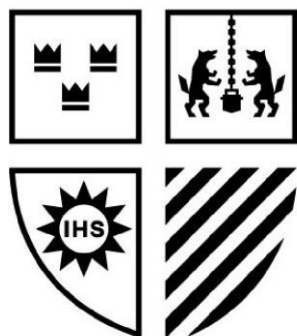


UNIVERSIDAD ANTONIO RUIZ DE MONTOYA

Escuela de Posgrado



UARM

Universidad
Antonio Ruiz
de Montoya

**TEORÍAS IMPLÍCITAS DE LOS FORMADORES SOBRE EL
MODELO DE ENSEÑANZA DE LA FORMACIÓN INICIAL
DOCENTE. ESTUDIO DE CASO**

Trabajo de Investigación para optar el Grado Académico de Maestro en Educación
Con mención en Políticas Educativas y Gestión Pública

**ANA PATRICIA ANDRADE PACORA
LUIS ALFREDO GUERRERO ORTIZ**

Presidente: Colbert Soto Rivera

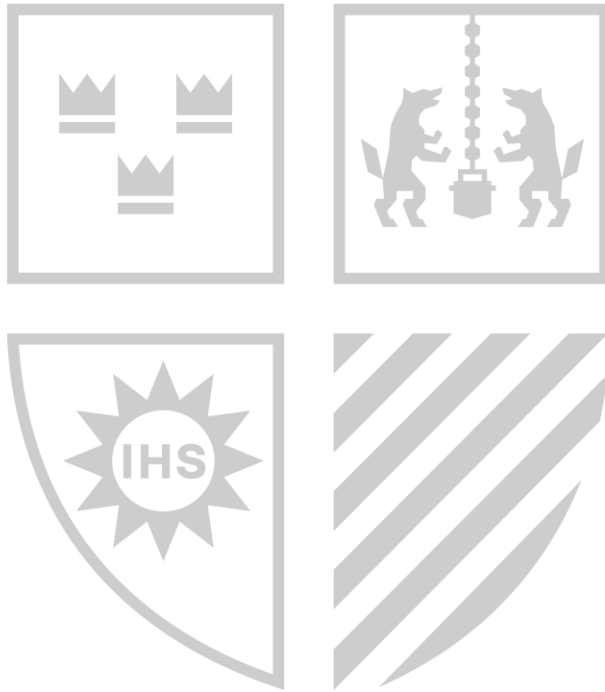
Asesora: Patricia Medina Zuta

Lector 1: Giovanna Moreano Villena

Lector 2: Jose Martin Vegas Torres

Lima – Perú

Junio de 2025





UARM

Universidad
Antonio Ruiz
de Montoya

INFORME DE ORIGINALIDAD

Sres.
CONSEJEROS

Pte.

De nuestra consideración:

Por la presente nos dirigimos a Ustedes para saludarlos e informar al Consejo Universitario sobre el producto académico elaborado por ANDRADE PACORA, Ana Patricia y GUERRERO ORTIZ, Luis Alfredo, quienes solicitan la obtención de su grado académico de maestro a través de la sustentación de una investigación.

El producto académico elaborado tiene como título “Teorías implícitas de los formadores sobre el modelo de enseñanza de la formación inicial docente. Estudio de caso”

Por tanto, en nuestra condición de Asesor de producto académico y de integrante de la Comisión de Grados Académicos respectivamente, declaramos que el producto académico de Ana Patricia Andrade Pacora y Luis Alfredo Guerrero Ortiz, ha sido examinado con el programa antiplagio *Turnitin* para identificar su nivel de coincidencias.

El resultado que arroja el programa es de 11% de similitud, el cual proviene de fuentes de información que han sido debidamente citadas o reconocidas utilizando las normas del sistema APA.

Sin otro particular, quedo de ustedes.

Firmado en Lima, el 02 del mes de junio de 2025

Atentamente,

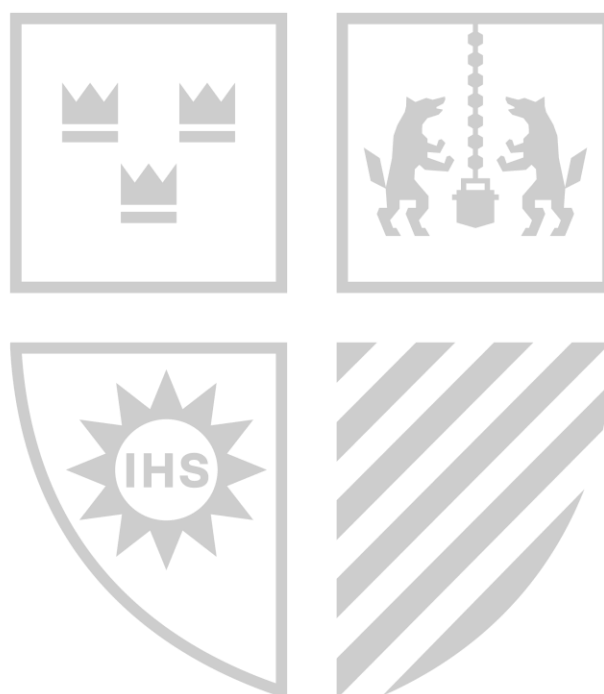
Patricia Medina Zuta
Asesora

Mario Carlos Granda Rangel
Secretario de la Comisión

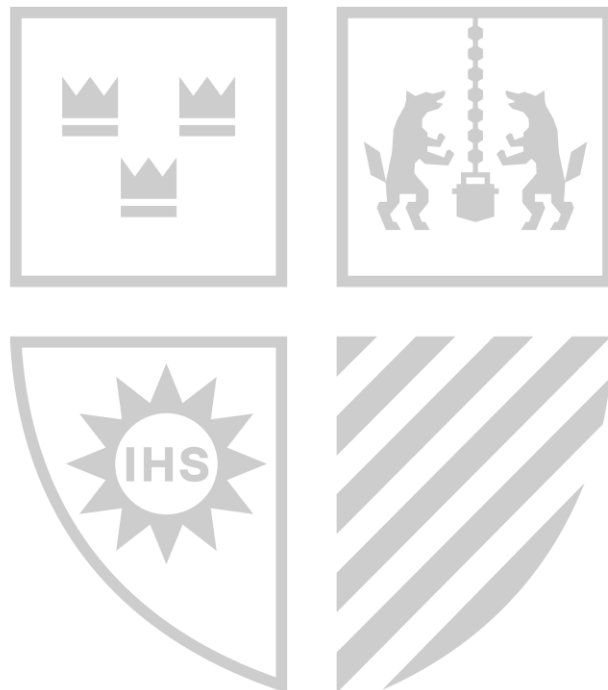
*Conforme a lo establecido en el documento de identidad

La objetividad es la alucinación de hacer observaciones sin observador, la apelación a la objetividad es el rechazo a la responsabilidad de quien observa.

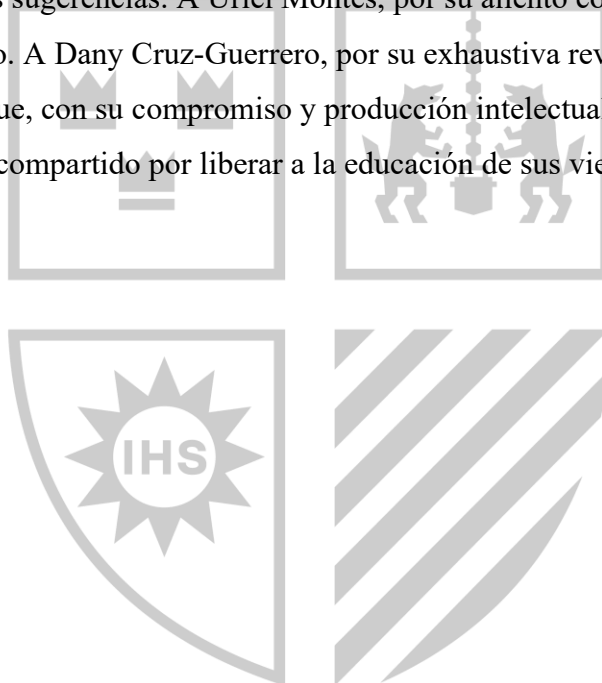
Heinz von Foerster



A nuestras familias, a quienes les debemos buena parte de lo que somos, sobre todo aquello que nos impulsa a persistir en nuestros sueños contra viento y marea.



Queremos expresar nuestro profundo agradecimiento a Patricia Medina Zuta, por su valioso asesoramiento académico y metodológico, acompañando la presente investigación con rigor y solvencia, pese a sus complejidades. A Magaly Robalino, Patricia Salas, Ricardo Cuenca y Santiago Cueto, por su generosa revisión de nuestros instrumentos y sus sugerencias. A Uriel Montes, por su aliento constante en cada etapa de este largo camino. A Dany Cruz-Guerrero, por su exhaustiva revisión final. Y a todos los colegas que, con su compromiso y producción intelectual, nos inspiran en este esfuerzo compartido por liberar a la educación de sus viejos y pesados lastres.



RESUMEN

La presente investigación analiza las teorías implícitas de los formadores sobre el modelo de enseñanza en la formación inicial docente (FID). Se examina las concepciones de los formadores sobre la enseñanza y el aprendizaje, con énfasis en el uso del conocimiento para resolver problemas. El estudio aplica un enfoque cualitativo bajo el paradigma interpretativo y utiliza el estudio de caso como método de investigación. Se seleccionó una Escuela de Educación Superior Pedagógica (EESP) pública; donde se realizó entrevistas semiestructuradas a sus formadores de la especialidad de Educación Primaria. El análisis de contenido identificó patrones en sus discursos, revelando la presencia de teorías implícitas (TI) que orientan su práctica pedagógica. Se destaca hallazgos como el rol de las concepciones sobre las metodologías activas, el rol del formador y la motivación de los estudiantes, que influyen en la forma como se aborda la enseñanza. Las conclusiones resaltan la necesidad de incorporar procesos reflexivos en la FID para alinear las concepciones docentes con los principios constructivistas del nuevo modelo educativo. Además, se recomienda el diseño de estrategias de formación continua que permitan transformar las teorías implícitas y fortalecer la implementación efectiva del Diseño Curricular Básico Nacional (DCBN) en la formación docente.

Palabras clave: modelo de enseñanza, formación inicial docente, teorías implícitas, currículo, reformas.

ABSTRACT

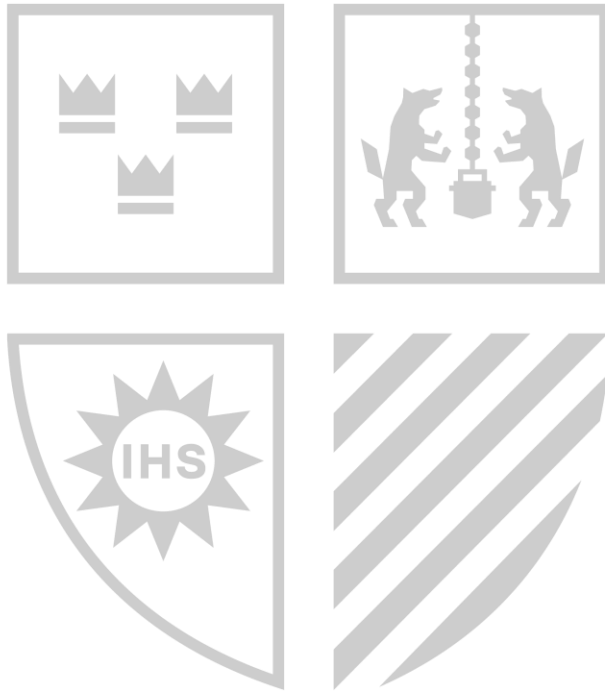
This research analyzes trainers' implicit theories about the teaching model in initial teacher training (ITT). It examines the underlying conceptions that trainers hold about teaching and learning, with an emphasis on the use of knowledge to solve problems. The study applies a qualitative approach under the interpretive paradigm and uses case studies as a research method. A School of Higher Pedagogical Education (EESP) licensed in northern Peru was selected: semi-structured interviews were conducted with its trainers specializing in Primary Education. Content analysis identified patterns in their discourse, revealing the presence of implicit theories that guide their teaching practice. It is noteworthy that conceptions about the role of knowledge in problem-solving and student motivation influence the way trainers approach teaching. The conclusions highlight the need to incorporate reflective processes in IDT to align teachers' conceptions with the constructivist principles of the new educational model. Finally, the design of continuing education strategies is recommended to transform implicit theories and strengthen the effective implementation of the National Basic Curriculum Design (NCCD) in teacher training.

Keywords: teaching model, initial teacher training, implicit theories, curriculum, reforms.

TABLA DE CONTENIDOS

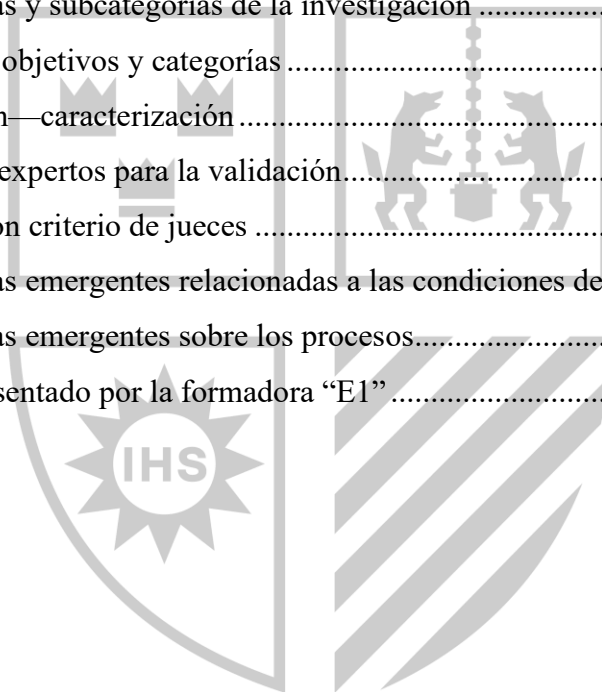
INTRODUCCIÓN	13
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO	19
1.1. Teorías implícitas.....	20
1.1.1. Las teorías implícitas. Definición, origen, naturaleza y posibilidades de cambio	22
1.1.2. Tipos de TI sobre el aprendizaje.....	28
a. Teorías directas	29
b. Teorías interpretativas.....	30
c. Teorías constructivistas.....	30
1.1.3. Teorías implícitas y práctica docente.....	33
1.2. Modelo de enseñanza.....	42
1.2.1. Modelo de enseñanza: un componente del modelo pedagógico.....	42
1.2.2. Modelos pedagógicos: una clasificación	44
1.2.3. Los modelos de enseñanza y las teorías implícitas.....	47
1.2.4. De lo heteroestructurante a lo autoestructurante.....	50
a. Una enseñanza centrada en el sujeto que aprende	52
b. Una enseñanza centrada en el uso del conocimiento para resolver problemas	52
c. Una enseñanza que visibiliza el rol de las emociones en la solución de problemas...	53
d. Una enseñanza que incentiva el desarrollo del pensamiento crítico.....	54
e. Una enseñanza que propicia la autoevaluación y autogestión del aprendizaje.....	55
1.2.5. Modelos de enseñanza y formación inicial docente	56
1.2.6. Los modelos y su itinerario en el siglo XXI.....	59
CAPITULO II: METODOLOGÍA	61
2.1. Paradigma	61
2.2. Enfoque.....	62
2.3. Método de investigación: estudio de caso	63
2.4. Presentación del caso	64
2.5. Objetivos.....	68

2.5.1. Objetivo general.....	68
2.5.2. Objetivos específicos	68
2.6. Categorización	68
2.7. Población, muestra y unidad de análisis	72
2.8. Técnicas e instrumentos.....	73
2.9. Ruta de instrumentación	73
2.10. Procesamiento de información.....	77
2.11. Aspectos éticos	79
CAPÍTULO III: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	81
3.1. Las TI de los formadores con respecto del modelo de enseñanza de la formación inicial docente.....	82
3.2. Las condiciones que hacen posible el aprendizaje y/o el uso del conocimiento para resolver problemas.....	87
3.2.1. Categoría 1: Desempeño pedagógico-profesional.....	89
3.2.2. Categoría 2: Dimensión afectiva relacional.....	93
3.2.3. Categoría 3: Motivación para aprender	97
3.2.4. Categoría 4: Capacidades percibidas en los estudiantes.....	100
3.2.5. Categoría 5: Condiciones institucionales del espacio educativo	102
3.2.6. Categoría 6: El factor socioeconómico.....	104
3.2.7. Categoría 7: Motivación del formador.....	105
3.3. Procesos de enseñanza y aprendizaje que propician el uso del conocimiento para resolver problemas.....	109
3.3.1. Categoría 8: Uso de metodologías activas.....	111
3.3.2. Categoría 9: Uso de preguntas	118
3.3.3. Categoría 10: Procesos (operaciones) mentales activados en los estudiantes	122
3.3.4. Categoría 11: Dimensión emocional.....	125
3.4. TI respecto de los resultados.....	135
3.4.1. Categoría 12: Resultados de aprendizajes esperados.....	136
3.4.2. Categoría 13: Cómo se constata que han logrado lo propuesto	137
CONCLUSIONES	144
RECOMENDACIONES.....	150
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	155
ANEXOS	169



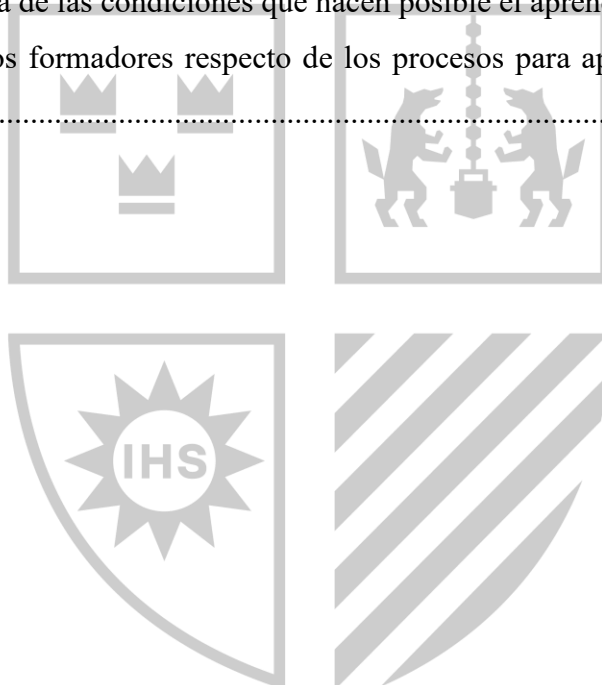
ÍNDICE DE TABLAS

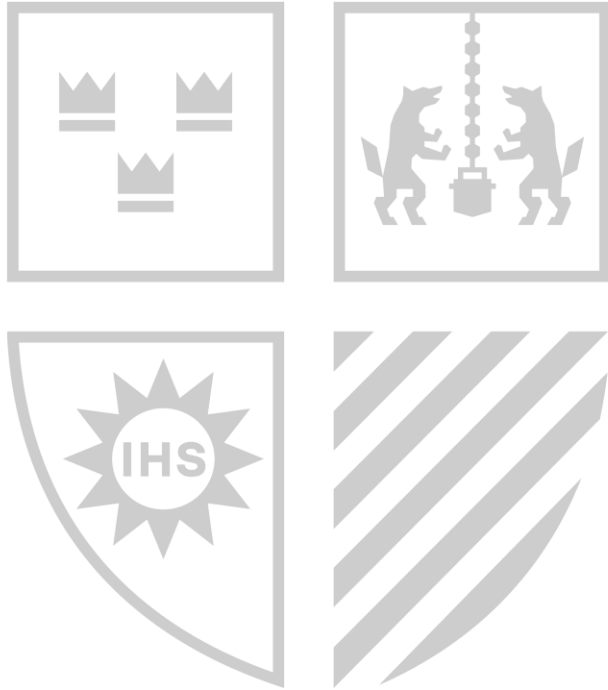
Tabla 1.1: Principios orientados en cada teoría implícita.....	31
Tabla 1.2: Condiciones, procesos y resultados según teoría implícita	32
Tabla 1.3: Modelos pedagógicos heteroestructurantes	47
Tabla 1.4: Modelos pedagógicos autoestructurantes	48
Tabla 2.1: Categorías y subcategorías de la investigación	69
Tabla 2.2: Relación objetivos y categorías	70
Tabla 2.3: Población—caracterización	72
Tabla 2.4: Panel de expertos para la validación.....	75
Tabla 2.5: Validación criterio de jueces	75
Tabla 3.1: Categorías emergentes relacionadas a las condiciones de aprendizaje	88
Tabla 3.2: Categorías emergentes sobre los procesos.....	110
Tabla 3.3: Caso presentado por la formadora “E1”	111



INDICE DE FIGURAS

Figura 1.1: TI—Origen, naturaleza y posibilidades de cambio	27
Figura 2.1: Relación categorías y subcategorías definidas apriorísticamente	71
Figura 2.2: Ruta de instrumentación y pasos para el análisis de contenido.....	74
Figura 3.1: TI sobre el modelo de enseñanza	83
Figura 3.2: TI acerca de las condiciones que hacen posible el aprendizaje.....	109
Figura 3.3: TI de los formadores respecto de los procesos para aprender y del uso del conocimiento	134





INTRODUCCIÓN

En el Perú, a partir del año 2016, se implementó un conjunto de medidas orientadas a impulsar una reforma de la formación inicial docente (FID), con el propósito de asegurar el desarrollo de las competencias necesarias para ejercer la docencia en el mundo diverso, complejo y cambiante del siglo XXI (CNE, 2023; Minedu, 2021). Estas competencias están expresadas en el perfil de egreso definido por los nuevos Diseños Curriculares Básicos Nacionales (DCBN). Sin embargo, este no es el primer intento de reforma. Por ello, se vuelve crucial incorporar las lecciones aprendidas de experiencias previas, las cuales han evidenciado una persistente brecha entre las prácticas docentes tradicionales y las nuevas prácticas requeridas para lograr los aprendizajes propuestos por los currículos reformados (Hargreaves, 2022; Hargreaves y Fullan, 2020; Gouëdard et al., 2020). Diversos estudios coinciden en destacar el papel determinante de las creencias y concepciones de docentes y directivos en la viabilidad de los procesos de reforma, al ser estas creencias las que median la comprensión, apropiación y aplicación de las nuevas prácticas.

A partir de estos presupuestos básicos, resulta indispensable comprender cómo actúan las creencias y las concepciones de los formadores, es decir, de quienes están a cargo de la formación de los futuros docentes, en la implementación de los esfuerzos de reforma de la FID.¹ Tal es el propósito del presente estudio: identificar las concepciones de las y los² formadores de una Escuela de Educación Superior Pedagógica (EESP),³

¹ En las políticas educativas del país, un “formador” es el profesional que se encarga de desarrollar las competencias en futuros docentes y en docentes en servicio (Minedu, 2020).

² En este documento se utiliza de manera inclusiva términos como “el formador”, “el docente”, “el estudiante”, y sus respectivos plurales para referir a hombres y mujeres. Ello se hace únicamente para evitar situaciones de saturación que pueden dificultar la lectura. No obstante, en algunos casos en los que se requiere distinguir, se establece la distinción. Como investigadores en el campo de la educación, reconocemos el valor del lenguaje inclusivo y la capacidad transformadora de su uso crítico (cf. Macías-Esparza, 2022; Simón et al., 2016).

³ En adelante: la Escuela elegida.

respecto a las prácticas formativas necesarias para implementar el nuevo DCBN de la FID, con énfasis en la enseñanza del uso del conocimiento para resolver problemas típicos de su posterior ejercicio profesional. La Escuela elegida es una de las 40 instituciones formadoras de docentes (IFD) que ha logrado su licenciamiento, es decir, que se ha verificado que cumple con los estándares de calidad exigidos por las normas vigentes, por lo que se espera que muestren avances en cuanto a la apropiación del modelo de enseñanza propuesto en los nuevos DCBN. No obstante, estudios recientes (Andrade, 2022) muestran que los avances son todavía incipientes y que están más presentes en el discurso que en la práctica efectiva. El esfuerzo de discernimiento científico-crítico que realiza la presente investigación aporta recomendaciones que contribuyen a reducir la brecha entre las prácticas actuales y las esperadas.

Se parte de un análisis de premisas planteadas por organismos internacionales con respecto a las demandas de cambio en el desempeño y la formación docente, lo que permite explicar la pertinencia y relevancia del estudio. A nivel internacional, organismos como la Unesco (2020; cf. Portales, 2016) y la OECD (2005) señalan la necesidad de que la FID priorice y asegure el logro de competencias que habiliten para la enseñanza en contextos diversos y respondan a las distintas necesidades de aprendizaje de cada estudiante. Para ello se señala la importancia de incorporar la práctica preprofesional desde el inicio de la formación, a fin de que los futuros docentes se confronten con problemas reales que experimentarán en las escuelas, los investiguen y reflexionen contrastándolos con las concepciones y creencias propias, en la toma de conciencia crítica de que tales concepciones y creencias son resultado de sus experiencias de escolarización. Estos organismos también alertan sobre la necesidad de superar limitaciones como la escasa comprensión del currículo y sus didácticas y el bajo nivel de preparación de los formadores para una enseñanza de nivel superior (cf. Bruns et al., 2023).

Asimismo, la Coalición Latinoamericana para la Excelencia Docente (2020) sugiere integrar el saber disciplinar y pedagógico con experiencias prácticas en aulas reales. En ese sentido, plantea que los países cuenten con un marco de competencias docentes como referente para la FID, que incluya también el desarrollo de competencias personales e intrapersonales, dado que la docencia es una profesión profundamente relacional. Estos análisis subrayan la importancia de transitar de una FID centrada en la transmisión de conocimientos teóricos, hacia un enfoque orientado al desarrollo de competencias profesionales. Esto plantea dos retos principales para los docentes en

formación: aprender a enseñar en el uso reflexivo de los conocimientos para enfrentar los múltiples desafíos que implica la docencia y, además, aprender a adaptarlos a los contextos diversos en los que ejercerán la docencia. Se trata, en consecuencia, de formar profesionales capaces de comprender la docencia como un saber práctico y situado (Rico-Gómez y Ponce, 2022; Azuara, 2012; Perrenoud, 1998), que demanda responder con flexibilidad ante situaciones no previstas (De Lella, 2003).

En esta misma línea, en el Perú, el Consejo Nacional de Educación (CNE), a través del Proyecto Educativo Nacional al 2036 (CNE, 2020), propone renovar la Formación Inicial Docente (FID) desde un enfoque que considere las especificidades de los estudiantes, su ciclo de vida y contexto, así como la necesidad de fomentar su desarrollo socioemocional y autonomía. Esta orientación converge con las recomendaciones internacionales y regionales previamente expuestas, que coinciden en la urgencia de transitar hacia una formación más situada, reflexiva y centrada en el desarrollo de competencias profesionales. En consonancia con estas demandas, los nuevos Diseños Curriculares Básicos Nacionales (DCBN) recogen esta perspectiva al proponer un modelo de enseñanza centrado en la persona, en sus capacidades reflexivas y su autonomía para aprender. Se trata, como bien se observa, de un enfoque que busca romper con prácticas docentes homogéneas, impersonales, repetitivas y centradas exclusivamente en la transmisión de información.

Aunque el nuevo enfoque —centrado en el desarrollo de competencias, la reflexión crítica y la atención a la diversidad— ha estado presente en la agenda de la formación docente desde fines del siglo XX (Seatter y Ceulemans, 2017), su incorporación efectiva resulta aún limitada, debido a múltiples obstáculos estructurales y pedagógicos. Las evidencias disponibles muestran que persiste un estilo escolarizado en la FID, caracterizado por la primacía de la teoría sobre la práctica, una comprensión limitada del currículo y del sentido de los cambios que propone (Ames y Uccelli, 2008; Pogré et al., 2017; Minedu, 2021). Este estilo escolarizado responde a formas arraigadas de concebir el conocimiento, el aprendizaje y los roles de docentes y estudiantes, que configuran las prácticas pedagógicas. Los estudios consultados en esta investigación permiten interpretar estas concepciones como teorías implícitas (TI): creencias no siempre conscientes, pero profundamente enraizadas por la experiencia escolar, que tienen un fuerte poder orientador del quehacer docente (Pedreira y Pozo, 2014; 2020). Cuenca y Vargas (2018) utilizan el concepto de “isomorfismo curricular” para describir la reproducción del modelo escolar en

la FID, mientras que Tyack y Tobin (2016) se refieren a la “gramática escolar” para explicar la resistencia estructural al cambio.

En suma, diversos autores coinciden en que las TI de los docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje constituyen un factor clave para comprender la dificultad de incorporar nuevos enfoques pedagógicos, incluso cuando estos son aceptados a nivel discursivo⁴. De ahí la importancia de que la FID no solo incluya procesos de reflexión sobre la práctica observada, sino también sobre las concepciones de los futuros docentes, gestadas en sus propias trayectorias escolares⁵.

Con esta investigación se espera aportar a la comunidad científica a nivel teórico mediante el desarrollo del marco conceptual sobre modelos de enseñanza que responden al nuevo rol que se demanda al docente. Ello resulta de la revisión realizada de autores representativos por su aporte al desarrollo de un modelo de enseñanza centrado en los sujetos, en sus capacidades reflexivas y en la calidad de sus interacciones en el marco de experiencias de aprendizaje desafiantes. Se revisa la teoría del aprendizaje experiencial de Dewey (1960a, citado por Baraldi, 2021, pp. 74-75), quien propone un modelo de enseñanza basado en el afrontamiento reflexivo de experiencias retadoras. También se hace referencia a la mayéutica socrática centrada en la persona y en el estímulo a sus capacidades reflexivas, y la noción de praxis de Aristóteles (Gadamer, 1998, citado por Thanassas, 2022, pp. 346-347), que sitúa el conocimiento en la práctica, en interacción con la acción. Asimismo, se revisa la teoría del *fluir* de Csikszentmihalyi (1990, citado por Heutte et al., 2021, p. 2-7), que relaciona aprendizaje y productividad intelectual con emociones positivas. Respecto a los modelos pedagógicos que distinguen y clasifican los modelos de enseñanza, se hace referencia a la teoría de De Zubiría (2006).

¿Cuáles son los aportes de la presente investigación? Por una parte, a nivel metodológico, se busca aportar al desarrollo de investigación cualitativa sobre las concepciones de los formadores con respecto a la enseñanza y el aprendizaje, en particular sobre el uso del conocimiento en la solución de problemas, y el análisis de sus teorías

⁴ Amplia y profunda es la discusión en la crítica especializada. Para empezar a adentrarse en el debate, el lector puede consultar los notables e interesantísimos trabajos de Fives y Buehl (2016), Pozo y Pérez (2010), Gómez (2008) y Rodríguez (2003).

⁵ Los trabajos de Rudolph (2019), Brookfield (2017), Solís (2015), Meijer et al. (2011), Ávalos (2011) y Korthagen (2010) permiten apreciar la crisis y la evolución del entendimiento de la crítica especializada respecto de la transición y la progresión desde el modelo arcaico hacia el nuevo modelo.

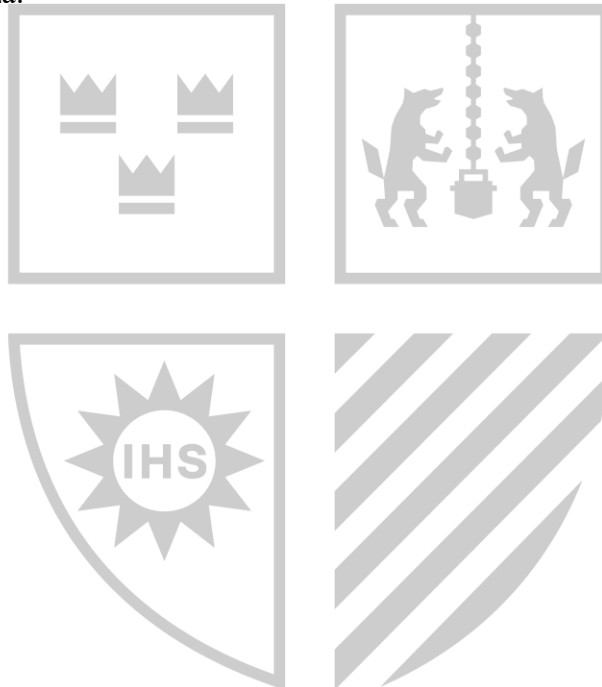
implícitas (Pedreira y Pozo, 2020; 2014). De manera específica, en este estudio la comunidad científica podrá encontrar una ruta de instrumentación que puede ser replicada en el diseño y el procesamiento de información recogida a través de entrevistas. Como lo demuestran estudios previos realizados en el mismo sentido, y que configuran una tradición crítica todavía incipiente y prometedora, se trata de una ruta cuyos procedimientos minuciosos validan su rigor epistémico. Por otra parte, a nivel práctico, la información recogida y analizada se retornará a la Escuela elegida para aportar a su reflexión sobre la práctica formativa y, por supuesto, también a las instancias decisoras, aportando recomendaciones para acercar las actuales prácticas formativas en instituciones licenciadas con los desempeños que se espera para lograr las competencias requeridas al egresar de la FID. Caracterizarla aportará al éxito de la mejora de la formación, que requiere negociación con los límites y las posibilidades de sus formadores.

A partir de la presente investigación se abre futuras líneas de estudio tales como la influencia de las TI de los docentes en otros niveles educativos y/o en la enseñanza de determinadas áreas de aprendizaje, como la lectura, las matemáticas o las ciencias sociales, o profundizar en componentes específicos que aquí se identifican, tales como la relación entre TI sobre las capacidades y la motivación de los estudiantes o el peso de lo emocional en el aprendizaje. De otro lado, una limitación del estudio es el hecho de estar enfocado en un solo caso, lo cual podría limitar el alcance en la generalización de los hallazgos a otras instituciones. No obstante, dado que el caso seleccionado tiene ciertas características en común con el conjunto de EESP, sus particularidades podrían extenderse para explicar similares resultados en otras instituciones. Otra limitación es la ausencia del uso de otros medios de levantamiento de información para triangular datos. Al respecto, si bien es cierto que diversos estudios sobre TI tienden a considerar observaciones de desempeño, además de entrevistas, en la presente investigación el interés principal ha sido analizar las creencias de los formadores, por las implicancias que podrían tener en sus prácticas.

Esta investigación se presenta para optar el grado de Magister, al culminar los estudios de Posgrado de la Maestría en Educación con mención en Políticas Educativas y Gestión Pública, de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya. Se enmarca, por ello, en la línea de investigación: “Políticas educativas e impactos en los logros de aprendizaje y la equidad”, así como en la línea “Humanismo y Educación”, específicamente al tema “Formación inicial y continua de los docentes”, pues busca generar conocimiento y

discernir recomendaciones que aporten al proceso de implementación de los nuevos DCBN, en el marco de la reforma de la FID emprendida en el Perú.

Desde estas premisas, la pregunta que orienta esta investigación es: ***¿cuáles son las teorías implícitas de los formadores con respecto al modelo de enseñanza de la FID?*** Responder a esta pregunta permitirá a la Escuela elegida para el estudio, y en general a las FID, comprender de qué manera el conocimiento implícito de los formadores influye en su práctica pedagógica, más allá de lo que se propone mediante el conocimiento explícito. A partir de esta comprensión, se podrá generar procesos de reflexión desde la práctica y en diálogo con el conocimiento explícito, a fin de promover un mayor alineamiento entre lo que se declara que se desea hacer y lo que efectivamente se hace en materia de enseñanza.



CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

El presente capítulo desarrolla el marco teórico que sustenta esta investigación, estructurado en torno a dos conceptos articuladores: las teorías implícitas (TI) de los formadores y los modelos de enseñanza. El desarrollo inicia con el análisis de las TI, en tanto constituyen el objeto de estudio central. Las TI se entienden como conjuntos de creencias, supuestos y representaciones que los docentes movilizan de forma no consciente, orientando sus decisiones pedagógicas y configurando patrones recurrentes en su práctica. No solo inciden en la dinámica cotidiana del aula, sino que también condicionan la manera en que los docentes interpretan, apropian o resisten las reformas educativas. Desde esta perspectiva, se examina su definición, origen, tipologías, posibilidades de cambio y su relación con la práctica docente. El análisis se completa abordando cómo estas teorías se expresan en aspectos específicos de la enseñanza, tales como las creencias sobre la motivación del estudiantado, la gestión del aula, el uso del conocimiento para resolver problemas, las metodologías activas y las concepciones sobre la evaluación del aprendizaje. Esta revisión permite comprender cómo las TI moldean la experiencia formativa de los futuros docentes.

A continuación, se introduce el modelo de enseñanza como una estructura que sintetiza enfoques sobre cómo se enseña, qué se espera que el estudiante haga con el conocimiento y qué formas de interacción se promueven en el aula. Estos modelos, a su vez, forman parte de estructuras más amplias —los modelos pedagógicos— que expresan visiones históricas y culturales sobre el sentido y la organización del acto educativo. Se revisa su evolución, principales enfoques y las implicancias que conllevan para la práctica docente.

La organización adoptada responde a una lógica inductiva, que permite observar cómo las creencias pedagógicas —frecuentemente invisibles— estructuran de forma profunda tanto las prácticas como las resistencias frente al cambio educativo. Así, el capítulo ofrece una base conceptual sólida para comprender cómo las concepciones

previas de los formadores configuran sus decisiones pedagógicas, facilitando o dificultando la adopción y la sostenibilidad de enfoques educativos innovadores.

1.1. Teorías implícitas

Numerosos estudios consultados para la elaboración del presente trabajo de investigación coinciden —no sin discrepancias, contrastes y matices— en señalar que los esfuerzos de reforma en educación, en particular en aspectos curriculares y de formación docente, encuentran barreras para permear las prácticas pedagógicas y consolidar su implementación más allá de apropiaciones discursivas. Esto se evidencia especialmente cuando se trata de transitar de una comprensión del aprendizaje como proceso de entrega y transmisión de información a una nueva comprensión crítica, distinta y alternativa, donde el aprendizaje se entiende como una dinámica en la que docentes y estudiantes desarrollan competencias complejas acordes a los desafíos del mundo de hoy.¹ En esta nueva comprensión, emerge el docente como factor clave, observando sus dificultades para transformar en prácticas concretas un discurso crítico-constructivista, de aprendizaje orientado al desarrollo de competencias.

Diversas aproximaciones teórico-críticas y práctico-metodológicas, como las que exponen los puntos de vista de Cossío y Hernández (2016), Loo (2013), Scheuer et al. (2006) y Marrero (1993), explican el peso de las creencias, representaciones y concepciones de los docentes en el ejercicio de la enseñanza: aunque hay componentes actitudinales, sin duda, no se trata de simples resistencias al cambio, como muchas veces se afirma tanto en discursos informales como en ciertos análisis especializados, sino que las creencias conforman, de hecho, convicciones sustentadas y sólidas que representan verdaderos marcos referenciales que subyacen y explican el quehacer docente, sin ser necesariamente conscientes.

En la perspectiva de Loo (2013), en efecto, si bien se requiere acompañar las reformas de importantes incrementos presupuestales y rediseños organizacionales y

¹ Los trabajos de Pavlisova (2021), Rechsteiner et al. (2021) y Piirimees et al. (2020) son ilustrativos de cuánto han progresado los estudios a este respecto y cómo viene afianzándose la crítica especializada. La compilación dirigida por Pozo et al. (2006), trabajo pionero en su momento, es ya un estudio clásico y una referencia obligada: lo tendremos a la vista permanentemente como fuente de consulta sistemática, especialmente el capítulo desarrollado por Scheuer et al. (2006, pp. 95-132).

administrativos, una variable que requiere ser explorada y atendida es la manera como los docentes representan qué supone aprender y, por consiguiente, qué implica enseñar. La comprensión que los docentes tienen del quehacer docente constituye una suerte de filtro mediante el cual se procesan y reinterpretan las propuestas de cambio que vienen con las reformas emprendidas. De esta manera, lo que se pone en práctica no son las propuestas mismas o su sentido de cambio, sino la manera como son reinterpretadas a la luz de las creencias previas e inconscientes de los docentes. Por esta razón es necesario conocer estas concepciones previas de los docentes —ideas, creencias, supuestos— sobre la naturaleza del aprendizaje, la enseñanza y el conocimiento. En este proceso, se requiere tomar en cuenta que este saber previo del docente se configura a partir de sus experiencias de escolarización y, más adelante, se refuerza o puede modificarse en el marco de la formación y el posterior desempeño profesional (López y Basto, 2010; Darling-Hammond, 2000). Existe abundante literatura científica que busca dar cuenta de cómo se originan estas concepciones, cuál es su naturaleza y su modo de conducirse y, principalmente, si es posible transformarlas y de qué manera, a través de qué medios y estrategias (cf. Scheuer et al., 2006).

Problemas complejos requieren abordajes interdisciplinarios. En ese sentido, el presente estudio descubre una alianza entre la sociología de la práctica educativa y la psicología cognitiva. Por una parte, desde la sociología, con el concepto de *habitus*, Bourdieu y Passeron (1996) se proponen dar cuenta del peso que tiene la cultura en el desarrollo de concepciones y creencias adquiridas a través de la socialización, que luego van orientando la manera de actuar y se traducen en prácticas, preferencias, decisiones y juicios (cf. Reimers, 2000; Abramowitz et al., 2024). Desde este enfoque existen estudios sobre cómo el *habitus* de los docentes (creencias, valores y costumbres) influye en su manera de enseñar y de interactuar con sus estudiantes (cf. Martínez y Giovine, 2023; Sánchez y Mora, 2022). Por otra parte, desde el aporte de la psicología cognitiva, se cuenta con diversos aportes que buscan describir y explicar el quehacer docente, a partir del conjunto de esquemas, teorías, creencias, razonamientos, etc. sobre aquello en que consiste enseñar y aprender (Imbernón, 2012; Feldman, 2007 y Montero, 2002, citados por Cossío y Hernández, 2016). En el marco de este paradigma se ha desarrollado una serie de aproximaciones teórico-metodológicas que tienen en común dos premisas reseñadas por Clarà y Mauri (2010) y Feldman (2007), citados por Cossío y Hernández (2016): por una parte, la primera premisa es el reconocimiento de la existencia de un

“conocimiento en acción”, puesto en juego por los docentes en su experiencia educadora, mientras que, por otra parte, la segunda premisa es la distinción entre el saber explícito, susceptible de ser expuesto verbalmente, y un saber de naturaleza implícita, por lo general puesto de manifiesto en la acción. Una de estas aproximaciones es la de las TI.

El enfoque de las TI se enmarca en una perspectiva poscognitiva. Su principal rasgo es concebir que los procesos de aprendizaje y los productos generados por el conocimiento son construcciones definidas socioculturalmente, en el marco de interacciones sociales, de diálogo y negociación cultural. Dentro de este enfoque se reconoce dos aproximaciones epistemológicas al estudio de las concepciones y prácticas pedagógicas, esto es: la metacognición y las teorías implícitas. Por una parte, la metacognición se enfoca en el conocimiento consciente y explícito, abordando preguntas como: ¿qué razonamientos subyacen a lo que el profesor enseña y cómo lo enseña? Por otra parte, las TI investigan la coherencia y consistencia de las concepciones sobre enseñanza y aprendizaje y las razones que sustentan tales creencias o constructos.

Las ventajas que aportan las TI para comprender en qué consisten estas creencias, cómo se desarrollan, cómo operan y cómo aportan a explicar la práctica del docente son varias. Autores como Loo (2013) y Cossío y Hernández (2016) destacan el aporte de vasta evidencia empírica, demostrando capacidad para explicar las acciones y prácticas de los docentes y la posibilidad de cambio. Por ello se adopta como marco para el desarrollo de la presente investigación.

Consecuentemente, en lo que sigue se desarrolla aspectos centrales de las TI: su definición, su origen, su naturaleza y sus posibilidades de cambio. Luego, a partir de los hallazgos de diversos estudios sobre aspectos específicos de la enseñanza, se toma como objeto de reflexión las creencias sobre las capacidades y la motivación de los estudiantes, el rol de los aspectos emocionales, la comprensión de los procesos mentales y el empleo de metodologías activas, entre otros. La mayor parte de los estudios consultados están enfocados en la enseñanza en educación básica, aunque también ha sido posible ubicar investigaciones en el ámbito de la formación docente.

1.1.1. Las teorías implícitas. Definición, origen, naturaleza y posibilidades de cambio

De acuerdo con la literatura especializada, las TI hacen referencia al conjunto de concepciones, creencias y convicciones, de naturaleza inconsciente, que las personas

desarrollan en el transcurso de su experiencia vital: se encuentran profundamente arraigadas e influyen de manera directa en la forma de interpretar el mundo y actuar en él (Chaucono y Mellado, 2024; Cossío y Hernández, 2016). Como señalan Loo (2013) y Gómez (2008), se trata de una forma de responder a la necesidad de configurar y explicar la realidad, para luego actuar desde ahí (cf. Pozo, 2003, citado por Loo, 2013).

En el campo educativo, las TI desempeñan un rol determinante en la manera como los docentes comprenden el aprendizaje, la enseñanza, el conocimiento y las relaciones pedagógicas. Aunque pueden ser objeto de “[...] un proceso de explicitación progresiva [...]”, como sostienen Scheuer et al. (2006, p. 95), no siempre son accesibles a la conciencia. No son, por consiguiente, creencias triviales ni accidentales, sino que, por el contrario, conforman verdaderos marcos referenciales que estructuran la práctica docente cotidiana (Cossío y Hernández, 2016; Pedreira y Pozo, 2020; Chaucono y Mellado, 2024). Una característica central de las teorías implícitas (TI) es su naturaleza experiencial, encarnada en la subjetividad del docente. Esto pone en evidencia su carácter pragmático y operativo, en tanto se manifiestan como un saber que guía la acción sin necesidad de ser explicitado. Las TI funcionan como un sedimento intelectual y cultural aparentemente omiso o tácito, e incluso, en apariencia, ausente. Se configuran, entonces, como prácticas paraverbales, no enunciadas, de carácter no consciente y automatizado, que orientan la práctica pedagógica desde niveles profundos de creencias y disposiciones interiorizadas.

¿Qué se sigue, entonces, de afirmar de una teoría que tiene carácter implícito? Se sigue, pues, que, a diferencia del conocimiento explícito, que puede ser verbalizado, explicado y sometido a análisis crítico, las TI operan en un plano subyacente, sin que quienes las poseen tengan plena conciencia de su influencia (cf. Cruz-Guerrero, 2023). Este rasgo ha sido señalado por Scheuer et al. (2006) como uno de los principales obstáculos para la transformación educativa: si bien es cierto que las teorías implícitas no se manifiestan necesariamente en el discurso, empero guían las decisiones prácticas de los docentes. Por ello, los estudios consultados señalan que las TI pueden coexistir con discursos reformistas sin que necesariamente se produzcan transformaciones reales en las prácticas pedagógicas. Según Pedreira y Pozo (2020), esta naturaleza inconsciente e inhibitoria confiere a las TI un poder significativo: al no estar sometidas a escrutinio consciente, actúan como filtros interpretativos estables que permiten dotar de sentido a las situaciones pedagógicas de forma rápida e intuitiva. El resultado es paradójico: si bien es

cierto que la automatización derivada de las TI contribuye a la eficacia operativa de la práctica docente, también produce resistencia al cambio.

Este rasgo inconsciente se explica en la manera cómo se originan y evolucionan las TI, fuertemente vinculada a la experiencia personal, particularmente a la experiencia escolar y formativa de los sujetos. Estudios como los de Loo (2013) y Gómez (2008) coinciden en señalar que las personas construyen sus concepciones educativas a partir de la vivencia concreta de situaciones de enseñanza y aprendizaje: los autores razonan que desde los primeros años de escolaridad se internalizan formas de asumir lo que significa “enseñar”, “aprender”, “ser docente” o “ser estudiante”. Cabe precisar, en consecuencia, que estas representaciones no son, en efecto, simples reflejos de lo vivido, sino, más bien, complejos, abigarrados y sofisticados esquemas organizadores que permiten interpretar nuevas situaciones a la luz de experiencias pasadas: por ello se habla de teorías.

Se trata de un aprendizaje implícito o no deliberado, que opera al margen del conocimiento explícito. Scheuer et al. (2006) desarrollan esta distinción clave, entre aprendizaje explícito y aprendizaje implícito, enfatizando que mientras el primero se da a través de procesos conscientes, reflexivos, guiados y con acceso verbalizable, el segundo ocurre de manera inconsciente, por exposición repetida, sin intención deliberada de aprender. Es decir, en el aprendizaje implícito no se elabora cognitivamente un contenido conceptual, sino que, más bien, se construye y refuerza por habituación, observación y vivencia prolongada de prácticas escolares dominantes. En el aprendizaje implícito —que está en la base de las TI—, aunque los individuos no pueden necesariamente explicar lo aprendido, sí lo usan operativamente.

Otro rasgo importante de las TI es su carácter pragmático, pues operan como esquemas de acción o atajos cognitivos, que permiten a los docentes responder de forma rápida y eficiente a situaciones cotidianas o complejas y cambiantes, sin necesidad de reflexión consciente o deliberada. Su función no es teórica o explicativa, sino práctica: ayudan a enfrentar situaciones pedagógicas de forma inmediata, proporcionando respuestas que han sido internalizadas como “correctas” o “eficaces” en función de la experiencia previa. En otras palabras, su carácter pragmático implica que las TI no solo orientan lo que se piensa sobre la enseñanza, sino, sobre todo, lo que se hace (Cossío y Hernández, 2016). Como destacan Pedreira y Pozo (2020), en el aula se pone en juego el conocimiento que se posee de manera operativa, no necesariamente el que se declara. Por ello, incluso cuando un docente declara estar de acuerdo con enfoques pedagógicos

innovadores, puede ocurrir que en su accionar cotidiano reproduzca estrategias tradicionales si estas se ajustan mejor a sus esquemas implícitos. Por ejemplo, un docente puede haber interiorizado desde sus propias vivencias escolares que enseñar significa explicar y luego hacer ejercicios, sin nunca haberlo analizado críticamente ni haberlo formulado como principio: dado que ello funcionó en su experiencia personal, lo aplica sintiendo que le permite actuar de manera eficiente en el aula, resultándole difícil cuestionar su práctica cuando se enfrenta a enfoques alternativos. Esta contradicción que puede ocurrir entre lo que se hace y lo que se dice, es descrita y explicada por Larry Cuban (1993, citado por Rodríguez, 2001), quien identificó cómo las innovaciones curriculares en Estados Unidos eran adaptadas —y muchas veces neutralizadas— por las concepciones arraigadas de los docentes.

Además, dado que las TI “funcionan” para los docentes, adquieren un valor de verdad que implica un rasgo de predictibilidad mediante el cual las TI influyen directamente en las prácticas docentes. Esto se manifiesta en las decisiones pedagógicas que toman los docentes a partir de sus creencias o una determinada concepción sobre lo que significa aprender o sobre la capacidad de aprendizaje de un estudiante, que puede llevar a “predecir” cómo le irá, condicionando las expectativas y decisiones pedagógicas desde el inicio. Así, por ejemplo, una concepción implícita sobre qué tipo de estudiante “aprende bien” puede llevar a un docente a establecer expectativas diferentes para sus alumnos, reforzando profecías autocumplidas. Esta dimensión predictiva de las TI refuerza su poder de modelar la práctica pedagógica y al mismo tiempo genera resistencias frente a propuestas de cambio que contradigan esas creencias (Rodríguez, 2001).

Finalmente, las TI se caracterizan por ser un saber situado. Esto significa que no se trata de respuestas generales aplicadas a todo contexto, sino que se activan frente a situaciones concretas de la práctica docente, a diferencia del saber explícito, que aspira a una validez más universal e independiente del contexto. Son respuestas generadas en función a demandas percibidas del entorno, de los actores con los que se interactúa y de las condiciones institucionales y culturales, v.g.: una clase que se sale de control, un estudiante que no responde a la consigna, o una evaluación desarrollada bajo presión. En tales escenarios, las respuestas que se movilizan provienen más de la experiencia acumulada —las TI generadas— que de una deliberación consciente. Esto implica que, aunque un docente haya sido formado en principios constructivistas o centrados en el estudiante, es probable que en momentos críticos reproduzca estrategias autoritarias,

directivas o tradicionales, porque es en esos contextos donde se reactiva lo que ha funcionado antes, incluso si entra en contradicción con lo que el docente declara valorar.

Este carácter situado de las TI constituye a la vez una ventaja como una limitación: mientras la ventaja para el docente es que le permite actuar de forma efectiva ante contextos específicos, por su parte la limitación radica en que dificulta la generalización de nuevos modelos pedagógicos si estos no dialogan con las condiciones reales de la práctica docente. Desde esta perspectiva, es bastante discutible suponer que sea suficiente con explicar los nuevos conocimientos, que constituyen el saber explícito, como tampoco basta con proporcionar pautas para su aplicación, para que ello se traduzca en la práctica.

En esta línea de reflexión, los estudios señalan que, para transformar las TI, se requiere generar experiencias de aprendizaje situadas que interpelen directamente las creencias preexistentes, ofreciendo contextos alternativos que den lugar a nuevas formas de significar la enseñanza y el aprendizaje. Tal como se viene explicando, si bien las teorías implícitas y las teorías son distintas y divergentes, y funcionan de formas diferentes, lo que tienen en común es su carácter definitorio: el constituir sistemas de representación y conocimiento que proveen al individuo humano posibilidades de respuesta a los desafíos cognitivo-vitales. Así, el hecho de que sean diferentes en su funcionamiento e intención en tanto y en cuanto que teorías, no debe llevar a colegir que sea imposible asociarlas como sistemas que integran un macrosistema; antes bien, en la diferencia y la especificidad particular radican las condiciones de posibilidad de toda asociación posible.

Scheuer et al. (2006) añaden que un objetivo de la educación, en particular la formación docente, debiera ser precisamente contribuir a vincular ambos sistemas de modo tal que la brecha entre lo que se dice (o piensa) y lo que se hace sea menor. Ello es particularmente relevante para lo que implica generar procesos de cambio que se concreten en las prácticas de enseñanza, sobre todo aquellos que se proponen transitar de un paradigma de enseñanza a otro: en este caso, desde paradigmas anclados en las concepciones que dieron origen a los sistemas educativos en el siglo XVIII y XIX (cf. Cruz-Guerrero, 2022) hacia paradigmas más acordes con los desafíos del mundo de hoy, como los que han venido animando las reformas curriculares en el mundo a lo largo del siglo XX y lo que va del siglo XXI (cf. Abramowitz et al., 2024; Bruns et al., 2023).

La siguiente imagen ilustra las relaciones entre ambos sistemas de conocimiento, entre sí y con respecto a las prácticas concretas; asimismo, también busca ilustrar los rasgos que caracterizan a cada uno.

Figura 1.1: TI—Origen, naturaleza y posibilidades de cambio



Fuente: Elaboración propia a partir de Scheuer et al. (2006, p. 99).

Como toda teoría, las TI son susceptibles de racionalización y, por lo tanto, es posible identificar sus rasgos propios. En efecto, las TI hacen referencia a principios y supuestos que les proporcionan una estructura interna, cohesión y organización. Se trata de principios epistemológicos, ontológicos y conceptuales: cada uno de estos principios, y en conjunto, explican y condicionan una determinada manera de comprender su objeto, configurando diferentes TI. Estudios como los desarrollados por Cossío y Hernández (2016), Loo (2013), Gómez (2008) y Scheuer et al. (2006) resultan particularmente relevantes en este contexto porque sus aportes contribuyen al reconocimiento de los tres ejes principales que dan marco a las TI sobre la enseñanza y el aprendizaje, en la medida en que estas TI portan particulares comprensiones sobre a) la naturaleza del conocimiento y las relaciones entre sujeto y objeto de conocimiento (principios epistemológicos); b) el aprendizaje —se pregunta, por ejemplo, en qué consiste: ¿adquisición o procesos de cambio? (principios ontológicos)— y, por último, c) la forma de relacionar ambos aspectos: lineal o relaciones complejas (principios conceptuales).

Desde estos principios, se concibe de una manera determinada las condiciones, los procesos y los resultados de aprendizaje, así como la manera en que se relacionan entre sí. De acuerdo con la descripción que realiza Scheuer et al. (2006) de estos tres componentes, las condiciones se refieren básicamente a las características

del sujeto que aprende, desde aspectos como la edad y el estado de salud, hasta sus “estados mentales epistémicos” (p. 120), que hacen referencia a su capacidad para adquirir, procesar y construir conocimiento (cf. Pozo, 1996, citado por Scheuer et al., 2006). Los autores incluyen los conocimientos previos y aspectos afectivos y motivacionales (actitudes, disposición o resistencia a aprender), así como las condiciones de su entorno, que comprende elementos socioculturales, materiales y el uso de artefactos.

Por otro lado, los procesos aluden a las acciones mentales o visibles que el aprendiz realiza durante el aprendizaje. Scheuer et al. (2006) señalan que también incluyen la gestión del aprendizaje, es decir, las interacciones y los facilitadores que median el aprendizaje, desde el punto de vista cognitivo como psicoafectivo (emocional, actitudinal, etc.). Ello, naturalmente, coloca la mirada en el docente y su rol. La representación que tenga el docente sobre cada uno de estos aspectos y, más precisamente, la combinación de estas representaciones da lugar a una determinada TI de modo que, para poder reconocer y comprender las TI de las y los docentes, se requiere conocer sus representaciones con respecto a cada uno de estos aspectos. Finalmente, los resultados se enfocan en lo que el aprendiz logra o busca aprender.

En resumen, las TI portan explicaciones sobre cómo se comprenden los procesos de enseñanza y aprendizaje, cómo se evalúan y cómo se relacionan entre sí (López y Basto, 2010; Pozo, 2020). Funcionan como una forma de currículo oculto que orienta, no necesariamente de manera consciente, la práctica educativa. Se aprenden, desarrollan y refuerzan a lo largo de experiencias e interacciones, mediante procesos de “aprendizaje implícito” (Reber, 1993, p. 5, citado por Scheuer et al., 2006, p. 100), en tanto ocurren de modo no intencional o consciente. Kahneman (2012) llama a este fenómeno “sesgos de confirmación”, es decir, a la tendencia a ver las cosas como deseamos, seleccionando aquello que confirma nuestras ideas previas y rechazando o minimizando lo que las contradice; incluso reinterpretando información contraria como favorable a nuestras creencias.

1.1.2. Tipos de TI sobre el aprendizaje

Las TI identificadas y sistematizadas por diversos autores (Scheuer et al., 2006, pp. 119-126; Cossío y Hernández, 2016; Loo, 2013; Pedreira y Pozo, 2020; Pedreira y

Pozo, 2014), pueden ser subsumidas en tres tipos principales: directa, interpretativa y constructiva. A continuación, entonces, se describe cada una de estas, especificando las descripciones de cada principio y las relaciones que se establece entre condiciones, procesos y resultados, de acuerdo con lo recogido en la literatura revisada.

a. Teorías directas

En las teorías directas importa el resultado más que los procesos que pudieran ocurrir antes o después del aprendizaje. De hecho, en estas teorías los procesos no son necesariamente reconocidos. El conocimiento es algo que está fuera y conseguirlo depende básicamente de la exposición al acto de la enseñanza: se asume, en consecuencia, que, de alguna manera, basta con la “exposición” a la experiencia para que ocurra el aprendizaje. Es decir, si el aprendizaje no ocurre o no se produce es porque el estudiante no ha sido expuesto adecuadamente al estímulo.

En este sentido, se trata, pues, de una perspectiva que tiene raíces en la antigua teoría de la instrucción directa y que está cercana al objetivo de las posteriores teorías conductistas, aunque, a diferencia de aquella, estas enfatizaban la importancia de secuencias y recursos. Dado ello, desde la perspectiva del principio conceptual, la relación es casi inexistente, puesto que este tipo de teoría asume que no habría procesos a conectar o, incluso, que, si los hay, no hay necesidad de conectarlos.

La reflexión pone en evidencia que este tipo de teoría prescinde del contexto y otras condiciones y procesos cognitivos puestos en juego por el aprendiz, forma de representación que responde al principio ontológico. No obstante, en versiones más avanzadas, que colocan a la teoría directa en la frontera con la interpretativa, se vislumbra el efecto de algunas condiciones del contexto y ciertos procesos propios del aprendiz, tales como la edad, la motivación, el esfuerzo y el tiempo invertido para aprender. El docente poco puede hacer para influir en la motivación, salvo recurrir al empleo de premios y sanciones. Además, para esta teoría el aprendizaje se ha logrado cuando el sujeto está en condiciones de reproducirlo como una copia exacta de la realidad.

Desde el punto de vista epistemológico, se trata de un “realismo ingenuo”. En buena cuenta, los resultados se valoran en términos de “todo o nada” o, lo que es lo mismo: se sabe o no se sabe. Para el logro del aprendizaje así entendido, se apela más a la repetición, siendo escaso o inexistente el reconocimiento de procesos mentales internos, como se ha señalado más arriba. Esta idea, efectivamente pragmática, se ha mantenido desde los orígenes de los sistemas educativos modernos

hasta mediados del siglo XX, basada inicialmente en el prejuicio sobre la cualidad racional de los aprendices y, luego, en el desconocimiento del funcionamiento del cerebro humano. Se trata, además, de un proceso acumulativo donde los resultados se suman: se trata de “saber más” —un ideal que nace en el siglo XVII con la Didáctica Magna de Comenius— sin que un nuevo conocimiento se integre al anterior o lo modifique (Loo, 2013; Pérez et al., 2006; Scheuer et al., 2006; Cossío y Hernández, 2016).

b. Teorías interpretativas

Las teorías interpretativas son similares a las directas en el sentido de que se enfocan en el resultado más que en los procesos, así como en el hecho de asumir que el logro de aprendizaje es la reproducción más o menos fiel de la información brindada (similar al “realismo ingenuo”). Empero, la teoría interpretativa se distancia de la teoría directa en la medida en que ofrece un mayor reconocimiento a los procesos puestos en juego por el sujeto que aprende, tales como la motivación, la atención, la memoria y la inteligencia, que actúan como mediadores y, en muchos casos, limitan o imposibilitan el logro del aprendizaje entendido como réplica (Pérez et al., 2006; Scheuer et al., 2006).

Este reconocimiento de los procesos y las actividades mentales realizados por el aprendiz responden al principio ontológico. Es una teoría cercana a modelos de procesamiento de la información. También reconoce el rol de factores externos que afectan la dedicación, como estudiantes que trabajan y que han tenido experiencias previas de escolaridad precarias. Además, en términos conceptuales, el aprendizaje es concebido como un proceso lineal entre condiciones, aprendizaje y resultado, desarrollado mediante secuencias predeterminadas: requiere práctica, tiempo de dedicación y se encuentra afectado por los procesos del aprendiz, aunque también se reconoce que los docentes influyen generando y/o sosteniendo la motivación.

c. Teorías constructivistas

Las teorías constructivistas representan un giro respecto de las teorías anteriores, al concebir el aprendizaje como un proceso activo de (re)construcción del conocimiento, en el cual el estudiante tiene un rol activo al movilizar sus procesos mentales. Como consecuencia de la premisa anterior, el resultado del aprendizaje es un “producto” diferente y nuevo, distinto del punto de partida. En este marco, se reconoce que los resultados pueden diferir según el significado atribuido por cada sujeto, así como por la selección y valoración de sus experiencias. Asimismo, se

reconoce que el aprendizaje se produce de manera progresiva y supone un cambio en el sujeto que aprende.

Además, se considera que el aprendizaje responde a una necesidad, lo que explica su fuerza motivadora: se aprende lo que interesa o resulta significativo, no por imposición ni sin sentido. La teoría constructivista afirma también en que el conocimiento es una construcción situada. Radicalizar la importancia del contexto —razona Scheuer et al. (2003)— hace que surja una incipiente cuarta TI, de carácter posmoderno. Aunque próxima a la constructivista, se diferencia por asumir una postura enfáticamente relativista, cuestionando no solo la posibilidad de definir tipos de conocimiento, sino también la de establecer jerarquías entre ellos. Esta visión posmoderna pone en tensión las nociones de objetividad, universalidad y evaluación homogénea del aprendizaje.

La tabla 1.1. sistematiza cómo se presentan los principios en cada teoría.

Tabla 1.1: Principios orientados en cada teoría implícita

Supuestos	Teorías		
	Directa	Interpretativa	Constructiva
Epistemológicos ¿Cuál es la relación entre el conocimiento y su objeto?	Realismo ingenuo Dualismo El conocimiento refleja el objeto con fidelidad, aunque con diversos grados de plenitud o exhaustividad. Hay conocimientos parciales y conocimientos completos.	Realismo interpretativo Pluralismo El conocimiento refleja el objeto de manera algo borrosa o distorsionada. Esa distorsión puede reducirse, o incluso eliminarse, mediante el empleo de técnicas adecuadas de detección, medición, contrastación, etc.	Constructivismo Relativismo El conocimiento es una construcción elaborada en un contexto social y cultural en relación con ciertas metas. Esa construcción proporciona modelos tentativos y alternativos para interpretar el objeto.
Ontológicos ¿Qué clase de entidad es el aprendizaje?	Estados y sucesos Los resultados del aprendizaje se conciben en términos de estados. La generación de esos resultados se concibe en términos de sucesos aislados y recortados.	Procesos El aprendizaje se concibe en términos de procesos, que van aumentando en número y complejidad, determinados por diversos factores: evolutivos, cognitivos, motivacionales, etc.	Sistemas Se interpreta el aprendizaje a partir de relaciones complejas entre componentes que forman parte de un sistema que a su vez interactúa con otros sistemas.
Conceptuales ¿Qué tipo de relaciones conceptuales hay entre los elementos que componen la teoría y cómo se estructura esta?	Datos y hechos Se establece una relación lineal y directa entre unas condiciones (edad, motivación, contacto con el objeto, etc.) y los resultados del aprendizaje.	Causalidad lineal: de simple a compleja La eficacia del aprendizaje depende de una serie de factores que, por separado o sumados, actúan de modo unidireccional sobre los resultados	Interacción Las interacciones entre el sistema de aprendizaje y los otros sistemas (psicológicos, educativos, sociales) en los que está inscrito, definen el marco de interpretación del aprendizaje

Fuente: Scheuer et al. (2006, pp. 119-126).

Las tres TI constituyen marcos conceptuales que permiten interpretar cómo se concibe el aprendizaje y qué tipo de prácticas se consideran apropiadas para

promoverlo. La tabla 1.2. presenta descripciones características adscritas a cada teoría; como se observa, cada teoría describe representaciones específicas sobre las condiciones, los procesos y los resultados de aprendizaje.

Tabla 1.2: Condiciones, procesos y resultados según teoría implícita

Teorías	Condiciones	Procesos	Resultados
Directa	No se reconocen puesto que el aprendizaje (principio ontológico) es concebido como resultado directo de la exposición a la actividad ejecutada de enseñanza (contenido, información que se transmite)	Dada que la asociación entre la ejecución de la enseñanza y los resultados es concebida como relación directa y casi automática, es escaso cuando no ausente (en versiones radicales) el reconocimiento de procesos mentales internos que pudieran ocurrir antes o después del aprendizaje, de parte del aprendiz.	Es concebido como copia exacta del estímulo recibido, sean estos contenidos o procedimientos; es verdadero o falso y de naturaleza acumulable, “sabe o no sabe” Desde la perspectiva del principio conceptual, no hay relación posible o es básica: E-R, bajo el modelo conductista.
Interpretativa	El aprendizaje, desde el punto de vista ontológico, es entendido como un proceso independiente del contexto; no obstante, se reconoce la influencia de ciertos factores externos atribuidos principalmente a los estudiantes tales como el hecho de que trabajan, una experiencia previa precaria de escolaridad.	Se reconoce la existencia de procesos mediadores por parte del aprendiz, tales como la atención, memoria, inteligencia, motivación, etc., que influyen en la medida en que conectan, amplían y corrigen representaciones; por ello son vistos más como interferente/riesgo que como ventaja pues dificulta y hasta imposibilita el alcanzar el conocimiento que, desde una perspectiva epistemológico de “realismo ingenuo” es entendido como “copia exacta” de la realidad.	El resultado de aprendizaje esperado sigue siendo la reproducción más o menos fiel de la información dada, por lo mismo, de carácter dicotómico: verdadero o falso y acumulable. Desde la perspectiva del principio conceptual se establece una relación lineal
Constructiva	En la medida en que el conocimiento es visto como un proceso de (re)construcción o re-descripción de la realidad, es significativo el peso que se atribuye a las condiciones, entendidas atribuibles al sujeto que aprende y también al contexto.	Asume que el aprendizaje es un proceso de construcción, donde el estudiante activa procesos mentales. Adicionalmente, se concibe que el aprendizaje responde a una necesidad; se aprende aquello que genera interés y/o responde a necesidades de los sujetos (no se aprende por imposición, menos aún sin sentido / significado).	El resultado del aprendizaje es un “producto” diferente y nuevo (con valor añadido se podría decir), con respecto al que dio origen a la dinámica de aprendizaje; supone un cambio en el objeto de conocimiento y en el sujeto que aprende. Las relaciones entre condiciones-proceso y resultados es compleja; se reconoce una postura relativista.

Fuente: Elaboración propia en base a Scheuer et al. (2006, pp. 119-126) y otros autores citados.

Es oportuno precisar que estas teorías ni funcionan de manera pura, ni se excluyen entre sí. Antes bien, en tanto y en cuanto que se trata de representaciones, y considerando su

carácter situacional, una persona puede tener una respuesta orientada hacia una determinada TI en una situación específica y otra respuesta que tiende a otra TI en otra situación. Para explicar esta variación, Scheuer et al. (2006) refieren el concepto de dominio, el cual alude a aspectos o situaciones específicas que caracterizan la práctica docente y en los cuales las TI impactan de una determinada manera; ejemplos de dominios en la práctica docente pueden ser: la selección de contenidos, la organización social del aula, la evaluación. De esta manera, para dar cuenta de las TI que orientan el desempeño de docentes, es necesario dar cuenta de cómo se organizan de forma transversal a varios aspectos de su práctica.

Definidas las TI como creencias y concepciones, estructuradas bajo una lógica de teoría, pero creencias al fin, se ha recogido evidencias de estudios centrados en comprender cómo se relacionan con aspectos específicos de las prácticas pedagógicas. En la siguiente sección se presentan los hallazgos de esta revisión, donde se pone en evidencia el hecho de que un mismo docente pueda compartir creencias que lo ubican en más de una teoría de acuerdo con aspectos específicos de su práctica pedagógica.

1.1.3. Teorías implícitas y práctica docente

Entre los trabajos revisados destaca el estudio cualitativo desarrollado por Gómez (2008), para examinar la relación entre las creencias y explicaciones de los profesores de una universidad privada, sobre su enseñanza y las prácticas pedagógicas que despliegan efectivamente en sus aulas; el autor explora el funcionamiento de las TI, dando cuenta de tres tipos de situaciones/docentes, a saber: a) el isomorfismo acrítico, b) el isomorfismo crítico y c) la incongruencia. Los casos de isomorfismo acrítico se presentan cuando la estructura de las prácticas docentes observadas coincide con las explicaciones dadas (sus teorías) y, además, hay convicción sobre las TI dadas, es decir, son afirmadas en términos de “es como debe ser”, y no se cuestiona: esto ocurre en el 50% de casos estudiados. En cambio, el isomorfismo crítico ocurre cuando los docentes logran que sus prácticas sean consistentes con sus teorías, pero, a diferencia del anterior, el docente es crítico y está en capacidad de percibir limitaciones e incongruencias en su práctica: esto se da en el 30% de casos estudiados por Gómez (2008). El tercer grupo está dado por los docentes que presentan incongruencia entre sus prácticas y discurso: es lo menos frecuente, pues se encontró solo en 3 de 16 docentes. Esta tipología se basa en la combinación de dos variables, a saber: a) el nivel de congruencia o semejanza (isomorfismo) entre acciones y creencias y b) la postura crítica, mostrada o no por el docente, respecto a sus prácticas.

El estudio confirma que las TI orientan la práctica, pero que esto se da principalmente con respecto a las metas de aprendizaje seleccionadas, que no siempre coinciden con las del currículo prescrito, y el método de aprendizaje seleccionado. De ello se desprende que, en materia curricular, las TI parecen tener más peso, lo que llevaría a pensar, según señala Gómez (2008), que los esfuerzos de mejora de la práctica debieran estar más enfocados en lo que creen los docentes, que en lo que establece el currículo. El autor también señala, a modo de hipótesis, que las TI también impactan en la manera de procesar los contenidos de la capacitación docente; es decir, ante una nueva aproximación conceptual y/o reflexiva sobre la enseñanza y el aprendizaje, los docentes tenderán a seleccionar aquellos aspectos que son más coherentes con sus TI, reforzando las convicciones que tienen, tal vez con algunos matices de nuevas formas, pero manteniendo lo central de sus creencias y prácticas.

En esta misma línea de investigación, Loo (2013) realizó un estudio en dos etapas que evidencia la heterogeneidad de teorías implícitas (TI) presentes en la práctica docente. En una primera fase, aplicó un cuestionario a 470 profesores de distintas disciplinas —Historia, Lenguaje y Religión—; en la segunda, complementó los datos con observaciones sistemáticas a una muestra seleccionada. Al igual que otros estudios, identificó un predominio de concepciones propias de la TI Directa en la mayoría de los docentes (58%). Según el autor, estos profesores tienden a concebir el conocimiento como una reproducción fiel de la realidad, sin que medie un proceso activo de elaboración por parte del sujeto que aprende.

Este patrón de respuesta difiere largamente del enfoque socio constructivista adoptado por la institución educativa, es decir, por el conocimiento explícito prevalente en el discurso; diferencias que no son atribuibles al nivel educativo ni a la asignatura, y si a sus representaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje. Ahora bien, ello no significa que estén ausentes otras representaciones, incluyendo las más constructivas (1 caso), lo que hay es una gran variabilidad que da cuenta de la existencia de diferencias en la manera como el conjunto de docentes gestiona los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Dada la pluralidad encontrada, el autor construye perfiles que dan cuenta de tránsitos y continuidades entre una teoría y otra, poniendo en evidencia que no hay “modelos puros” sino una suerte de progresión o continuo entre las TI; la variabilidad no es solo entre docentes sino en cada docente, dependiendo del segmento o dominio que compone el proceso de enseñanza. Los perfiles propuestos son: directo, Inter directo, interpretativo,

Inter constructivo y constructivo y el autor propone esta tipología a fin de capturar más precisamente los tránsitos y variabilidades.

Ampliando la revisión de literatura para comprender el rol de las TI en aspectos específicos de la práctica docente y la mayor o menor congruencia entre prácticas y discurso, se cuenta con la valiosa contribución de Buehl y Beck (2015). Los autores realizan una revisión de investigaciones desarrolladas entre los años 2008 y 2012, con docentes de primaria a secundaria y en diversos contextos educativos. Identifican tres tipos de situaciones: a) casos en los que la práctica observada corrobora el discurso declarado por el docente; un ejemplo de ello, citado por los autores, es el estudio de Wilkins (2008), quien constató una relación directa entre las creencias de 481 docentes de primaria en Estados Unidos, sobre la efectividad del uso de la indagación como método de enseñanza y el uso de la misma en sus prácticas de enseñanza; b) una segunda situación es en sentido inverso, casos donde se evidencia que las prácticas influyen en las creencias; estos se refieren básicamente a situaciones en las que se constata que los docentes en formación o en servicio transforman sus creencias a partir de determinadas prácticas realizadas, suele ocurrir cuando estas han sido satisfactorias y/o han recibido información y/o apoyo en su realización, incluyendo la oportunidad de acceder a procesos reflexivos que permiten contrastar sus creencias con las evidencias que provienen de la experiencias; c) una tercera situación encontrada es la existencia de desalineamiento entre creencias y prácticas, p. ej., docentes que expresaron una orientación constructivista, pero implementaron lecciones predominantemente tradicionales, dato reportado por Lim y Chai (2008, citados por Schraw y Olafson, 2015).

En esta revisión se señala que la mayor o menor congruencia entre creencias y prácticas es variable entre docentes y aun entre las prácticas de un mismo docente —tal como se identifica con las TI— variabilidad que se da en función al tipo de creencias y prácticas que se esté estudiando, siendo necesario entender esta interacción como un proceso complejo y recíproco, de mutua influencia. Encuentra que la experiencia puede contribuir a transformar las prácticas, en función a si han sido exitosas y/o se ha contado con oportunidades para reflexionar sobre las mismas; la otra condición que influye es el tipo de creencias, específicamente a la función que cumplen y esto se asocia a las prácticas específicas, por ejemplo, las creencias sobre la autoeficacia con respecto a la enseñanza (sentirse capaces de enseñar bien), tiende a tener una influencia directa en las prácticas.

Asimismo, se identifican factores internos y externos que también pueden influir en la dirección que tendrá la relación entre prácticas y creencias. Entre los factores internos se señala los siguientes: (i) la existencia de otras creencias, que entrarían en contradicción entre sí, la experiencia, (ii) el manejo de información (conocimientos) y (iii) los mayores o menores niveles de autorreflexión y conciencia de parte de los docentes. Sobre lo primero, hay más probabilidad de que las prácticas estén alineadas a las creencias de los docentes cuando estas se caracterizan por altos y positivos niveles de confianza en la propia eficacia y sentido de responsabilidad con respecto a los resultados de sus estudiantes. Asimismo, las creencias respecto de las capacidades de los estudiantes tienen un peso gravitante en las prácticas, pudiendo neutralizar otras creencias negativas; un ejemplo de ello es el estudio de Wilcox-Herzog (2002, citado por Wilcox-Herzog et al., 2015), en el cual se informa que las creencias en las capacidades de los estudiantes pueden neutralizar creencias negativas sobre la lengua y cultura. En cuanto al conocimiento, este básicamente va a influir cuando existen creencias favorables hacia determinado tipo de formas de enseñanza, pero no se manifiestan en la práctica porque no se cuenta con suficiente manejo pedagógico sobre la materia; en sentido estricto no es una creencia lo que orienta la práctica, sino el reconocimiento de limitaciones para enfrentar la tarea. Un dato interesante es la constatación de que las prácticas pueden transformarse cuando existe ocasión para reflexionar sobre estas y contrastarlas con las concepciones que se tiene, y analizar las tensiones que surgen entre creencias y prácticas (Phipps y Borg, 2009, citados por Buehl y Beck, 2015).²

Entre los factores externos se encuentra, a nivel de entorno inmediato: aula, las capacidades —reales o percibidas— de sus estudiantes; se cita como referencia el estudio de Savasci y Berlin (2012) quienes encontraron que un mayor número de docentes reportan hacer uso de métodos de enseñanza constructivista cuando perciben que sus estudiantes cuentan con capacidades. Inversamente, cuando perciben desinterés y escaso involucramiento en sus estudiantes, los docentes tienden a abandonar el desarrollo de capacidades complejas en sus estudiantes, caso reportado por Kang (2008, citado por Buehl y Beck, 2015). En clave de TI, se podría decir que cuando las creencias sobre las capacidades y motivación de los estudiantes están marcadas por bajas expectativas, se tiende a usar

² Desde los aportes pioneros de Brehony (2002), estudios recientes recalcan la importancia de racionalizar las prácticas educativas con una consciencia crítica cada vez más afinada y autoconsciente. Entre los numerosos trabajos que el lector puede encontrar para profundizar al respecto, para el enfoque de la presente tesis resultan relevantes los aportes de Tyack y Tobin (2016) y Labaree (2021).

métodos de enseñanza alejados del constructivismo, más orientados a posturas directivas, por ejemplo; en esta línea, Buehl y Beck (2015) citan a Savasci y Berlin (2012), quienes encontraron el empleo de formatos, en lugar del empleo de la indagación, debido al supuesto de que esa es la preferencia de los estudiantes. La idea central es que las percepciones de los docentes sobre la existencia de barreras en su entorno es lo que finalmente orientaría las prácticas en un sentido u otro; barreras que pueden ser percibidas a nivel de aula, como ya se señaló, o a nivel de escuela e incluso de políticas y normas a nivel nacional.

Dado que las TI son puestas a prueba, contrastadas y reforzadas en la experiencia, también pueden ser replanteadas ahí, cuando existen oportunidades para evidenciarlas, contrastarlas y reflexionarlas. Como señala Tabachnick y Zeichner (1988) y Calderhead (1998), citados por Gómez (2008), las experiencias de los docentes y sus esfuerzos de ensayo-error son eventos donde se van confrontando, validando y reforzando las creencias y concepciones que constituyen sus TI. Y es también desde la experiencia que estas TI pueden modificarse, siempre que ocurran procesos reflexivos de por medio (cf. Ruiz Martín, 2020; López y Basto, 2010; Astolfi, 1999). Ahora bien, el mecanismo que opera es la exposición reiterada a una determinada situación donde la TI se valida. Incluso se pueden aprender en contextos formales, pero no de manera intencionada, sino más bien como un currículo oculto: es lo que antes se ha descrito en términos de las tensiones y diferencias entre conocimiento explícito e implícito (cf. Vezub, 2016; Calderhead, 1988).

Scheuer et al. (2006) añaden que la posibilidad de transformar una TI puede darse, siempre que medie procesos de explicitación consciente, reflexión y reconstrucción de los supuestos en los que se basa el conocimiento implícito. Lo señalado puede entenderse también desde la noción de “cegueras del conocimiento”, acuñada por Morin (2006), desde donde se explica la manera como las perspectivas y creencias pueden distorsionar la comprensión, siendo la “ceguera paradigmática” la más difícil de erradicar; esta se define como la incapacidad de reconocer y cuestionar los marcos de referencia, las teorías y los modelos mentales implícitos que se utilizan para interpretar el mundo. En el nivel más alto de esta “escalera de la metacognición” la persona logra acceder a los supuestos de su perspectiva y podría re-examinarlos (cf. Swartz, 2018). Este conjunto de rasgos explica la complejidad que supone modificar las TI. Si realmente se quiere cambiar la visión tradicional que tienen los docentes en sus prácticas a una más constructivista o socioconstructivista, es muy importante que se parta de sus concepciones. Por último, la revisión conceptual revela que, si bien las TI inciden y explican las prácticas docentes, no

tienen un carácter absoluto ni funcionan rígidamente: las TI de un mismo docente pueden variar, manifestando una orientación hacia TI directas o interpretativas en algunos aspectos específicos de su práctica pedagógica, o constructivistas en otros. Esto da pie a revisar a continuación la relación entre las TI y algunos aspectos específicos de la enseñanza, los mismos que luego serán retomados para analizar los resultados.

Siguiendo los hallazgos de Loo (2013), el autor explora cómo se manifiestan los supuestos ontológicos y epistemológicos, en las actividades de aula, sus relaciones y las posibilidades de transitar entre una y otra, a partir de observaciones de aula a una muestra de docentes seleccionados. Sus hallazgos reafirman la función que tienen las TI como marco conceptual y de referencia, que orienta la acción; encuentra que este conocimiento implícito tiene más impacto en la gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en comparación al conocimiento explícito procedente de la formación profesional recibida. Dicho de otro modo, a partir de una determinada manera de concebir el aprendizaje, se selecciona ciertos “contenidos” y “medios” y se espera determinados resultados que también son evaluados de una determinada manera.

Continuando con la exploración del rol de las TI en aspectos específicos de la práctica docente, se cuenta con los trabajos de Pedreira y Pozo (2020), quienes desarrollaron un estudio cualitativo con el propósito de identificar y analizar las TI de 32 profesores universitarios de formación docente en universidades públicas y privadas en Brasil. El objetivo fue comprender cómo los docentes perciben los factores que afectan la motivación estudiantil y de qué manera estas concepciones influyen en sus prácticas pedagógicas. Los resultados permitieron distinguir dos tipos de respuesta. Por un lado, la mayoría de docentes entrevistados considera que la motivación está influenciada por el contexto de aprendizaje, donde se incluye el método que usan, la evaluación y el currículo; aspectos sobre los cuales los docentes pueden incidir mediante el uso de estrategias didácticas adecuadas. Por otro lado, un segundo grupo de docentes atribuye la motivación a condiciones personales de los estudiantes como su situación socioeconómica o el hecho de haber elegido o no la docencia como primera opción profesional. Estas condiciones son percibidas como obstáculos, con escaso o ningún control de parte del docente (Pedreira y Pozo, 2020).

Estos hallazgos coinciden con los resultados de un estudio previo de los mismos autores (Pedreira y Pozo, 2014), sobre las concepciones implícitas de profesores universitarios respecto a los requisitos necesarios para el aprendizaje de parte de sus alumnos. En este estudio

los docentes entrevistados destacaron la actitud para aprender y la motivación como requisitos esenciales, incluso por encima de aspectos predominantemente cognitivos.

Desde la perspectiva teórica adoptada por los autores, las concepciones que asocian la motivación exclusiva o principalmente a las características de los estudiantes corresponden a TI de tipo directo; en cambio, los docentes que destacan la influencia del proceso de enseñanza y aprendizaje expresan TI interpretativas. Los docentes que consideran que sus propias acciones (de enseñanza) tienen impacto en la motivación de sus estudiantes, tienden a usar la enseñanza y la evaluación como oportunidades para suscitar la reflexión, alentar la motivación, el esfuerzo y compromiso del estudiante. Son profesores con alto sentido de autoeficacia, convencidos de que pueden generar condiciones que favorezcan la motivación de sus estudiantes, incluso de quienes no han elegido la carrera docente como primera opción. Sus prácticas se alinean a TI interpretativas. En contraste, cuando los profesores se perciben con escasa posibilidad para incidir en la motivación de sus estudiantes, tienden a responsabilizar a estos y a sus circunstancias personales como principal fuente del limitado involucramiento en el aprendizaje. Incluso, señalan los autores, esta percepción puede repercutir negativamente en la motivación del propio docente. En algunos casos, la evaluación se utiliza como mecanismo para intentar influir en la motivación, pero lo hace desde una lógica de premio-castigo, en la cual se espera que las calificaciones funcionen como incentivos o sanciones para promover el esfuerzo y la dedicación (Pedreira y Pozo, 2020; 2014).

Otro ámbito de la enseñanza donde se evidencia el efecto de las TI es el clima del aprendizaje. Al respecto, en el estudio citado de Pedreira y Pozo (2020 y 2014) se reporta que el clima es considerado como factor que interfiere con el aprendizaje de los estudiantes, sin embargo, este reconocimiento no se traduce en esfuerzos de cambio a la manera como se organiza la enseñanza, orientadas a promover el interés y mejorar la disposición de los estudiantes en el aprendizaje. Como señalan Pedreira y Pozo (2020), los docentes “[...] no hacen cambios significativos en el diseño, presentación y evaluación de las actividades didácticas que promuevan el interés, la autonomía y la autorregulación [...]” (p. 275).

En el estudio revisado, son escasas las respuestas que se pueden considerar orientadas por una TI constructiva. Bajo esta teoría, se asume que el aprendizaje es la principal fuente de motivación por lo que los formadores pueden —y es parte esencial de su rol— generar esta situación a través de empleo de metodologías activas, alentando y

acompañando a los estudiantes a establecer metas de mejora y, gradualmente, ganar autonomía en la construcción de su propio aprendizaje (Torrado y Pozo, 2006 y Pérez et al., 2006, citados por Pedreira y Pozo, 2020). Desde esta concepción, se busca trabajar con los estudiantes para que encuentren sentido al aprendizaje, donde las dificultades se transforman en desafíos.

Otros estudios revisados dan cuenta del peso de las creencias en otros ámbitos específicos de la enseñanza como la evaluación, las capacidades atribuidas a los docentes, etc. Entre estos estudios conviene destacar el desarrollado por Darling-Hammond y Bransford (2005), que explora el peso que tiene el conocimiento o las TI del docente en el modelamiento de la enseñanza, así como en la evaluación de la enseñanza y en la manera como se relacionan con sus estudiantes. Los autores citados reconocen que las TI pueden tener efectos positivos y negativos sobre la enseñanza. En el primer caso, contribuyen a responder de manera rápida e intuitiva ante situaciones complejas. En el segundo caso, en cambio, cuando las TI implican creencias contrarias o desactualizadas con respecto a la pedagogía constructivista, interfieren generando desconexión entre el conocimiento explícito de los docentes acerca de lo que es una buena enseñanza y lo que efectivamente implementan en el aula: el impacto negativo de las TI se extiende a la manera como se evalúan los resultados de aprendizajes. Así, profesores con creencias orientadas por TI directas (conductistas) tienden a implementar procesos evaluativos que privilegian la repetición y memoria; mientras que aquellos docentes cuyas TI están orientadas hacia el constructivismo, tendrán más apertura hacia prácticas evaluativas formativas, haciendo uso de la retroalimentación para acompañar y promover en el estudiante la reflexión y mayores grados de autonomía en su aprendizaje (Darling-Hammond y Bransford, 2005). La importancia de esta línea de estudio es que, en el contexto de formación docente, los futuros docentes expuestos a estas prácticas no sólo aprenderán de manera explícita estos enfoques de enseñanza y evaluación, también los internalizarán como conocimiento implícito al vivirlos desde la experiencia misma. Por ello, sostienen los autores, es fundamental que, a través de la formación continua del docente, inicial y en servicio, se brinde oportunidades para reflexionar y contrastar la experiencia vivida y la observada, con lo que las nuevas corrientes pedagógicas señalan sobre la enseñanza efectiva.

Por su parte, Zohar (2004), profundiza en el efecto que tienen en las prácticas pedagógicas, las concepciones de los docentes sobre la enseñanza del “pensamiento de orden superior” (del inglés: *higher order thinking*, HOT) y su relación con las

percepciones sobre sus propias capacidades y las de sus estudiantes. El autor señala que cuando los docentes conciben que la enseñanza de competencias complejas supone procesos difíciles y un dominio pedagógico alto y, además, consideran que sus estudiantes no serán suficientemente capaces para lograrlas, tenderán a evitar el uso de estrategias orientadas a su desarrollo. De acuerdo con el autor, también influye la percepción de los docentes acerca de sus propias capacidades para liderar procesos de enseñanza de competencias complejas. Es decir, influyen entre sí las concepciones sobre la complejidad de desarrollar competencias de orden superior y las creencias sobre las propias capacidades y las de los estudiantes. Un dato más relevante es que muchos docentes reportan conocer y estar a favor de desarrollar el pensamiento crítico en sus estudiantes, pero esto ocurre únicamente a nivel discursivo; al ser observados, rara vez aplican estrategias pedagógicas orientadas a ello o lo hacen, pero de manera poco consistente que responde más a enfoques tradicionales. Una explicación a ello es que en efecto se cuenta con un insuficiente dominio pedagógico, pero también se encuentra una explicación en las creencias acerca de qué es más efectivo, especialmente cuando se confía poco en las capacidades de los estudiantes. Un estudio como este pone en evidencia la disonancia entre discurso y práctica explicado en parte por las TI de los docentes acerca de la enseñanza de habilidades complejas.

De esta manera, en esta sección se profundiza en cómo las TI influyen en aspectos específicos de la enseñanza, tales como la motivación de los estudiantes, las concepciones sobre la enseñanza del pensamiento complejo, el peso del factor socioeconómico, la evaluación, entre otros; presentando los hallazgos de numerosos estudios. Se aprecia así como los docentes que adoptan una TI interpretativa, aun cuando conciben que la motivación de los estudiantes depende en mucho de circunstancias del contexto, consideran que si tienen la posibilidad de influir en esta, mediante estrategias de aprendizaje que propicien la reflexión y la generación de mayor compromiso e involucramiento en los estudiantes; y/o mediante la generación de un clima adecuado, aunque este no necesariamente se traduzca en el cambio de las estrategias de aprendizaje. De otro lado, aquellos con una TI directa tienden a externalizar el problema y sienten que tienen menos control sobre la motivación de sus estudiantes. Esta disparidad expresa la necesidad de que la formación continua de los docentes propicie una reflexión crítica sobre sus TI a fin de adoptar prácticas más consistentes con modelos de enseñanza constructivistas.

1.2. Modelo de enseñanza

Para precisar qué constituye un modelo de enseñanza, resulta útil comenzar con una definición general del concepto. Ortiz-Ocaña (2013) describe un modelo como una representación que facilita la comprensión de un fenómeno específico a través de la descripción de sus entidades, procesos y relaciones. De modo complementario, Raviolo et al. (2010), retomando a Bunge (1985), conciben el modelo como una representación provisional, idealizada y simplificada de un hecho o proceso, cuyo objetivo es describir, explicar o predecir. Desde esta base, el modelo de enseñanza se entiende como una estructura que organiza y explica los procesos de aprendizaje, determinando sus agentes, condiciones y flujos. Estas representaciones, como señalan Behar-Horenstein y Seabert (2005), no son arbitrarias, sino que se fundamentan en marcos conceptuales que reúnen conocimientos sobre el aprendizaje y ofrecen un conjunto de explicaciones útiles para comprender su origen, su contexto y significado, así como sus implicancias en la práctica docente. De este modo, el estilo de enseñanza emerge directamente de estos principios teóricos. Así, el modelo de enseñanza permite no solo interpretar la práctica docente, sino también alinear objetivos y métodos para alcanzar resultados específicos. En este sentido, Kaya (2016) destaca que un modelo proporciona una guía hacia los resultados de aprendizaje deseados, estructurando la ruta pedagógica que se seguirá. En concordancia, Pateliya (2013) define el modelo de enseñanza como un diseño que incluye orientaciones, interacciones, criterios de evaluación y las condiciones del ambiente de aprendizaje. Este enfoque, además, plantea el desempeño esperado del estudiante, los mecanismos de interacción y los procedimientos para modificar el comportamiento del aprendiz. En conjunto, el modelo de enseñanza se define por la concepción sobre cómo aprenden las personas y qué tipos de aprendizaje deben lograrse, lo cual se integra en un marco más amplio: el modelo pedagógico.

1.2.1. Modelo de enseñanza: un componente del modelo pedagógico

Como se ha señalado, el modelo de enseñanza se deriva de determinados marcos conceptuales más amplios que constituyen los *modelos pedagógicos* (Behar-Horenstein y Seabert, 2005). Un modelo pedagógico es una construcción teórica que interpreta una realidad pedagógica en el contexto de una determinada necesidad histórica y de un modelo

de persona (Ortiz-Ocaña, 2013); en concordancia con esa interpretación, se representa el modelo específico de enseñanza y aprendizaje más pertinente. En otras palabras, el modelo pedagógico sitúa el modelo de enseñanza en el contexto de un espacio y tiempo, así como de una finalidad mayor, desde ahí determina qué marcos conceptuales son los que más se ajustan al tipo de aprendizajes a los que se aspira socialmente, es decir, al tipo de persona y sociedad que se desea hacer posible y en función de lo cual se necesita enseñar.

En ese sentido, basados en unas u otras teorías, los modelos pedagógicos estructuran, norman y regulan el proceso de enseñar y aprender. Es por eso, pues, por lo que, en principio, los modelos de enseñanza se sitúan o debieran situarse —consciente o inconscientemente— en el marco de un determinado modelo pedagógico. Vives (2016) agrega que un modelo pedagógico, al hacer posible una representación de las teorías pedagógicas más pertinentes al logro de determinados objetivos educativos, aporta un referente para cotejar las prácticas docentes. De ese modo podemos constatar si la enseñanza responde a los desempeños y objetivos esperados en las aulas y, por lo tanto, distinguir el mayor o menor nivel de coherencia con los marcos conceptuales en que el modelo se fundamenta.

Desde estas premisas es fácil deducir que los modelos pedagógicos y su derivado componente de enseñanza pueden renovarse a lo largo del tiempo, conforme evolucionan sus marcos de referencia, algo que se ha hecho evidente a lo largo de la historia. Sánchez et al. (2015) señalan que los modelos pedagógicos han jugado un rol clave en la historia en la medida que han ido configurando diversas maneras de entender la docencia, la enseñanza y el aprendizaje, ampliando y variando nuestra comprensión sobre la naturaleza de las interacciones entre profesores y estudiantes, entre enseñanza y aprendizaje, conforme han ido cambiando y evolucionando los enfoques que les sirven de marco de referencia. En distintas épocas han materializado un discurso pedagógico influido por determinados principios culturales, hegemónicos o contrahegemónicos. Se desprende también como posibilidad que subsistan modelos de enseñanza aferrados a modelos pedagógicos históricamente desfasados, preferidos no por su correspondencia con las nuevas necesidades y demandas o por la evolución del conocimiento en que se basan, sino por la comodidad o facilidad que aporta la costumbre. Esto último ha sido muy estudiado y conceptualizado como *gramática escolar*, expresada en prácticas que se convierten en el “núcleo duro” de la cultura escolar (Gvirtz y Larrondo, 2007, p. 2).³

³ El vivo y creciente interés de la crítica especializada por perfeccionar el entendimiento de la noción “gramática escolar” se refleja en el incremento de la producción académica durante los últimos años.

De esta manera, se puede señalar que los modelos de enseñanza son representaciones conceptuales que permiten entender y guiar el proceso de aprendizaje y se enmarcan en modelos pedagógicos. Un rasgo para destacar es que estas representaciones están sustentadas en marcos teóricos específicos y varían en función de las necesidades históricas y sociales. Asimismo, es importante comprender que la enseñanza se deriva de los marcos pedagógicos más amplios, que a su vez reflejan una interacción constante entre teorías educativas, el rol del docente y las expectativas sociales en torno a los resultados de aprendizaje.

1.2.2. Modelos pedagógicos: una clasificación

Los modelos pedagógicos, en efecto, han ido evolucionando de la mano del avance de la investigación en diversas disciplinas y el desarrollo de las teorías que le sirven de sustento. Cruz y Hernández (2021) describe esta evolución distinguiendo varios modelos, a saber: tradicional, conductista, liberal humanista constructivista y social cognitivo. El modelo tradicional viene del siglo XVII y pone el acento en la reproducción de la información y la subordinación a los valores morales característicos de una época. Describe una enseñanza centrada en la exposición y transferencia de contenidos, en el marco de una organización institucional jerárquica, sustentada en mecanismos de control, vigilancia y disciplinamiento de los estudiantes. No se aprecia la autonomía y se propicia la dependencia. Cruz y Hernández (2021) señalan como personajes representativos de este enfoque son Tomas de Aquino, Ignacio de Loyola, Guillermo de Ockham y Juan Amos Comenio, aunque cabría mencionar también a Johann Friedrich Herbart.

El modelo conductista viene de la primera mitad del siglo XX y su premisa conceptual es que el aprendizaje se traduce necesariamente en conductas, las cuales están condicionadas por el contexto y por determinado tipo de estímulos. Se basa en el control y el direccionamiento y se enfoca en la reproducción de conocimiento y conductas, por lo que se sustenta en la memoria y la imitación, consideradas claves del aprendizaje. Los mismos autores sitúan en esta perspectiva a Watson, Thorndike, Skinner, Pávlov y Tyler.

El modelo liberal humanista concibe la enseñanza y el aprendizaje como procesos basados en la libertad de la persona, así como en la virtud y en el conocimiento. Es humanista, por lo que, a diferencia de los enfoques anteriores, está centrado en la

Especialmente importantes por su aporte a la presente investigación resultan los sesudos trabajos de Mehta y Datnow (2020), Castillo (2020), Zhao (2020) y Phipps y Borg (2009), además de los mencionados más arriba en la nota 2.

estructuración del conocimiento por los propios aprendices, por consiguiente, valora y promueve la autonomía. En este modelo se tiene a personajes como Kant, Rousseau, Montessori, Pestalozzi, Decroly, Claparède y Freinet.

El modelo constructivista, desarrollado desde mediados del siglo XX, tiene como premisa la reconstrucción del conocimiento mediante la interacción cognitiva de las personas con su medio. Cruz y Hernández (2021) indican que aquí se enfatiza el estímulo de la inteligencia, el pensamiento crítico, el pensamiento creativo y el pensamiento sistémico. El docente es concebido como facilitador del proceso pedagógico y el estudiante, como un sujeto mentalmente activo y necesariamente autónomo. En esta corriente se sitúan autores como Dewey, Piaget, Ausubel, Chomsky, Morin, Posner, Novak, Taba, Gardner y Edward de Bono.

El modelo social cognitivo parte de la noción de la naturaleza social del aprendizaje, por lo mismo, destaca el rol de la interacción social como factor clave, el conocimiento puesto en acción y la ciudadanía activa. Enfatiza también el incentivo a la autonomía, así como a inteligencia, al pensamiento crítico y creativo, al pensamiento complejo. Autores citados en esta perspectiva son Vygotsky, Grundy, Habermas, Freire, Magendzo.

Como se observa, estos modelos pedagógicos se diferencian por la manera de concebir la enseñanza, pero también por la función social que asignan a la educación y por la interpretación que hacen de las necesidades y demandas de la realidad. Los modelos constructivista y social cognitivo son los que han inspirado más las reformas curriculares de fines del siglo XX a nivel global, situándose en el contexto de la revolución científico-tecnológica, así como de los desafíos políticos y las transformaciones económico-sociales derivadas de la posguerra. Los modelos tradicional y conductista son el legado pedagógico que estos enfoques han buscado dejar atrás desde mediados del siglo pasado.

Gardner (1987) explica que la ciencia cognitiva tuvo partida de nacimiento alrededor de 1956, en el contexto de una década que vio el nacimiento de la era de la computación, que inspiró nuevas y más atractivas metáforas sobre el funcionamiento del cerebro humano. Se ha hecho referencia a este contexto en términos de “revolución cognitiva”, marcando distancia de enfoques mecanicistas del aprendizaje predominantes.

Se puede decir que estos dos últimos modelos responden mejor a los desafíos del mundo actual, que demanda personas hábiles en el uso reflexivo de los conocimientos y autónomas en el afrontamiento de retos. La tendencia actual es a excluir del ciclo productivo a las personas cuya educación solo les ha proporcionado alfabetización básica y las ha

habitado a seguir instrucciones —un rol típico del modelo tradicional que cumplió una función durante la primera revolución industrial en el siglo XIX— pero no las ha preparado para resolver problemas (Tedesco, 2000; 1998) ni para hacer uso productivo de la tecnología, habilidades esenciales para moverse en un entorno que algunos han venido denominando Volátil, Incierto, Complejo y Ambiguo (VUCA es su sigla en inglés), como sello del mundo que nos dejó la guerra fría en el pasado siglo (Ruiz, 2021).

De Zubiría (2006) propone agrupar estos modelos pedagógicos en dos grandes grupos: los modelos pedagógicos heteroestructurantes, como el tradicional y el conductista, donde las experiencias de aprendizaje están diseñadas por el docente, y que todavía considera hegemónicos a nivel global; y los modelos pedagógicos autoestructurantes, que fueron planteados por la Escuela Nueva a inicios del siglo XX y por el constructivismo en el último tercio, donde son los estudiantes los que diseñan y gestionan su experiencia. La diferencia está en el papel, activo o pasivo, productor o receptor, que se le asigna al sujeto en el proceso de conocer y, por lo tanto, de aprender. Cabe precisar que esta asignación no es inocua y no puede situarse en el terreno de las preferencias. Como se ha venido señalando, los modelos heteroestructurantes responden al mayor desarrollo de las teorías del aprendizaje y a las demandas de este periodo histórico.

Es probable que De Zubiría no incluya a Paulo Freire ni a otros representantes de la pedagogía crítica (Giroux, McLaren) en la definición de sus paradigmas — pese a coincidir con ellos en su crítica a la educación tradicional— debido a que sus aportes trascienden la educación de la niñez en particular y de los marcos institucionales del sistema educativo, foco principal de Escuela Nueva, enfatizando más bien una educación que concientice a la población y conecte la reflexión con la acción para transformar la realidad política y social. Aunque comparte principios con Escuela Nueva, no se inscribe en ella, sino que constituye una corriente distinta. De Zubiría (2006), sin embargo, reconoce su valiosa contribución a la crítica del modelo tradicional.

La evolución de los modelos pedagógicos refleja así la necesidad de adaptar los procesos de enseñanza y aprendizaje a las demandas de una sociedad en constante cambio. Se explica así el cambio de paradigma desde modelos heteroestructurantes, enfocados en la transmisión de conocimientos, hacia modelos autoestructurantes que priorizan la interacción activa del estudiante, su autonomía y capacidad crítica. Se trata de un tránsito que demanda de los docentes flexibilidad y reflexividad, preparado para enfrentar la diversidad y complejidad de los contextos actuales de enseñanza.

1.2.3. Los modelos de enseñanza y las teorías implícitas

Desde las premisas expuestas en esta diversidad de modelos pedagógicos, se puede entender y describir las cuatro clases de modelos de enseñanza que proponen Joyce et al. (1989, citado por Behar-Horenstein y Seabert, 2005) y colocarlos en el contexto de los modelos pedagógico que se acaba de reseñar y valorar; todo ello indicado en la tabla 1.3.

Tabla 1.3: Modelos pedagógicos heteroestructurantes

En el marco de modelos pedagógicos heteroestructurantes	
Modelos tradicional y conductista. Aquí podemos situar los modelos conductual y tradicional, basados en la generación de aprendizajes entendidos como conductas observables, generadas como respuesta a estímulos y ambientes expresamente configurados para producir determinados resultados. Tiene tres variantes o familias:	La instrucción directa , constituida por exposiciones, ejemplos, demostraciones, explicaciones reiteradas y ejercicios prácticos (J.F. Herbart, Tom Good); esta variante respondería al modelo pedagógico denominado tradicional por Cruz y Hernández (2021). La instrucción programada , donde cada alumno trabaja con una secuencia de unidades didácticas según su ritmo y necesidad (B.F. Skinner); como la anterior, esta variante no prepara para el uso del conocimiento sino para acceder con certeza a información o conocimientos considerados válidos per se. El entrenamiento , que combina procedimientos de información y demostración, con práctica, realimentación y adiestramiento (Richard Suchman), así como la simulación (Carl Smith), que reta a los estudiantes a desempeñarse confrontados con situaciones casi reales. Esta variante puede ser útil para desarrollar determinadas habilidades cognitivas, físicas o sociales.

Fuente: Elaboración propia a partir de Joyce et al. (2002).

Como puede observarse en la tabla 1.3., los modelos de enseñanza conductuales pueden cumplir una función útil para el logro de aprendizajes muy delimitados, que necesitan de una estructura predeterminada para acceder a ellos, sin embargo, no educan en la transferencia, es decir, en la habilidad de razonar situaciones nuevas empleando conocimientos previos (Carpintero, 2002). Aprender a transferir conocimientos previamente adquiridos a situaciones inéditas requiere condiciones de autonomía en el abordaje de estas situaciones que estos modelos no proporcionan, por estar estructurados desde fuera por el docente. Es un modelo que se puede encontrar bastante reflejado en las TI directas, donde se asume que el resultado del aprendizaje es un fiel reflejo del insumo dado y por lo tanto solo hay cabida para una respuesta única; por lo mismo, se desconoce o no se considera la existencia de proceso mediadores en el estudiante.

Los modelos de enseñanza basados en el paradigma autoestructurante propician una relación reflexiva con el conocimiento, al reconocer y activar procesos mentales y emocionales que median el aprendizaje; se fundamentan en la autonomía del estudiante y la fomentan como condición esencial del aprender. Son modelos complementarios entre sí y pueden combinarse según los objetivos pedagógicos. Se alinean con las TI interpretativas o constructivistas, dependiendo del rol atribuido al estudiante y al docente,

así como del tipo de aprendizaje esperado. En la TI constructivista el conocimiento es comprendido como un proceso de construcción y no se espera resultados únicos de aprendizaje, mientras que en la TI Interpretativa, sí se espera una respuesta “correcta”. En este marco, los modelos sociales de enseñanza se articulan con el enfoque socioconstructivista, ya que comparten una epistemología centrada en la interacción y el contexto. Los modelos que Joyce denomina personales, basados en el enfoque de la enseñanza no directiva de Carl Rogers, también conceden autonomía al estudiante en su aprendizaje, asignando al profesor el rol de facilitador.

Tabla 1.4: Modelos pedagógicos autoestructurantes

En el marco de los modelos pedagógicos autoestructurantes	
<p>a) Modelos constructivistas. De corte cognitivista, basados en el procesamiento de la información; formulados desde la teoría que propone una explicación sobre cómo el cerebro humano adquiere, selecciona, organiza, clasifica, almacena y actualiza la información que recoge del ambiente. Tiene cuatro familias de modelos:</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Modelo inductivo básico, que posibilita aprender conceptos, principios y reglas mediante la categorización de situaciones (Hilda Taba). ● Modelo integrativo, que hace combinaciones de contenidos como la mnemotécnica (Michael Pressley), la sinéctica (Bill Gordon) o los organizadores previos (David Ausbel). ● Modelo de formación de conceptos, que permite identificar e interpretar datos, conceptualizar y aplicar estos conceptos (Jerome Bruner). ● Modelo de indagación científica, que consiste en identificar y solucionar problemas desde una lógica causal siguiendo un método (Joseph Shawb).
<p>b) Modelos sociocognitivos. Basados en las interacciones sociales, valoran las experiencias de aprendizaje colaborativo porque, además de ser estimulantes, tienen la cualidad de potenciar la capacidad para resolver problemas y tomar decisiones, tomando en cuenta sus implicancias personales o sociales. Distingue tres familias de modelos:</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Modelo de investigación grupal, cuyo punto de partida es la definición de problemas, para luego explorar distintas perspectivas que hacen posible dominar la información y desarrollar las habilidades que habilitan para un desempeño competente en el campo social (John Dewey). ● Modelo de indagación jurisprudencial, basado en el estudio de casos (Donald Oliver). ● Modelo de los juegos de roles, busca comprender el comportamiento social, el rol de las interacciones y las formas más efectivas de resolver problemas (Fanny Shaftel).
<p>c) Modelos liberal humanistas. Basados en estrategias orientadas a promover en las personas la autorreflexión y conciencia sobre sus procesos de aprendizaje y el incentivo a su capacidad de aprendizaje autónomo. Distingue dos familias de modelos:</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Modelo de enseñanza no directiva, que implica facilitación, indagación personal y autoevaluación (Carl Rogers). ● Modelo de los conceptos del yo, que implica comprender a los estudiantes, adaptándose a sus ritmos y estilos; así como elevar su autoestima (Abraham Maslow).

Fuente: Elaboración propia a partir de Joyce et al. (2002).

Tal como señala De Zubiría (2006), el modelo pedagógico heteroestructurante corresponde a la escuela tradicional, es decir, al modelo fundacional de los sistemas educativos, normalizado con el paso del tiempo, sin haber recibido objeciones hasta fines del siglo XIX, con el movimiento Escuela Nueva. Este modelo de escuela comprende mucho más que sólo una técnica o un método de enseñanza, como a veces se piensa; representa una visión integral que incluye una forma de concebir al ser humano y de la

finalidad de sus procesos formativos, es decir, una perspectiva específica sobre los fines de la educación y, por consiguiente, cómo organizar su entrega (contenidos, estrategias, criterios de evaluación). De esta manera, se trata de una aproximación global que orienta el quehacer educativo, marcando pautas para el trabajo en el aula (De Zubiría, 2006).

Bajo este enfoque, el docente representa la figura de quien posee el saber y tiene la razón, mientras que los alumnos tienen un rol receptor, “tabula rasa”, a quien se debe educar para que asimile en todo lo que se considere correcto en términos de contenidos. El objetivo mayor es transferirles la cultura hegemónica —saberes, valores, normas— generada por sus antecesores a fin de que sea preservada. El aprendizaje se entiende, entonces, como acumulación y reproducción de saberes. Desde este paradigma, el modelo de enseñanza la concibe como instrucción, donde la clave está en repetir y hacer repetir numerosas veces los contenidos de enseñanza a fin de lograr imitación, copia y repetición. El aprendizaje se logra mediante una reiterada exposición oral y visual de los contenidos mediante secuencias ordenadas instruccional y cronológicamente, sustentada en ejercicios y en la atención del alumno. Así, el aprendizaje es acumulativo, sucesivo y continuo. La evaluación determina el nivel en que los contenidos transmitidos fueron asimilados literalmente por el alumno (De Zubiría, 2006).

Se puede inferir que este modelo de enseñanza heteroestructurante es el que subyace, desde la categorización de Scheuer et al. (2006), como Teoría Implícita Directa, donde el aprendizaje (principio ontológico) es concebido como resultado directo de la exposición a la actividad ejecutada de enseñanza (contenido, información que se transmite), donde la atención y la repetición aparecen como las únicas condiciones; donde los procesos se conciben como una relación directa y casi automática entre enseñante y aprendiz, desconociendo o minimizando toda actividad mental fuera de la memoria; y donde el aprendizaje es solo una reproducción y acumulación de los estímulos recibidos.

De esta manera, la revisión de los modelos pedagógicos proporciona una base sólida para entender las diferentes maneras de estructurar el proceso de enseñanza. Queda claro que modelos heteroestructurantes pueden resultar útiles para cierto tipo de aprendizajes, más procedimental, donde se requiere asegurar una transferencia “fidedigna” de conocimientos, más no así para desarrollar la capacidad de los estudiantes para aplicar sus aprendizajes en situaciones nuevas. Los modelos autoestructurantes, en cambio, brindan mayor flexibilidad y promueven la autonomía del estudiante; están orientados a la construcción de conocimiento y habilidades, tal como las demandas del

mundo actual plantean. Esta evolución destaca la importancia de adoptar un enfoque dinámico y centrado en el estudiante para el aprendizaje efectivo.

1.2.4. De lo heteroestructurante a lo autoestructurante

Los modelos de enseñanza centrados en el estudiante y orientados al uso del conocimiento para resolver problemas inicia su desarrollo a fines del siglo XIX y se despliega a lo largo del siglo XX. Situados históricamente los modelos de enseñanza propuestos por Joyce et al. (2002), más allá de que cada uno tiene algo que aportar según el tipo de objetivo (Pateliya, 2013), se puede apreciar que no todos responden consistentemente a las demandas de esta época, hacia la educación, ni a la evolución de las ideas en que se basan los modelos pedagógicos de los que forman parte. No todos sus paradigmas, además, son pertinentes al tipo de aprendizajes que hoy se requieren lograr.

Si los modelos heteroestructurantes surgieron en un periodo de la historia en que la distribución social de todo el conocimiento producido por la humanidad se consideraba no solo un valor y un acto de justicia, sino también una posibilidad real, tal pretensión es hoy insostenible. Un estudio efectuado a inicios de siglo por Lyman et al. (2003) estimaba que solo en un año, el 2002, se crearon 5 exabytes de nueva información en el mundo; si un exabyte es una medida que equivale en promedio a billones de documentos de texto plano y a miles de millones de archivos multimedia grandes, 5 exabytes representan una cantidad de información inconmensurable, magnitud que crece exponencialmente cada año. Pllana (2019), hace referencia al concepto de “Curva de Duplicación del Conocimiento”, propuesto por Richard Buckminster Fuller, para señalar que, si en 1900 tomaba 100 años duplicar el conocimiento, en 2016 este proceso solo ha requerido 13 meses, mientras que, en el caso de las matemáticas, pronto podría ocurrir cada doce horas. Esto hace que el ideal pansófico de Comenius, que en el siglo XVIII inspiró y fundamentó los sistemas educativos emergentes y sus modelos pedagógicos, sea hoy irrealizable.

Además, tal como señala un informe del BID para América Latina (2019), se vive cambios acelerados en varios frentes, producto de las transformaciones tecnológicas, la alta movilidad de las personas, los cambios climáticos y demográficos, entre otros; lo que está reconfigurando el orden social, político y económico, creando nuevos escenarios y demandas a la educación (Rucci y Mateo-Berganza, 2019). La principal demanda es, precisamente, el desarrollo de capacidades para resolver problemas, lo que supone promover el pensamiento crítico, la creatividad, el trabajo colaborativo, la comunicación efectiva, habilidades digitales y la capacidad de aprender a lo largo de la vida con

autonomía, perseverancia y resiliencia. Si los modelos heteroestructurante consideraban inviable e innecesario activar la mente del aprendiz para aprender, hoy se sabe que no solo es posible sino además indispensable. En la misma línea, en un reciente trabajo de Fullan (2021) sobre los motores del cambio estructural que los sistemas educativos requieren, se enfatiza en la necesidad de hacer uso de enfoques pedagógicos que promuevan habilidades críticas, como el pensamiento complejo y la resolución de problemas; y permitan integrar habilidades como la inteligencia social, en la medida en que habilitarán a los estudiantes a participar de manera activa y colaborativa en un mundo que demanda cada vez más la capacidad para responder a situaciones complejas y conocerlo de manera inclusiva.

Los modelos de enseñanza autoestructurantes, en general, no son solo teóricos. A fines del siglo XX, una ola de reformas curriculares anunció la voluntad de numerosos países de entrar al siglo XXI, a fin de transitar a otro modelo pedagógico; dando lugar también a estudios orientados a aportar evidencias de la efectividad de los modelos de enseñanza centrados en el estudiante. Por ejemplo, García-Valcárcel (1993) da cuenta de los resultados de un estudio sobre dos modelos de enseñanza —expositivos e interactivos— empleados en 183 asignaturas de rango universitario y su impacto en el progreso, motivación y satisfacción de los estudiantes. Define el modelo expositivo como un proceso de transmisión de información a través de clases magistrales, en el que los estudiantes solo registran y memorizan; con exámenes de conocimientos y sin incentivos al trabajo grupal. Define el modelo interactivo como un proceso de relación continua entre docente y alumnos, con una mayor conexión con la realidad, canales de participación, preocupación por el aprendizaje activo (reflexión, análisis, síntesis, evaluación), y adaptación a las circunstancias. El modelo interactivo tuvo mayor impacto en las variables rendimiento, motivación y satisfacción del estudiante: mayor satisfacción con los resultados logrados: 48% frente 11% de estudiantes en modelo expositivo; mayor interés y motivación: 81% frente a 45% de modelo expositivo; mayor satisfacción en general: 43% frente a 4% del modelo expositivo.

En una indagación posterior, Duran (2016), luego de una revisión de numerosas investigaciones sobre las posibilidades y límites del aprendizaje mediante la enseñanza (*learning-by-teaching*), constata que, mientras más compleja es la actividad de enseñanza y más se distancia de un modelo centrado en el docente, mayores oportunidades de aprendizaje se generan. De su revisión deduce cinco fases: el planteamiento de un

problema; las primeras respuestas y la consiguiente retroalimentación; el diálogo que amplía y profundiza las primeras reacciones del aprendiz; la colaboración en el aprendizaje; y la evaluación del proceso.

En otras palabras, no solo hay mejores resultados cuando el docente resitúa su rol como mediador y propicia procesos de construcción reflexiva del conocimiento mediante el diálogo, la retroalimentación y la colaboración entre pares. Hay, sobre todo, como ya se ha señalado, resultados cualitativamente distintos.

En síntesis, los modelos autoestructurantes dibujan una enseñanza que se distingue por cinco características:

a. Una enseñanza centrada en el sujeto que aprende

- Cobo y Narodowski (2020) explican que, detrás del modelo instruccional — y posteriormente del conductista— está la idea del niño como sujeto no racional y, por lo tanto, dependiente, idea que justifica relaciones asimétricas de saber/poder entre profesores y estudiantes, así como el principio propuesto por Comenio en el siglo XVI de la instrucción homogénea (todos aprenden lo mismo) y simultánea (todos aprenden al mismo tiempo).
- A partir de este hecho se genera una tensión que se va a hacer cada vez más explícita entre dos enfoques de enseñanza: el logocentrismo y el paidocentrismo. Rousseau (2019) da partida de nacimiento a una corriente contraria a la tradición logocéntrica, enfocada en el conocimiento y por lo tanto en el docente como adulto poseedor del conocimiento, para postular, por el contrario, una enseñanza centrada en el sujeto que aprende y en su actividad mental.
- En esta perspectiva se fundaría después, hacia 1875, el movimiento Escuela Nueva. Rousseau reconocía a los niños la facultad de aprender. En el *Emilio* (1758-1761) sostiene que los niños necesitaban aprender a emplear su razón y, por lo tanto, a aprender por sí mismos (Rousseau, 2019). Una enseñanza autoestructurante parte exactamente de esta premisa.

b. Una enseñanza centrada en el uso del conocimiento para resolver problemas

- A inicios del siglo XX, Dewey (1960a y 1960b) discute el modelo pedagógico predominante, logocéntrico, instruccional, deductivista. Siguiendo la lógica del método científico, plantea una enseñanza que parte de experiencias, hechos, de problemas reales, porque es desde ahí que se reta

la capacidad de pensar del estudiante. Sostiene que activar la mente es la forma más eficaz de llegar al conocimiento de manera autónoma.

- Piaget (1970) definiría más tarde el acto de conocer como producto de un proceso interactivo de la persona con el objeto, no como una copia o repetición de los que ve o escucha. Por eso proponía que la educación proporcione al niño situaciones en las que pueda experimentar, probar, explorar, plantear interrogantes, buscar respuestas por sí mismo.
- Tok (2016), por su parte, señalará que un modelo de enseñanza basado en problemas es el que mejor permite la centralidad en el estudiante, porque le exige construir respuestas de manera autónoma y colaborativa. Un esfuerzo como ese le va a requerir transferir conocimientos de un contexto a otro mediante procesos de investigación.
- En esa misma perspectiva, Ramírez (2015) destaca que la idea de enseñar a pensar recoge una línea de reflexión que nos lleva hasta Sócrates y Rousseau; y al igual que Dewey (1995), destaca que la actividad mental se inicia cuando la persona confronta un problema que carece de una solución conocida.

c. Una enseñanza que visibiliza el rol de las emociones en la solución de problemas

- Las personas movilizan sus recursos cognitivos frente a un problema no solo cuando este carece de solución conocida, sino además cuando despierta su interés y la incertidumbre les resulta significativa.
- Las investigaciones de Csikszentmihalyi (2012) en este campo le llevaron a conceptualizar este fenómeno como *estado de flujo*. Nuestras capacidades se conjugan de manera plena en afrontar un desafío cuando la experiencia no genera ansiedad, apatía, tedio o miedo, sino más bien agrado, satisfacción y confianza.
- Explicaciones brindadas desde la biología, sostienen que las emociones son disposiciones corporales que definen las características conductuales de una persona en un determinado campo de acción (Maturana, 1995). Es por eso que lo que llamamos gestión emocional tiene que ver sobre todo con la capacidad de gestionar nuestros impulsos, es decir, de autorregularlos.
- En ese contexto, lo que se sabe es que las únicas emociones que hacen posible la apertura mental y la conexión con los hechos son las denominadas emociones gratas o atractivas, tales como la alegría, el regocijo, el placer, la

satisfacción, serenidad, esperanza y éxtasis, señaladas por Seligman (2017; 2016). Señala este autor que estas emociones propician la apertura mental a nuevas ideas y experiencias e incentivan la creatividad; de esta manera hacen posible expandir y sostener los recursos intelectuales requeridos para afrontar amenazas u oportunidades.

- Si se tiene en cuenta que, enfrentar problemas cuya incertidumbre y complejidad puede generar una cuota elevada de estrés, resulta crucial la capacidad de manejar la ansiedad y la frustración para perseverar en la búsqueda de soluciones sin bloquear la fluidez mental, la creatividad, el afán de logro y el sentido crítico. Esta capacidad es un componente central de la Autonomía Emocional, tal como se define en este estudio, y es indispensable, entonces, para que el estudiante pueda sostener el esfuerzo cognitivo que demanda la resolución autónoma de problemas complejos. Por eso afirmamos que la transferencia del conocimiento para la construcción de respuestas a situaciones complejas requiere movilizar habilidades cognitivas, pero también la autonomía emocional necesaria para gestionar los impulsos a lo largo de toda la experiencia.

d. Una enseñanza que incentiva el desarrollo del pensamiento crítico

- La posibilidad que el aprendizaje suponga retar al estudiante a pensar y a discernir entre varias posibilidades la mejor opción para afrontar una situación, nos remite nuevamente al concepto de inducción y transferencia (Carpintero, 2002; Cormier y Hagman, 1987) y este al de situación problemática.
- Como señala Sanz y Sanz (2006), hacer uso del conocimiento en la resolución de problemas supone emplear el razonamiento inductivo, es decir, realizar y combinar cinco actividades mentales: el análisis causal, probabilístico y analógico, la clasificación y la formulación de hipótesis. Estas actividades son constitutivas del razonamiento inductivo, una capacidad esencial para el uso del conocimiento en la resolución de problemas, pues ayudan a discernir el problema, sus posibles alternativas de solución y los resultados obtenidos. Cuando se trata de problemas abiertos es imposible resolverlos sin hacer uso de la inducción.

- A diferencia del razonamiento deductivo, que parte de certezas o verdades aceptadas, las conclusiones a las que se llega por esta vía distinguen atributos o relaciones en el problema en comparación con otros y respaldarse en argumentos y evidencias. Por esta razón, el pensamiento crítico y el pensamiento creativo, es decir, el análisis crítico de la información que se infiere de un hecho y la generación de ideas diversas para responder a él, están relacionados con el razonamiento inductivo (Sanz y Sanz, 2006).
- El razonamiento inductivo se basa asimismo en la transferencia de lo aprendido en otro contexto a la situación problemática abordada. Este proceso se hace cognitivamente más exigente en la medida que dicho contexto se asemeje menos al problema, como también debido a la complejidad del problema y del tipo de solución que se demande.

e. Una enseñanza que propicia la autoevaluación y autogestión del aprendizaje.

- Lo que Joyce et al. (1989) denominan la familia de “modelos personales” se alinea bien con las premisas anteriores, porque se orientan a propiciar en los sujetos una comprensión mayor de sí mismos, para que puedan, justamente, hacerse responsables de sus decisiones y ganar mayor seguridad en sus actuaciones.
- Thanavathi (2022) señala que estos modelos están pensados para ayudar a los estudiantes a desarrollar su individualidad, a aumentar la comprensión de sí mismos y de sus propósitos, así como a buscar los recursos que le permitan aprender de forma autónoma. Así, se dirigen a lograr que sean capaces de trazarse metas de aprendizaje, de desarrollar planes para lograrlas, de abrirse a nuevas experiencias y de ser conscientes de la forma cómo sus emociones o pensamientos afectan su desempeño.
- En términos pedagógicos, suponen una enseñanza no directiva que posibilite el autoaprendizaje, el desarrollo de competencias creativas de resolución de problemas y la capacidad de adaptación flexible a diversos entornos. Una enseñanza no directiva es la que convierte al estudiante en un actor clave de su aprendizaje y de la evaluación de sus progresos.
- La autonomía supone responsabilidad. Como señalan Ravela et al. (2017), nadie aprende si no se hace responsable de su propio aprendizaje, si no conoce su forma de aprender y es capaz de adaptarla o corregirla cuando hace

falta. La capacidad de autoevaluación y de coevaluación se convierten en un indicador sensible de los objetivos de los modelos personales de enseñanza, así como un ingrediente consustancial a los modelos pedagógicos autoestructurantes.

Es importante señalar que esta centralidad en el sujeto que aprende no desdibuja el rol docente, por el contrario, como sostiene González (2011), esta centralidad en el estudiante demanda una transformación en el docente. Como señalaba Dewey (1995), el docente tiene un rol fundamental de guía, asegurando que la experiencia de aprendizaje sea de provecho. Como plantea De Zubiría (2007), siguiendo a Vygotsky y distanciándose del cognitivismo ortodoxo, se requiere de un modelo dialogante e inter estructurante que reconozca el papel importante de la medición y los mediadores, ello sin dejar de afirmar la centralidad del rol activo del sujeto que aprende.

Así, el análisis de los modelos pedagógicos autoestructurantes sugiere que estos esquemas, en contraposición a los modelos tradicionales, favorecen un aprendizaje más dinámico y autónomo, siendo fundamentales para responder a las nuevas demandas sociales y tecnológicas del siglo XXI. Las evidencias sobre su efectividad confirman que centrarse en el estudiante y en la interacción reflexiva mejora el rendimiento, la motivación y la satisfacción del aprendizaje, lo que representa un cambio crucial en el enfoque pedagógico contemporáneo.

En conjunto, estas características de una enseñanza autoestructurante son las que posibilitan desarrollar en los estudiantes la capacidad de usar el conocimiento para resolver problemas, fomentando el razonamiento inductivo necesario para analizar cada situación, la transferencia de aprendizajes previos a nuevos contextos y la autonomía emocional indispensable para gestionar los desafíos inherentes al proceso.

1.2.5. Modelos de enseñanza y formación inicial docente

Esta evolución de los modelos de enseñanza se ha visto reflejada en los cambios que se han venido operando en la FID en las últimas décadas del siglo XX. El desafío mayor ha sido transitar de una racionalidad instrumental a una racionalidad crítica en la formación docente. Mecott (2008) señala que el factor más importante del desarrollo profesional docente es que se aprenda a aprender de la propia experiencia, lo que significa reflexionar permanentemente sobre la propia práctica. Es decir, transitar de una docencia operativa y pragmática a una docencia reflexiva, promoviendo desde la formación inicial

procesos que hagan conscientes las formas convencionales de actuar en el ejercicio de la docencia y las concepciones que están detrás.

Esta transición no es meramente técnica o procedimental, implica un cambio en la identidad docente. Como señalan Ávalos y Sotomayor (2020), la identidad docente no es inmutable, se construye y reconstruye a lo largo del tiempo, pero tiene detrás un conjunto de sentidos que comprenden creencias, emociones y actitudes que configuran una manera de entender la naturaleza de la docencia, el tipo de trabajo que deben realizar en las aulas y la manera de relacionarse con sus alumnos. Esos son los sentidos más difíciles de cambiar y los que dan forma también al tipo de enseñanza que se observa en la formación inicial docente.

Hoy existe un mayor reconocimiento del saber profesional docente como un conocimiento científico dirigido o movilizado en la práctica (Perrenoud, 1998). Como dice Gómez Serés (2018), la expresión del sentido profesional del ser docente se refleja en que, lejos de apelar a respuestas preestablecidas o fórmulas estandarizadas, es capaz de desarrollar respuestas diferenciadas y adecuadas al contexto y situación específica, a partir de su experiencia y conocimientos, que incluye tanto el conocimiento explícito como implícito.

Por su parte, Ortiz (2021) subraya que la enseñanza es un fenómeno que se distingue por su inmediatez, pues hay contingencias que se producen a gran velocidad y cambian el rumbo de los procesos previstos por el docente, sin que pueda siempre comprenderlos y manejarlos con facilidad; un hecho que le exige capacidad de adaptación e improvisación. En esa perspectiva, Perrenoud (2001) señala que los estudiantes que se preparan para la docencia necesitan ser enfrentados a situaciones típicas de los escenarios laborales en que se van a desenvolver y construir sus saberes profesionales a partir de ellas y de las reflexiones e inquietudes que les genera. De este modo, sus experiencias, dudas, desconciertos, aciertos y errores van a ser una fuente de aprendizaje constante. Por eso propone una formación docente que parta de problemas, que se convierta en un proceso clínico, a partir del cual se construya teoría.

De Lella (2003) coincide con esta perspectiva, desde un enfoque hermenéutico-reflexivo, plantea la enseñanza de los futuros docentes como una actividad compleja, cargada de conflictos de valor que requieren tomar opciones éticas y políticas. Los docentes deben saber enfrentar situaciones imprevisibles, demostrando capacidad resolutiva inmediata sin seguir las reglas y recetas de la cultura escolar. Se parte de situaciones

concretas, personales, grupales, institucionales, sociopolíticas, se reflexiona sobre ellas buscando comprenderlas con diversas herramientas conceptuales, considerando supuestos teóricos y prácticos, dialogando con los actores. Luego se vuelve a la práctica para modificarla. Se infiere sin dificultad que una lógica hermenéutica-reflexiva de enseñanza se condice fundamentalmente con un modelo pedagógico autoestructurante.

Desde este modelo formativo, como señalan Barrios y Silva (2017), la línea que divide el proceso de enseñanza y aprendizaje es muy delgada, pues cuestiona la brecha entre teoría y práctica que heredamos del modelo pedagógico tradicional; más aún en un contexto histórico en el que, como hemos señalado reiteradamente, se hace patente la necesidad de contribuir desde la educación a tener sociedades cada vez más críticas y reflexivas en su relación con el conocimiento y con la realidad.

Como se recuerda, los modelos de enseñanza autoestructurantes entienden la educación como un proceso de construcción gestado desde adentro de la experiencia, es decir, desde los sujetos que aprenden, lo que hace posible que el conocimiento sea producto de su propia actividad mental. Por esta razón, el modelo requiere que el estudiante descubra o redescubra, elabore o recree el conocimiento, y que el proceso de aprendizaje esté impulsado por su propio interés, cumpliendo el docente un rol tutorial. Esa es la perspectiva que hoy se plantea para la formación docente.

En efecto, el Ministerio de Educación del Perú, en sus Lineamientos Académicos Generales para las Escuelas de Educación Superior Pedagógica públicas y privadas (Minedu, 2020), sostiene que desde un enfoque orientado al desarrollo de competencias resulta viable desarrollar competencias complejas y aprendizajes desafiantes, con importantes niveles de comprensión de supuestos e intencionalidades, todo lo cual representa el sustento de la práctica pedagógica (Minedu, 2020, p. 16).

Más allá de la orientación de las reformas de las que está siendo objeto, en los hechos, hay en la formación inicial docente tendencias que han ganado mucha influencia en las prácticas formativas y que caminan en dirección contraria. En diálogo implícito con Gadamer (cf. López, 2001), De Lella (2003) constata tres: una que enfoca la enseñanza como una actividad artesanal, es decir, como un oficio que se aprende en el taller y donde el conocimiento del oficio se transmite de generación en generación. Aquí el docente se adscribe a la cultura escolar y enseña instalado en sus hábitos y creencias, para que los futuros docentes lo imiten. Una segunda tendencia privilegia el conocimiento disciplinar, situando a la pedagogía en un segundo plano, solo como un conjunto de técnicas. Los

contenidos que se desprenden de la comunidad de expertos son lo esencial de la enseñanza y la función del docente es comunicarlos. Una tercera tendencia es la que tecnifica la enseñanza, concibiendo al docente como un técnico encargado de llevar los conocimientos de manera simple, sin tener que dominarlos él mismo. Si maneja las técnicas de transmisión, no necesita de expertos ni pedagogos. Se privilegia la racionalidad instrumental, la formación se vacía de marcos conceptuales y al docente se le forma básicamente en el uso de procedimientos, esquemas, formatos y secuencias preestablecidas.

En los tres casos, más allá de las diferencias en el rol asignado a la docencia y la mayor o menor complejidad de lo que se enseña, la enseñanza es heteroestructurante, la comunicación unidireccional, del lado del formador está el conocimiento: son sus saberes, su experiencia, sus técnicas, los que se constituyen como los referentes a ser reproducidos e imitados. Más aún, la idea de docencia sigue siendo la de un donador de saberes, la del protagonista y el eje indiscutible del proceso de aprendizaje.

1.2.6. Los modelos y su itinerario en el siglo XXI

A partir de las definiciones y caracterizaciones propuestas por De Zubiría (2006) sobre los modelos pedagógicos, han emergido nuevas propuestas que, si bien no siempre se inscriben directamente en su marco, guardan correspondencia con los paradigmas por él descritos, particularmente con el modelo autoestructurante.

Siemens y Downes (2024), por ejemplo, desde una perspectiva conectivista y en el contexto de la era digital, asocian el aprendizaje al proceso de creación y mantenimiento de redes de intercambio de información, incluidas aquellas mediadas por tecnologías digitales. Postulan que el conocimiento se construye a través de conexiones múltiples e impredecibles, lo que resalta la autonomía del sujeto que aprende. En este sentido, el conectivismo se ubica dentro del paradigma autoestructurante.

Hase y Kenyon (2000), por su parte, introducen la heutagogía, entendida como un enfoque de aprendizaje autodeterminado. Desde esta propuesta, se afirma que los individuos poseen la capacidad de aprender de manera continua y creativa a lo largo de su vida, en interacción dinámica con su entorno. Este enfoque subraya la agencia del aprendiz y cuestiona el protagonismo del docente en la transmisión del conocimiento, situándose claramente en el paradigma autoestructurante.

Asimismo, Cormier (2008), influido por las nociones filosóficas de Deleuze y Guattari, propone el concepto de aprendizaje rizomático, donde el conocimiento se configura como una red sin jerarquías ni secuencias lineales, caracterizada por entradas,

salidas y conexiones múltiples. Este enfoque valora el aprendizaje colaborativo, contextual y emergente, configurándolo como una experiencia de creación social de conocimiento en constante negociación. Se inscribe también en el paradigma autoestructurante, aunque con énfasis en su dimensión comunitaria y no institucional.

Finalmente, los aportes provenientes de las neurociencias (De la Barrera y Donolo, 2009) han enriquecido la comprensión del aprendizaje, resaltando la importancia de factores como la emoción, la curiosidad y la construcción de significado. Estos elementos, ya presentes en enfoques como la Escuela Activa y el constructivismo, son ahora respaldados por evidencia empírica sobre el funcionamiento cerebral y su relación con la motivación y el compromiso cognitivo.

En conjunto, estas contribuciones consolidan una visión del aprendizaje centrado en el estudiante como agente activo y autónomo. Además, amplían el horizonte de los modelos pedagógicos más allá del aula, incorporando escenarios comunitarios, digitales y personales como espacios legítimos para la generación de conocimiento.

De esta manera, la evolución de los modelos de enseñanza en la formación inicial docente subraya la importancia de una transición hacia una docencia reflexiva y crítica. Este cambio va más allá de los aspectos técnicos y afecta profundamente la identidad docente, transformando las creencias y concepciones que guían el ejercicio profesional. Al enfrentar a los futuros docentes con situaciones complejas de la vida real, se promueve la construcción de saberes que trascienden los conocimientos teóricos, fortaleciendo su capacidad de adaptación y reflexión crítica ante las dinámicas del aula.

CAPITULO II: METODOLOGÍA

Este capítulo presenta el diseño metodológico del estudio, que abarca el paradigma, enfoque y estrategia de investigación. También se exponen los objetivos y categorías del estudio, la caracterización de la población, así como el diseño y validación de los instrumentos. Además, se incluyen las consideraciones éticas adoptadas y el proceso de análisis e interpretación de los resultados. Siguiendo la propuesta del mapeo epistémico (Deroncele, 2020a; Deroncele et al., 2021), se toman en cuenta los principales componentes metodológicos sugeridos por estos autores para asegurar el rigor y coherencia científica del estudio. De este modo, se detalla la lógica metodológica utilizada, en correspondencia con el paradigma, enfoque y diseño de investigación, además del método de análisis de la información y sustento de los hallazgos.

2.1. Paradigma

Esta investigación se desarrolla bajo un *paradigma interpretativo* desde el cual se sostiene que la realidad social se construye a partir de las percepciones y subjetividades de los individuos y de cómo estos experimentan y explican los procesos que viven (Guba y Lincoln, 2002 y Guba y Lincoln, 1998, citados en Fernández y Vela, 2020). A diferencia de los paradigmas positivistas, que buscan explicar y predecir fenómenos mediante la objetividad y cuantificación, el paradigma interpretativo se enfoca en la subjetividad y en la forma como las personas interpretan y viven su realidad. Desde este enfoque se reconoce la complejidad de las experiencias humanas, como es la educativa, renunciando al ideal de una “descripción objetiva”, para acceder a una comprensión holística de la misma (Creswell, 2013; Miranda y Ortiz, 2020). Como plantea Martínez (2013), se trata de una alternativa al paradigma racionalista. La investigación acá desarrollada se alinea a este planteamiento, en la medida en que se busca dar cuenta y comprender el significado que los formadores atribuyen a determinados aspectos de su práctica pedagógica, desde sus propias perspectivas y narrativas. Como señala Deroncele (2020b, citado por Ramos,

2022), este paradigma resulta fundamental en el desarrollo de la investigación científica aplicada a la educación, dado que se reconoce la realidad educativa como una construcción social generada desde los sujetos y sus interacciones, privilegiando así el conocimiento procedente desde sus percepciones. A diferencia de un enfoque cuantitativo, en esta investigación no se persigue explicaciones causales y “objetivas”, más bien, se busca comprender las prácticas pedagógicas de los formadores desde las explicaciones, significados e intenciones que estos atribuyen a su experiencia (Schuster et al., 2013). El foco está en la descripción y comprensión de lo singular y particular del objeto de estudio, no en su generalización, reconociendo que la realidad es múltiple, holística y dinámica.

2.2. Enfoque

El objetivo de esta investigación es analizar las concepciones, creencias y manifestaciones de las teorías implícitas (TI) que orientan las prácticas pedagógicas de los formadores, a fin de analizar y generar una comprensión amplia de un fenómeno complejo como lo es la enseñanza en el contexto específico de la formación docente. Este análisis privilegia los discursos y subjetividades de los participantes como fuentes para la generación de conocimiento. Por ello, se adopta un enfoque cualitativo el cual, a diferencia de un enfoque cuantitativo, responde a una forma de entender la realidad social no como un hecho objetivo independiente del sujeto, sino como una realidad epistémica mediada por la cultura y las relaciones sociales del “sujeto cognoscente” (cf. Sandín, 2022; Creswell y Creswell, 2023; Sandoval, 1996).

Este enfoque implica validar las distintas maneras en que los individuos perciben, piensan, sienten y actúan desde su subjetividad; privilegia la interpretación y comprensión profunda de la información, permitiendo desentrañar su significado desde los actores mismos (Medina y Deroncele, 2020a; Medina y Deroncele, 2020b; Sandín, 2022; Creswell y Creswell, 2023). De acuerdo con Aspers y Corte (2019), este enfoque busca construir conocimiento desde las interpretaciones, experiencias y motivaciones de los participantes, considerando lo que dicen y hacen en contextos sociales e institucionales específicos. En este sentido, el enfoque cualitativo es el más adecuado para responder a los objetivos de esta investigación. Además, como indica Sandoval (1996), este enfoque permite un diálogo entre los conceptos teóricos y las concepciones de los

participantes, capturadas como contenidos emergentes a partir de sus discursos, lo cual otorga validez a sus expresiones y experiencias en el ámbito educativo.

Para lograr esta profundidad interpretativa, se privilegia el empleo de métodos de recolección de información flexibles y abiertos, como las entrevistas abiertas o semiestructuradas. Estos métodos permiten un seguimiento detallado del discurso de los participantes, profundizando en los significados que otorgan a sus acciones y percepciones, tal como se detallará en la estrategia de investigación.

2.3. Método de investigación: estudio de caso

Con base en el paradigma y enfoque seleccionados para esta investigación, se ha optado por un *estudio de caso* como recurso metodológico, una técnica cualitativa apropiada para estudiar fenómenos complejos en sus contextos específicos, permitiendo comprenderlos en su singularidad.¹ Este método es particularmente adecuado para investigar dinámicas como comportamientos, creencias, interacciones o teorías implícitas (TI), favoreciendo la profundidad sobre la amplitud en el análisis. Es el caso de la presente investigación cuyo objetivo es comprender cómo operan las TI en los procesos de enseñanza de futuros docentes.

El tipo de estudio de caso seleccionado es intrínseco (Stake, 1999; Álvarez y San Fabián, 2012; López-González, 2013; Yin, 2014), pues el principal interés radica en comprender en profundidad cómo se manifiestan las TI en la organización de la enseñanza por parte de los formadores. La revisión teórica sugiere que las TI varían y se adaptan según aspectos específicos de la enseñanza; por tanto, el interés no es clasificar prácticas bajo un tipo único de TI, sino explorar su funcionamiento, las creencias que guían las decisiones pedagógicas, y los supuestos respecto a aspectos específicos tales como las capacidades y motivaciones de los estudiantes, la evaluación de los aprendizajes, las estrategias, entre otros. La literatura revisada también señala que las TI pueden variar de

¹ Una profusa y abigarrada tradición crítica nutrida por los aportes originales de autores como Sandoval (1996), Stake (1999), Stake (2000), Álvarez y San Fabián (2012), Yin (2014), Medina y Deroncele (2019), Medina y Deroncele (2020a), Medina y Deroncele (2020b), Schoch (2020), Bruggeman et al. (2022), Creswell y Creswell (2023), Lamas (2023) y Delmas y Giles (2023), entre otros muchos que no alcanzamos a citar, sirven de base y ofrecen fundamento teórico-práctico para sostener y justificar el enfoque metodológico aplicado en la presente tesis.

acuerdo con la dinámica del contexto particular en el que se dan, como es el caso de una institución pública donde se forma a futuros docentes y que se encuentra inmersa en el proceso de reforma curricular impulsado por el Minedu (2019), contexto que introduce nuevas orientaciones en la enseñanza.

La elección de este caso ofrece la ventaja de acceso directo al contexto y sujetos de estudio, lo cual es fundamental para profundizar en el análisis de un fenómeno complejo como el objeto de esta investigación (Stake, 1999; Yin, 2014). De otro lado, también se reconoce posibles riesgos de sesgo dada la focalización en un solo caso. Para mitigar este riesgo se decidió incluir a todos los formadores de la especialidad seleccionada en calidad de informantes; adicionalmente, tanto la recolección como el análisis de información fueron realizadas por los dos investigadores, todo lo cual permite contrastar perspectivas y así fortalecer la validez del análisis y los resultados. Más que buscar generalización, el propósito es transferir las implicancias y recomendaciones que surjan del estudio, apoyándose en diversas perspectivas que clarifiquen y corroboren los contenidos emergentes (Yin, 2014; López-González, 2013). Este caso –una escuela de educación superior dedicada a la formación docente– posibilita examinar en profundidad las perspectivas de los formadores y formular explicaciones detalladas sobre las TI en la enseñanza (Stake, 1999; Álvarez y San Fabián, 2012; Yin, 2014). Por último, cabe señalar que existen evidencias en la literatura que respaldan la validez del estudio de caso para investigar prácticas pedagógicas específicas, como las evaluativas (Xie y Cui, 2021, citados por Ramos, 2022).

2.4. Presentación del caso

Antes de presentar el caso resulta oportuno precisar que, en el Perú, la formación docente se brinda en universidades y en institutos. Según datos de INEI (2016), aproximadamente el 43.8% de los docentes en el sistema de educación básica pública proviene de institutos. De acuerdo con datos obtenidos en la página web del Ministerio de Educación, existen 191 instituciones de formación inicial docente (IFID) en el país y, de este total, 151 son Institutos de Educación Superior Pedagógica (IESP) y 40 son Escuelas de Educación Superior Pedagógica (EESP). Se sabe además que del total de IESP y EESP, 71 institutos y 33 EESP son de gestión pública.²

² Datos obtenidos del portal institucional: <https://www.minedu.gob.pe/superiorpedagogica/institutos/>

El Consejo Nacional de Educación, en su evaluación del Proyecto Educativo Nacional (PEN) al 2021, destacó la escasa atención prestada a la formación inicial docente (FID) durante el periodo evaluado (2007-2017). Entre los hallazgos más críticos, se subraya los bajos resultados obtenidos por egresados de las instituciones formadoras en una evaluación realizada por Minedu en el 2014; de acuerdo con lo reportado, en todas las áreas evaluadas se encontró desempeños deficitarios, especialmente en competencias fundamentales como la comprensión de textos y la alfabetización matemática (CNE, 2019, p. 59). Otro dato relevante lo proporciona el monitoreo realizado por Minedu; en este se reporta que el 68% de los formadores en IESP públicos recurren a prácticas de memorización y copia, alejadas del desarrollo del pensamiento crítico en sus estudiantes (Guzmán et al., 2021).

En este contexto, la Ley N° 30512 (Congreso de la República, 2016) estableció un conjunto de medidas que marcan el inicio de un esfuerzo integral por mejorar la calidad de la FID en el Perú y convertir a los IFID en verdaderas instituciones de educación superior (Cuenca, 2019, citado por Andrade, 2021, p. 5). La ley también sienta las bases para impulsar la carrera del formador, orientada a la profesionalización y mejora continua.

Una de las principales medidas establecidas por la ley es el proceso de licenciamiento, procedimiento mediante el cual los institutos y escuelas de FD, tanto públicos como privados —incluidos sus programas de estudios y filiales—, deben demostrar el cumplimiento de Condiciones Básicas de Calidad (CBC) para obtener la autorización de funcionamiento. Las CBC son requerimientos mínimos y de cumplimiento obligatorio, que las instituciones deben satisfacer para garantizar una formación de calidad.

Son siete las CBC: (1) gestión institucional, (2) investigación e innovación, (3) gestión académica, (4) infraestructura y recursos para el aprendizaje, (5) disponibilidad de personal idóneo (directivos y docentes), (6) sostenibilidad financiera y (7) servicios complementarios que incluye mecanismos de intermediación laboral. En lo referido a la gestión académica, se establece que las instituciones deben garantizar una propuesta académica pertinente y coherente con los documentos curriculares nacionales vigentes y con el perfil de egreso esperado. En particular, se exige que los programas de estudios estén alineados a los Diseños Curriculares Básicos Nacionales (DCBN). Asimismo, se requiere que la institución cuente con docentes que cumplan con los requisitos y el perfil adecuado para el desempeño de sus funciones, y que al menos el 20% de ellos tenga

dedicación a tiempo completo, a fin de favorecer el trabajo en comunidades de aprendizaje y la práctica reflexiva continua.

Con estas medidas se busca que las IFD ofrezcan una educación superior pertinente, centrada en la práctica pedagógica, la investigación y la innovación. Son transformaciones de gran envergadura, que requieren tiempo y esfuerzos sostenidos. Estudios sobre su implementación evidencian avances iniciales en la comprensión de los cambios curriculares, aunque no en todas las instituciones y actores (Andrade, 2022; 2021). Cabe precisar que las EESP, al ser instituciones licenciadas, poseen un mayor reconocimiento y alcance respecto a los institutos; entre otros aspectos, son responsables tanto de la formación inicial, como de la formación en servicio. Por tanto, se espera que evidencien niveles de avance más sólidos en la implementación de reformas, en comparación con los institutos no licenciados.

En el marco de lo señalado, para esta investigación se seleccionó una EESP pública como unidad de análisis. Ubicada en la costa norte del Perú, en una provincia mayoritariamente urbana, contaría con mejores condiciones de acceso a servicios en comparación con zonas rurales. Aunque no se cuenta con datos recientes desagregados sobre nivel socioeconómico, el INEI (2018) estimó una incidencia de pobreza monetaria del 23.7%. Además, según entrevistas con formadores, un sector importante del estudiantado enfrenta limitaciones económicas.

La elección de esta institución respondió a tres criterios: (1) es una institución licenciada, por lo tanto, cumple con las condiciones básicas de calidad establecidas por el Minedu; (2) ofrece la especialidad de Educación Primaria y su propuesta pedagógica está alineada al nuevo Diseño Curricular Básico Nacional (DCBN) aprobado en 2019, lo que implica un mayor tiempo de implementación³; y (3) presenta facilidades de acceso, lo que favorece el contacto y la receptividad institucional. Estas características permiten observar las tensiones entre las orientaciones reformistas del marco normativo y las concepciones prácticas que los formadores movilizan en su ejercicio docente. Además, al tratarse del espacio habitual de trabajo de los docentes, este entorno favorece una disposición más abierta y espontánea para expresar sus concepciones y prácticas pedagógicas, lo que resulta pertinente para los fines de una investigación cualitativa centrada en el análisis de teorías implícitas.

³ Debido a la pandemia, la implementación propiamente tal se inició en el 2021, es decir, al momento de realizar la presente investigación contaban con tres años aplicando el nuevo DCBN.

La EESP cuenta con más de 50 de existencia y formó parte del primer grupo de IFD licenciadas por el Ministerio de Educación. Ofrece especialidades de Educación Inicial, Primaria, Física, Idiomas y Computación, en horario diurno (de 08:00 a 14:00 horas); esta oferta formativa responde a un proceso previo de identificación de demandas y necesidades del campo laboral, realizado por la propia institución en su ámbito territorial. Al 2023, las especialidades licenciadas son Inicial y Primaria, en las cuales se implementa los nuevos DCBN, conforme a lo establecido en el Modelo de Servicio Educativo definido para las EESP en la RM N.º 570-2018-MINEDU.

De acuerdo con lo señalado en su Proyecto educativo institucional (PEI), la EESP cuenta con 298 estudiantes y 29 formadores. Del total de formadores, 14 son nombrados y 15 contratados; y del total de plazas, el 16% corresponde a personal directivo y jerárquico, todos en condición de “encargatura”, es decir, con funciones asignadas de manera temporal. Asimismo, más de la mitad del personal de la EESP (55%) corresponde a plazas docentes, entre nombrados y contratados. En cuanto a los estudiantes, el 17% (58), corresponde a la especialidad de Primaria y sólo seis (06) formadores, entre contratados y nombrados, son de esta especialidad.

En cuanto a los resultados de aprendizaje, en el PEI se reporta que un 20% de estudiantes estuvo por debajo de los niveles proyectados para los años 2019 y 2023. La institución atribuye estos resultados al uso de metodologías tradicionales, deficiencias en competencias básicas de los ingresantes y factores socioeconómicos y familiares que afectan la continuidad de estudios, como la maternidad y paternidad temprana.

Al ser una institución que ha recibido el licenciamiento, se espera que muestre avances significativos en el alineamiento con las condiciones básicas de calidad⁴ establecidas por el Minedu (RM N.º 097-2022-MINEDU). Estas condiciones incluyen, entre otros aspectos, una propuesta formativa centrada en el estudiante, que promueva competencias como el pensamiento crítico, el interés por aprender, la motivación y prácticas evaluativas orientadas hacia el aprendizaje autónomo, conforme a los lineamientos del Modelo de Servicio Educativo (RM N.º 570-2018-MINEDU) y los Diseños Curriculares Básicos Nacionales.

⁴ El licenciamiento de una IFD implica el cumplimiento de condiciones básicas de calidad (CBC) definidas por el Minedu. Estas condiciones incluyen estándares relacionados con la gestión institucional, la formación académica, los recursos pedagógicos, los procesos de evaluación y el perfil del egresado, orientados a asegurar una formación centrada en el desarrollo de competencias.

Este estudio de caso permitirá identificar las TI de los formadores con respecto a la enseñanza, objetivo de la presente investigación, específicamente con respecto a las condiciones que hacen posible el aprendizaje y el uso del conocimiento para resolver problemas, los procesos mentales y emocionales que se movilizan y los resultados de aprendizaje. Los resultados aportarán a una comprensión profunda de las TI y servirán como insumo para fortalecer la formación docente en la institución.

2.5. Objetivos

2.5.1. Objetivo general

- Analizar las teorías implícitas de los formadores respecto del Modelo de Enseñanza de la Formación Inicial Docente (FID).

2.5.2. Objetivos específicos

- Identificar y caracterizar las teorías implícitas de los formadores acerca de las condiciones que hacen posible el aprendizaje y/o el uso del conocimiento para resolver problemas.
- Identificar y caracterizar las teorías implícitas de los formadores con respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje que posibilitan el uso del conocimiento para resolver problemas.
- Identificar y caracterizar las teorías implícitas de los formadores respecto de los resultados del aprendizaje.

2.6. Categorización

A partir de la revisión de literatura sobre teorías implícitas (TI) y modelos de enseñanza, se construyó un marco teórico-conceptual del cual se derivan las categorías y subcategorías apriorísticas definidas para responder a las preguntas y objetivos de la investigación. Estas se presentan en la matriz metodológica del estudio (*véase anexo 1*) y se describen en la tabla 2.1.

Tabla 2.1: Categorías y subcategorías de la investigación

Categorías	Subcategorías
Teorías implícitas Conjunto de principios, que orientan y explican la práctica docente. Son de naturaleza inconsciente y se generan y validan a través de la experiencia personal; se manifiestan a través de las descripciones y explicaciones con respecto a las condiciones, los procesos y los resultados del aprendizaje (Pozo, 2003; Pozo, 2020; Cossío y Hernández, 2016; Pedreira y Pozo, 2020; Pedreira y Pozo, 2014).	Condiciones de aprendizaje: Son las descripciones y/o explicaciones sobre aquello que hace posible y/o influye en el aprendizaje de sus estudiantes; incluye condiciones relacionadas a quien aprende (edad, estado de salud, “conocimientos previos”, estado afectivo y motivacionales) y condiciones del entorno que actúan como facilitadores o limitantes (Pozo, 2003; Pozo, 2020). Procesos de aprendizaje: Son las acciones manifiestas o internas (procesos mentales), puestas en marcha por los estudiantes para aprender; incluye los procesos puestos en juego cuando se hace uso del conocimiento para resolver problemas (Pozo, 2003; Pozo, 2020). Resultados de aprendizaje: Corresponde a aquello que se aprende o pretende aprender y cómo se le reconoce o manifiesta (Pozo, 2003; Pozo, 2020).
Uso del conocimiento para resolver problemas Es la capacidad de resolver problemas reales, abiertos y significativos, mediante la transferencia de conocimientos aprendidos en un determinado contexto a otro, en el que se sitúa el problema, de mayor o menor semejanza entre sí. Implica poner en actuación habilidades cognitivas propias de un razonamiento inductivo, así como habilidades socioemocionales que, en conjunto, posibilita una progresiva autonomía emocional en la construcción de una respuesta eficaz (Dewey, 1960; Piaget, 1970; Gadamer, 1992; De Lella, 2003; De Zubiría, 2006).	Razonamiento inductivo Es la combinación del análisis causal, probabilístico y analógico de un problema, con procesos de clasificación y formulación de hipótesis (Sanz y Sanz, 2006). Transferencia: Es un proceso cognitivo que consiste en el empleo de determinados conocimientos aprendidos en una determinada situación, a posteriores situaciones inéditas (Carpintero y Beltrán, 2008; Lacasella, 2006; Perkins y Salomon, 1992; Heit, 2011). Autonomía emocional: Es la capacidad de gestionar los propios impulsos en situaciones de incertidumbre, estrés, ansiedad y eventual frustración cuando se afronta problemas con autonomía, haciendo transferencia del conocimiento (Csikszentmihalyi, 2012; Colunga y García, 2016; Idrogo y Asenjo, 2021; Rodríguez, 2003).

Fuente: Elaboración propia.

La definición y organización de las categorías se ha hecho considerando dos criterios clave: (1) la necesidad de contar con herramientas conceptuales que permitan analizar las teorías implícitas de los formadores sobre el modelo de enseñanza, a partir de sus descripciones y explicaciones sobre las condiciones, procesos y resultados del aprendizaje; esto da lugar a la primera categoría: “teorías implícitas”, con tres subcategorías: *condiciones para el aprendizaje*, *procesos de aprendizaje* y *resultados de aprendizaje*. (2) El reconocimiento de que uno de los componentes centrales del modelo de enseñanza es el uso del conocimiento para resolver problemas, lo que da lugar a la segunda categoría: “uso del conocimiento para resolver problemas”, con tres subcategorías: *razonamiento inductivo*, *transferencia* y *autonomía emocional*.

Es necesario precisar que la definición de las categorías y subcategorías de análisis se deriva del marco teórico-conceptual desarrollado en este estudio, pero responde también a decisiones metodológicas que permiten operacionalizar los conceptos centrales en la práctica investigativa. En este sentido, se reconoce que la relación entre objetivos específicos y categorías no es estrictamente lineal: por ejemplo, algunas dimensiones del aprendizaje, como los procesos o las habilidades socioemocionales, operan de forma transversal en varias categorías. Esta articulación busca reflejar la complejidad del modelo de enseñanza como sistema, tal como ha sido planteado en el marco conceptual. Estas relaciones se muestran en la tabla 2.2. y en la figura 2.1.

Tabla 2.2: Relación objetivos y categorías

Objetivos	Categorías
General: Analizar las teorías implícitas de los formadores respecto del Modelo de Enseñanza de la Formación Inicial Docente (FID).	Categoría general 1: Teorías implícitas Categoría general 2: Uso del conocimiento para resolver problemas
Específicos	Subcategorías
OE1. Identificar y caracterizar las teorías implícitas de los formadores acerca de las condiciones que hacen posible el aprendizaje y/o el uso del conocimiento para resolver problemas.	1.1. Las condiciones de aprendizaje
OE2. Identificar y caracterizar las teorías implícitas de los formadores respecto de los procesos de enseñanza y aprendizaje que posibilitan el uso del conocimiento para resolver problemas.	1.2. Los procesos de aprendizaje 2.1. Razonamiento inductivo 2.2. Transferencia 2.3. Autonomía emocional
OE3. Identificar y caracterizar las teorías implícitas de los formadores respecto de los resultados del aprendizaje.	1.3. Resultados de aprendizaje

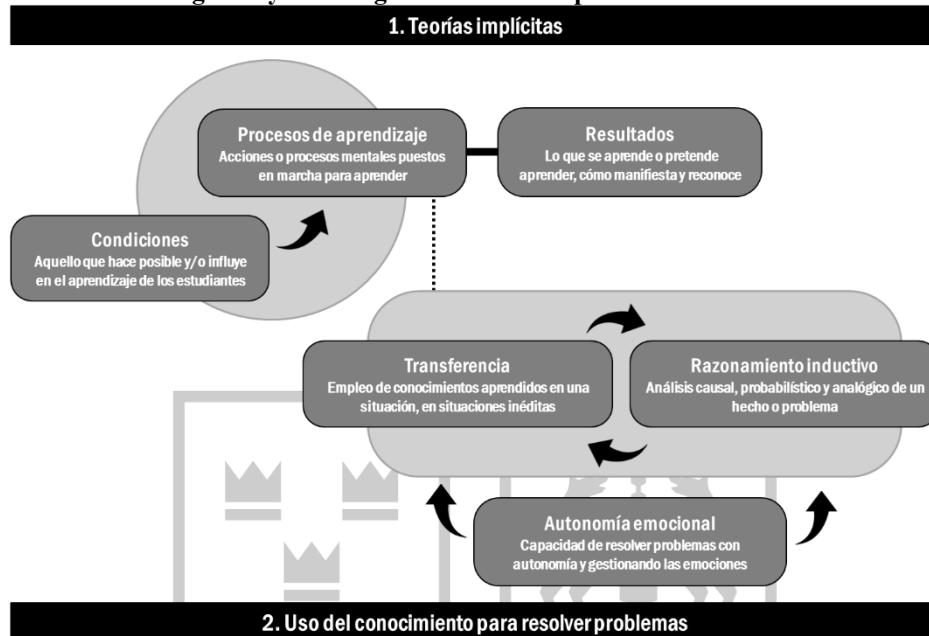
Fuente: Elaboración propia.

En la figura 2.1. se observa cómo se interconectan las categorías y subcategorías en los procesos de enseñanza: se aprecia como las tres subcategorías de la categoría “teorías implícitas” están conectadas entre sí; esto se explica porque la combinación de diversos procesos de aprendizaje (no solo la memoria) hace posible el tipo de resultados que se espera (aprendizaje comprensivo, significativo), pero la activación de esos procesos requiere de ciertas condiciones.

De otro lado, las tres subcategorías de la categoría “uso del conocimiento para resolver problemas” también están conectadas entre sí: el razonamiento inductivo posibilita resultados significativos (aprendizajes producto de la combinación de diversos procesos mentales), lo que posibilita a la vez su transferencia a nuevas situaciones; a su vez, activar el razonamiento requiere de autonomía emocional, es decir, de habilidades socioemocionales emocionales, como la autorregulación y la confianza en las propias ideas. Estas habilidades se movilizan en situaciones problemáticas abiertas, tal como lo

plantean autores como Csikszentmihalyi (2012) y Dewey (1960). Esta articulación permite un abordaje analítico más preciso del modelo de enseñanza, entendido como una práctica situada y relacional.

Figura 2.1: Relación categorías y subcategorías definidas apriorísticamente



Fuente: Elaboración propia.

Es importante considerar que los “procesos de aprendizaje”, subcategoría de “teorías implícitas”, pueden desarrollarse mediante técnicas activas (debates, juego de roles, diálogo socrático, etc.), pero sobre todo cuando nos confrontamos con problemas que generan la necesidad de resolverse y que demandan, por lo tanto, razonar inductivamente y hacer uso del conocimiento de forma reflexiva.

En consecuencia, ambas categorías aparecen muy conectadas. Las teorías implícitas de los formadores sobre los procesos de aprendizaje que se requieren para aprender significativamente, sobre las condiciones que creen necesarias y sobre el tipo de resultados que esperan lograr (categoría 1), podría llevar a creer innecesario o no el razonamiento inductivo, la autonomía emocional que este requiere y la transferencia que todo esto posibilita, aspectos clave para hacer uso del conocimiento en la resolución de problemas (categoría 2).

2.7. Población, muestra y unidad de análisis

Siguiendo a Arias et al. (2016, citado en Claro, 2022), en estudios cualitativos la población corresponde al conjunto de casos accesibles definidos según criterios pertinentes al objeto de estudio. En la EESP seleccionada, se trabajó con los seis formadores⁵ de la especialidad de Primaria —entre contratados y nombrados— dado que el estudio se centra en el análisis de las concepciones vinculadas a la implementación de los nuevos DCBN en esta especialidad. La tabla 2.3 presenta la caracterización del grupo seleccionado, que constituye simultáneamente la población, la muestra y la unidad de análisis del estudio.

Tabla 2.3: Población—caracterización

Nº	Código	Sexo	Edad	Contratado /nombrado	Grado alcanzado	Años de experiencia	# Años en la Escuela	Ciclos a cargo ⁶
1	E1	F	48	Contratada	Maestría	9 en básica 10 en superior	1 año	II, V, VII
2	E2	M	58	Nombrado	Maestría y Doctorado	9 en básica 23 en superior	23 años	II, IV, VII
3	E3	F	53	Nombrada (destacada ⁷)	Doctorado	3 en básica 23 en superior	3 años	IX y X Coordinadora primaria
4	E4	M	58	Nombrado	Maestría	10 en básica 29 en superior	26 años	VII y X
5	E5	M	63	Nombrado	Maestría	3 en básica 23 años en superior	22 años	II, VI Coordinador inicial
6	E6	M	61	Nombrado	Maestría y Doctorado	10 en básica 28 años en superior	3 años	X Director

Fuente: Elaboración propia.

En suma, los formadores informantes pertenecen a la especialidad de Primaria, con aulas a cargo en esta especialidad. La mayoría (5) son nombrados y con tiempos de servicio variable: tres formadores entre 1 y 3 años y cuatro formadores entre 22 y 26 años. Todos cuentan con maestría y tres con doctorado. Todos son formados en la especialidad de Primaria.

⁵ El total de formadores en la EESP es de 29 formadores, sólo seis son de la especialidad Primaria.

⁶ Durante el periodo de levantamiento de información.

⁷ Su plaza es en otra institución por lo que cada año debe postular a la plaza en la Escuela elegida.

2.8. Técnicas e instrumentos

La técnica empleada fue la entrevista individual, ya que permite una conversación flexible a partir de preguntas predefinidas y posibilita que los entrevistadores profundicen en el discurso de los participantes sobre sus experiencias y percepciones mediante preguntas diversas (Taylor y Bogdan, 1994). El instrumento utilizado fue una guía de entrevista semiestructurada, herramienta flexible que incluye preguntas abiertas y permite repreguntas espontáneas derivadas del discurso de los entrevistados, enriqueciendo así la comprensión de sus perspectivas. El diseño de la guía se hizo a partir de las categorías y subcategorías definidas previamente; para cada subcategoría se definieron indicadores y en base a estos los ítems orientados a recoger información sobre las creencias y concepciones que configuran las teorías implícitas de los formadores. La guía tiene dos secciones, la primera corresponde al momento inicial donde se presentan los entrevistadores, el objetivo y tiempo estimado de la entrevista; se comparte el tratamiento confidencial de la información y se solicita el consentimiento informado. La segunda sección corresponde a las preguntas, diez (10) en total más una introductoria para facilitar el ingreso a la conversación (anexo 3). Asimismo, se incluye una sección de datos generales a ser requeridos y constan en la Tabla con la caracterización de la población.

2.9. Ruta de instrumentación

La investigación cualitativa, especialmente en el ámbito educativo por su impacto potencial en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, demanda un enfoque sistemático que garantice niveles de rigurosidad y calidad propios de la investigación científica. Un enfoque que asegure que los objetivos se desarrollen siguiendo una ruta metodológica clara, en la cual las definiciones claves de las categorías apriorísticas se concreten en el instrumento de recolección de datos y se reflejen en el material obtenido, permitiendo así explorar los aspectos esenciales del estudio. Además, dicha ruta debe ser replicable y accesible para futuras investigaciones, como recomiendan Tolentino et al. (2022). Con base en estas consideraciones, se diseñó una ruta de instrumentación que organiza de manera precisa y detallada las etapas del proceso. Este diseño se fundamentó en el modelo propuesto por Tolentino et al. (2022), incorporando las adecuaciones necesarias para responder a las particularidades de este estudio.

Figura 2.2: Ruta de instrumentación y pasos para el análisis de contenido



Fuente: Elaboración propia a partir de Tolentino et al. (2022).

El proceso siguió siete pasos.

Paso 1: Matriz de categorización e instrumentación (anexo 2). Este paso consistió en la elaboración de una matriz que permitió operativizar cada subcategoría en indicadores, a partir de los cuales se formularon las preguntas orientadoras para el registro de información. Esta herramienta aseguró la coherencia entre los objetivos de la investigación, las categorías analíticas y las preguntas del instrumento, y facilitó el posterior análisis de la información en función de los objetivos planteados. A continuación, se procedió al diseño de la *guía de entrevista*, conforme a lo descrito en la sección correspondiente.

Paso 2: Juicio de expertos. Con este paso se buscó validar la guía de entrevista mediante la lectura crítica y aportes de profesionales especializados, con el propósito de fortalecer la consistencia conceptual y técnica del instrumento (Medina y Deroncele, 2019). Con este fin se contactó a cuatro profesionales destacados en el ámbito educativo, dos mujeres y dos hombres, con más de 30 años de experiencia profesional. Los cuatro expertos cuentan con reconocida trayectoria en la gestión de políticas educativas; tres son especialistas en formación docente y dos son investigadores con amplia experiencia y producción en el área educativa, en temas de formación docente y aprendizajes. La tabla 2.4. presenta el perfil del panel de expertos consultado.

Tabla 2.4: Panel de expertos para la validación

Jueces	Género	Experto en investigación	Experto en políticas educativas	Experto en formación docente
J1	F		X	X
J2	M	X	X	X
J3	F		X	X
J4	M	X	X	

Fuente: Elaboración propia.

Cada profesional recibió el *portafolio de validación*, conteniendo los criterios de evaluación y los siguientes formatos: 1. Matriz metodológica del estudio, 2. Matriz de categorización e instrumentación, 3. Guía de Entrevista, 4. Formato de la validación entrevista. La validación del instrumento se realizó mediante dos mecanismos: Juicio de expertos y aplicación piloto, que corresponden al tercer y cuarto paso de la ruta metodológica respectivamente. A los expertos se les solicitó valorar los siguientes criterios: a) suficiencia, referida a si los ítems que pertenecen a una misma dimensión son suficientes para evaluar adecuadamente dicha dimensión, b) claridad, es decir, si cada ítem se comprende fácilmente, c) coherencia, entendida como la correspondencia lógica entre cada ítem y la dimensión y/o indicador que evalúa, y d) relevancia, que indica si el ítem es esencial o importante para el propósito del instrumento (Escobar y Cuervo, 2008).

Las respuestas del panel de jueces fueron consolidadas en una matriz para identificar coincidencias y discrepancias en las valoraciones a cada criterio, por cada ítem; y registrar los aportes y recomendaciones de reajuste. En general se obtuvo una valoración favorable (al menos el 75% para los cuatro criterios), aprobando la mayoría de ítem con los ajustes recomendados, de darse el caso. En un ítem y para uno de los criterios se tuvo una opinión dividida (50% y 50%) por lo que se procedió a eliminarlo y buscar una alternativa que también fue cotejada con los jueces. En la tabla 2.5. se muestra los niveles de aprobación alcanzados para cada ítem.

Tabla 2.5: Validación criterio de jueces

Ítems	Coherencia		Relevancia		Claridad		Suficiencia	
	SÍ	NO	SÍ	NO	SI	NO	SI	NO
0	75%	25%	75%	25%	75%	25%	75%	25%
1	100%	0%	100%	0%	75%	25%	100%	0%
2	100%	0%	100%	0%	100%	0%	75%	25%
3	100%	0%	100%	0%	100%	0%	100%	0%
4	75%	25%	75%	25%	100%	0%	100%	0%
5	75%	25%	75%	25%	100%	0%	100%	0%
6	75%	25%	75%	25%	100%	0%	100%	0%
7	75%	25%	75%	25%	100%	0%	100%	0%
8	75%	25%	75%	25%	100%	0%	100%	0%
9	75%	25%	75%	25%	100%	0%	100%	0%
10	75%	25%	75%	25%	50%	50%	75%	25%

Fuente: Elaboración propia.

Paso 3: aplicación piloto de la guía. La finalidad de poner a prueba la claridad y secuencia lógica de las preguntas. Se realizaron dos entrevistas en una institución similar a la Escuela elegida para el estudio de caso y para la misma especialidad. Efectuados los ajustes correspondientes, se contó con la versión final de la Guía de entrevista validada.

Paso 4: levantamiento de información. Se llevó a cabo la aplicación de la Guía de entrevista en la Escuela elegida. Se hizo de manera presencial e individual, a cada formador, previa coordinación con la dirección, primero vía telefónica y, luego, mediante una carta de solicitud presentada a la dirección para fines de formalidad. Acordada la fecha, nos trasladamos a la provincia donde se encuentra ubicada la Escuela elegida, permaneciendo ahí 4 días para estar a disposición de los horarios de los formadores. Desde la dirección se contó con respaldo y facilidades para organizar las entrevistas, igual que de parte de los formadores quienes accedieron voluntariamente. A cada formador se le explicó el propósito y extensión de la entrevista solicitando su autorización mediante un formato de consentimiento informado. Todos los formadores aceptaron y mostraron muy buena disposición, siendo bastante transparentes en sus respuestas. Las entrevistas duraron 70 a 80 minutos en promedio y fueron grabadas con el consentimiento de las personas entrevistadas, quienes firmaron su conformidad.

Los tres siguientes pasos: **Paso 5: transcripción y codificación**, **Paso 6: análisis de contenido** y **Paso 7: interpretación**, corresponden en conjunto al procesamiento de la información levantada, para dar cuenta de los objetivos trazados en la presente investigación. Este procesamiento se realizó mediante técnica de análisis de contenido, metodología cualitativa que permite procesar e interpretar datos no numéricos, tales como textos, entrevistas o documentos, a fin de comprender fenómenos sociales y subjetivos. Consiste en el análisis sistemático de los textos y la identificación de patrones y categorías emergentes que hacen posible comprender significados explícitos o implícitos del texto (Medina y Deroncele, 2019; Sandoval, 1996). Se trata pues de una herramienta precisa para estudios cualitativos como la presente investigación, para identificar temas que emergen en el discurso de los formadores, organizarlos y generar categorías dando significado a datos textuales, para su posterior interpretación (Sandoval, 1996; Creswell, 2023).

Dada que su validez y exhaustividad reposa en el análisis sistemático, se hizo una revisión de autores destacados —especialmente relevantes resultaron Medina y Deroncele

(2020a), Medina y Deroncele (2020b), Stake (1999) y Sandoval (1996)— con la finalidad de seguir una ruta que garantice rigurosidad. En el siguiente apartado se detalla el procedimiento seguido.

2.10. Procesamiento de información

Primero se procedió con la preparación de los datos mediante la transcripción y codificación de las entrevistas, cuidando preservar el anonimato de la identidad de los informantes, para ello el material fue organizado en archivos bajo el código asignado a cada formador. Teniendo el material organizado, se realizó una primera lectura de todas las entrevistas, para una familiarización y comprensión general con el contenido de estas. Esta lectura sirvió para realizar una identificación preliminar de temáticas emergentes en el discurso de cada formador, contenidos que comunican concepciones y creencias asociadas a la enseñanza tales como “motivación del estudiante”, “dimensión afectiva relacional” o “evaluación”.

Posteriormente se procedió a una segunda lectura de cada entrevista, para profundizar en las temáticas generales y se dio inicio a la segmentación del texto en unidades de análisis o unidades de respuesta y primera categorización, así por ejemplo, una cita o unidad de respuesta como: “una buena interrelación entre docentes y alumnos desde el punto de vista afectivo, pero con respeto” o “la actitud responsable, del trato con los estudiantes, acercarse, preocuparse” fueron asociadas a la “dimensión afectiva relacional” y codificadas bajo un determinado color, procediendo de la misma manera para cada entrevista. Este procesamiento permitió validar las temáticas identificadas en el paso anterior y valorar su peso en el discurso de los formadores.

Resulta necesario explicar que, si bien en el presente estudio se partió de un conjunto de categorías apriorísticas (2) y subcategorías (6), derivadas del marco teórico, orientadas a explorar las concepciones de los formadores en torno a las teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje, las que permitieron estructurar la matriz de categorización e instrumentación. Sin embargo, dado que el análisis de contenido se desarrolló desde una lógica mixta (deductiva e inductiva), fue necesario reconfigurar las categorías apriorísticas iniciales, a partir de los significados que emergieron del discurso de los participantes. Este enfoque es coherente con lo planteado por Bardin (2002) y Mayring (2014), quienes destacan que en investigaciones cualitativas las categorías

pueden y deben reconfigurarse en función de la experiencia empírica y los sentidos construidos en el campo.

Dada la riqueza del material, se obtuvo un total de diecisiete “tópicos” o categorías, abordando temas diversos, algunos más allá del alcance del objetivo. En este punto se procedió entonces a realizar un segundo proceso de categorización, tomando en cuenta las categorías y subcategorías apriorísticas. Así, por ejemplo, segmentos como: “A veces el estudiante, a favor sus ganas de aprender, ese es un aspecto importante, pero no de todos, y es muy importante” (E1), categorizado bajo “motivación del estudiante”, se agrupó a otros segmentos de categorías como “motivación del formador”, bajo una categoría principal identificada como “Condiciones que facilitan o dificultan el aprendizaje”. Para determinar las categorías generales se tomó en consideración las definiciones apriorísticas, mientras que las subcategorías surgieron directamente del análisis del discurso, es decir, hubo un diálogo entre conocimiento conceptual y conocimiento generado desde los relatos y, por supuesto, la propia lectura de los investigadores

A continuación, el material fue trasladado a las matrices de categorización emergente, donde las unidades de respuesta quedaron organizadas en subcategorías y estas en categorías y se procedió a desarrollar ideas fuerza y conclusiones aproximativas que sirvieron de base para la interpretación. En las matrices el material quedó organizado de la siguiente manera: en la primera columna se anotaron todas las unidades de respuesta (o códigos discursivos), de todos los entrevistados, referidas a un mismo tópico (color); estas fueron agrupadas bajo una categoría específica, en la segunda columna, seguida del desarrollo de “ideas fuerza” describiendo lo encontrado en el primer nivel de análisis. Luego, en una tercera columna se esbozaron las conclusiones aproximativas, agrupando las ideas fuerza y profundizando el análisis y, finalmente la categoría principal.

Este procedimiento permitió reorganizar las categorías emergentes, identificando algunas nuevas y unificando otras, teniendo como resultado final la obtención de trece categorías emergentes que reconfiguran a las apriorísticas y permitieron responder de manera exhaustiva a las preguntas y objetivos de la investigación. Se trató de un procesamiento inductivo basado principalmente en la experiencia conocimientos del equipo investigador y en diálogo con el marco conceptual expresado en las definiciones apriorísticas.

Finalmente, se interpretó la información recogida en relación con el marco conceptual y los objetivos del estudio. Cada categoría permitió desarrollar ideas

respaldadas por una revisión exhaustiva de literatura, lo que facilitó la construcción de explicaciones y aportes. Los resultados se presentan en el capítulo 3.

2.11. Aspectos éticos

La ética en la investigación científica ha cobrado creciente relevancia en la última década, especialmente en estudios cualitativos donde la subjetividad y el involucramiento de personas son centrales. La preocupación ética abarca desde evitar el plagio o falseamiento de datos hasta resguardar principios de justicia, respeto y bienestar (Espinoza y Calva, 2020).

Un hito clave fue el juicio de Nuremberg en 1947, que estableció la necesidad de regulaciones éticas en la investigación, incluyendo el consentimiento voluntario y el derecho de los participantes a retirarse en cualquier momento, priorizando siempre su bienestar (Orozco y Lamberto, 2022).

Otra referencia importante es la Declaración de Singapur, surgida en la Segunda Conferencia Mundial sobre Integridad en la Investigación (2010). En ella se destaca que el valor de una investigación depende de la integridad con la que se conduce. Se enfatizan cuatro principios rectores: honestidad, responsabilidad, cortesía e imparcialidad. Además, se delinean responsabilidades que deben aplicarse tanto al desarrollo técnico como a las interacciones humanas durante la investigación.

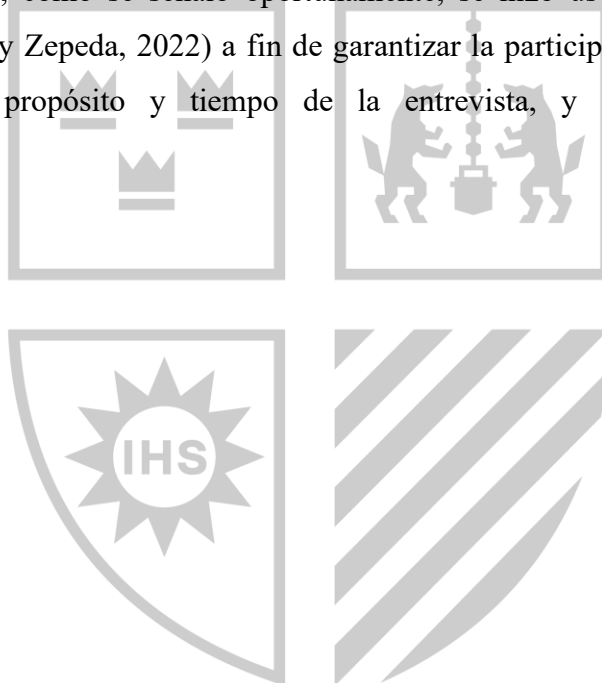
Estos principios no solo fortalecen la validez del proceso investigativo, sino que también aseguran que este contribuya al bien común, reforzando la coherencia entre el propósito científico y el compromiso ético. Así, la investigación no debe ser valorada únicamente por sus hallazgos, sino también por la integridad que sustenta su construcción.

Para efectos de la presente investigación, considerando los aportes citados, se adoptó los siguientes cuidados:

- **Anonimato:** se ha tenido especial cuidado en proteger la identidad de las personas entrevistadas y de la EESP elegida para el estudio de caso. Sólo se comparten datos relevantes para la contextualización; los nombres de las personas y de la institución han sido codificados. Esta condición fue comunicada previamente, subrayando que el propósito era comprender los procesos de enseñanza, salvaguardando la identidad de quienes participaron.

- Confidencialidad: como se indica en la Guía de entrevista, se aseguró a los participantes que la información brindada sería tratada con absoluta reserva y empleada exclusivamente para los fines de la investigación.
- Integridad: se indicó que ninguna pregunta afectaría su situación laboral ni se emitirían juicios sobre sus respuestas. Se alentó a los participantes a expresarse libremente en función de sus convicciones y creencias, reafirmando que no estaban siendo evaluados.
- Voluntariedad: desde el primer contacto con la Escuela y con cada formador se reiteró que la participación era voluntaria, y que podían abstenerse de participar si así lo deseaban.

Finalmente, como se señaló oportunamente, se hizo uso del consentimiento informado (Vargas y Zepeda, 2022) a fin de garantizar la participación voluntaria, con conocimiento del propósito y tiempo de la entrevista, y el resguardo de la confidencialidad.



CAPÍTULO III: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En este capítulo se presentan los hallazgos de la investigación, organizados en cuatro apartados. El primero da respuesta al objetivo general y los tres siguientes abordan, respectivamente, cada uno de los objetivos específicos. En todos los casos, los resultados se exponen articulando las categorías apriorísticas, formuladas con base en el marco teórico, con las categorías emergentes identificadas durante el análisis de contenido de las entrevistas.

Tal como se detalló en la sección metodológica, el análisis cualitativo permitió la emergencia de nuevas categorías que, más que contradecir, reconfiguran y enriquecen las categorías apriorísticas. Estas nuevas categorías permiten una comprensión más situada y profunda de las teorías implícitas (TI) de los formadores, particularmente en lo que respecta a las condiciones, procesos y resultados del aprendizaje, así como al uso del conocimiento para resolver problemas. Este último aspecto, concebido como un proceso complejo, integra elementos clave como el razonamiento inductivo, la transferencia de aprendizajes y la autonomía emocional.

En algunos casos, la reconfiguración también puso en evidencia vacíos o limitaciones en las subcategorías previstas inicialmente, especialmente en relación con los procesos vinculados al uso del conocimiento para resolver problemas. Esta reconfiguración no implica una ruptura con el marco teórico, sino una profundización analítica construida a partir de los significados otorgados por los propios formadores.

El apartado 3.1 da cuenta del objetivo general, integrando los hallazgos para caracterizar las TI de los formadores respecto del modelo de enseñanza. En el apartado 3.2 se abordan las TI sobre las condiciones que posibilitan el aprendizaje; en el 3.3, las relacionadas con los procesos de aprendizaje y el uso del conocimiento para resolver problemas; y en el 3.4, las referidas a los resultados del aprendizaje. En cada sección se presenta la relación entre las categorías emergentes y las categorías apriorísticas, explicitando los vínculos conceptuales y analíticos que las articulan.

3.1. Las TI de los formadores con respecto del modelo de enseñanza de la formación inicial docente

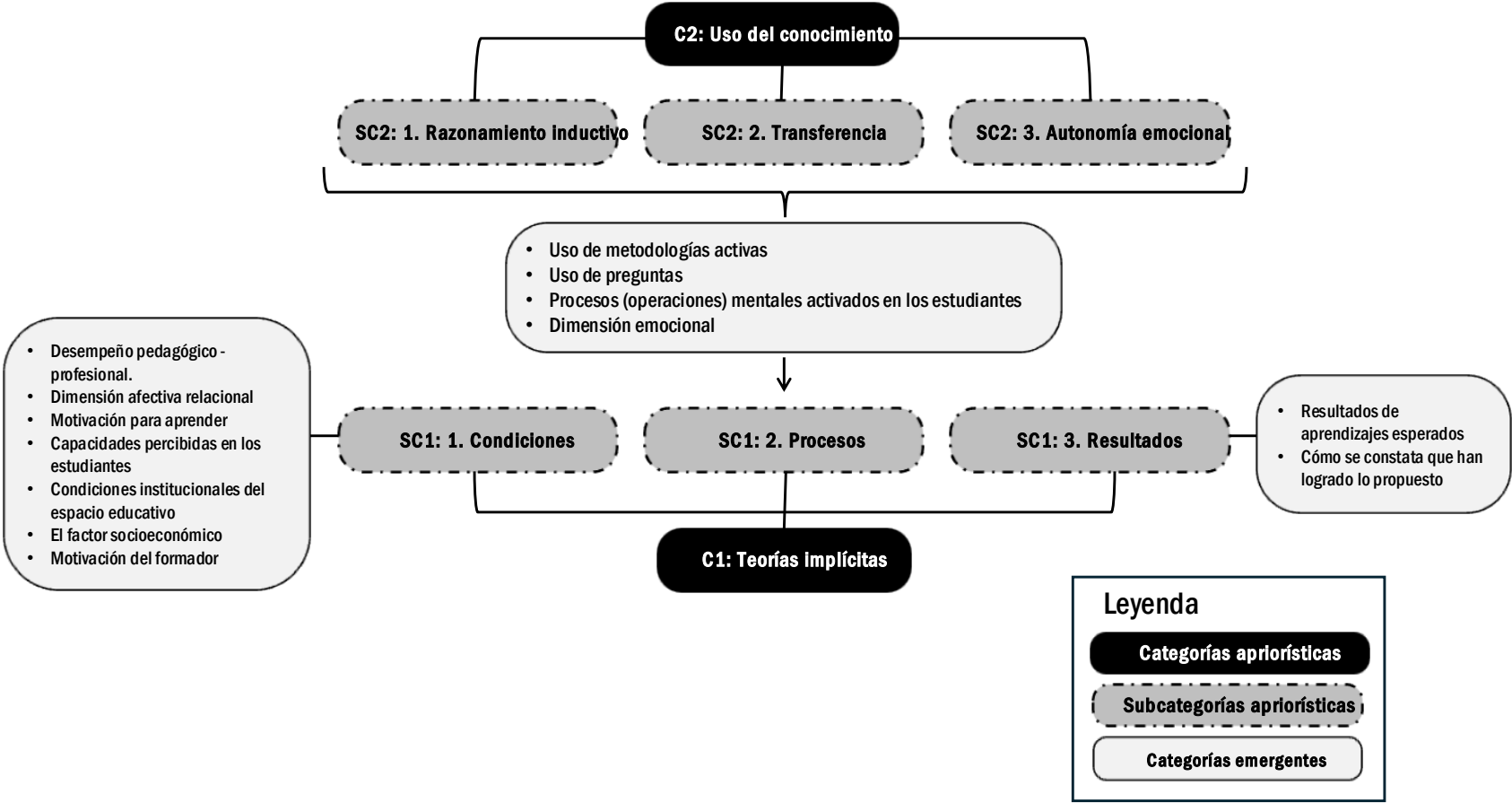
En esta investigación se adopta el planteamiento de Scheuer et al. (2006), quienes sostienen que las teorías implícitas (TI) de los docentes pueden inferirse a partir de sus concepciones sobre tres dimensiones claves del aprendizaje: las condiciones que lo hacen posible, los procesos que lo activan y los resultados que se esperan alcanzar. Estas dimensiones reflejan, a su vez, los principios epistemológicos, ontológicos y conceptuales que sustentan cada tipo de TI. En consonancia con este enfoque, la categoría apriorística “teorías implícitas” fue desagregada en tres subcategorías analíticas, lo que orientó tanto el diseño del instrumento como el proceso de análisis.

A partir de esta base teórica, el estudio indagó las creencias de los formadores sobre dichas dimensiones, con el propósito de comprender el modelo de enseñanza que configuran. Los resultados que se presentan a continuación responden al objetivo general de la investigación mediante un análisis integrado de los hallazgos, que permite establecer conexiones entre las creencias de los formadores y los supuestos que caracterizan los distintos tipos de TI —directa, interpretativa y constructiva—, identificando al mismo tiempo las tensiones, desplazamientos o contradicciones que emergen entre ellas.

Siguiendo esta línea, la investigación permitió establecer un conjunto de creencias que dan cuenta de cómo los formadores conciben y explican las condiciones, los procesos y los resultados. En cuanto a las condiciones que facilitan o dificultan el aprendizaje, se identificaron siete categorías emergentes: (1) desempeño pedagógico-profesional, (2) dimensión afectiva-relacional, (3) motivación del estudiante, (4) capacidades de los estudiantes, (5) condiciones institucionales, (6) factor socioeconómico y (7) motivación del formador. En relación con los procesos que posibilitan el uso del conocimiento para resolver problemas, emergieron cuatro categorías: (8) uso de metodologías activas, (9) tipo de preguntas formuladas, (10) procesos mentales activados en los estudiantes y (11) procesos emocionales. Finalmente, respecto a los resultados del aprendizaje, se distinguieron dos dimensiones clave: (12) los resultados de aprendizaje esperados y logros reconocidos, y (13) los mecanismos mediante los cuales se constata que dichos logros han sido alcanzados.

El análisis articulado permite abordar de manera comprensiva las TI de los formadores sobre el modelo de enseñanza y se ilustra en la figura 3.1.

Figura 3.1: TI sobre el modelo de enseñanza



Fuente: Elaboración propia.

Del análisis de los testimonios recogidos se puede inferir una predominancia de TI directas e interpretativas, las cuales se fundan en principios de jerarquía, transmisión y reproducción del conocimiento; y una enseñanza estructurada, centrada en la figura del formador y con baja expectativa sobre la agencia de los estudiantes. Este enfoque se manifiesta en la preeminencia de aprendizajes centrados en conceptos y procedimientos, con escasas referencias a estrategias que promuevan el uso del conocimiento para resolver problemas reales.

Los métodos de enseñanza descritos se aproximan a dos modalidades: la instrucción directa, caracterizada por exposición, explicación, uso de ejemplos y preguntas cerradas; y la instrucción programada, donde se diseñan secuencias que conducen a un resultado común para todos. En ambos casos, el protagonismo reside en el docente, lo que restringe el desarrollo de la autonomía del estudiante.

A nivel de condiciones para el aprendizaje, los discursos de los formadores reconocen la existencia de factores que facilitan u obstaculizan el aprendizaje; muchos de estos son atribuibles al estudiante, como su motivación, su nivel de conocimientos previos o su situación socioeconómica, todos percibidos más desde el déficit que desde la potencialidad. Las referencias a factores institucionales o a la motivación del propio formador son marginales, y la dimensión afectiva-relacional se subordina a una visión moralizante del vínculo pedagógico.

Son reiteradas las referencias que expresan una limitada confianza en las capacidades cognitivas de los estudiantes, lo que se atribuye a una trayectoria educativa previa deficiente, tanto en la escuela como en el propio instituto; una supuesta falta de vocación o de motivación para aprender; y problemas económicos personales o familiares que distraen su atención, su energía y su tiempo. A esta desconfianza se suma un estilo escolarizado en el trato con los estudiantes, que se manifiesta en el empleo de diminutivos o en los que se mencionan recursos didácticos típicos de la primaria; tal parece que los estudiantes no son reconocidos en la etapa de desarrollo y nivel educativo en el que está, sino vistos como “menores” (casi adolescentes) a quienes se les trata con cierta condescendencia. Estas referencias recuerdan estudios citados que dan cuenta del sello escolarizado de la formación docente en los institutos, con reglas que parecen prolongar la adolescencia de los estudiantes. Esta mirada refuerza una lógica deficitaria o determinista que, aunque matizada, impide reconocer al estudiante como sujeto activo del proceso de aprendizaje.

También emergen creencias de corte determinista que afectan las expectativas sobre los estudiantes. Por ejemplo, una frase recogida, “Iniciamos la sesión agradeciendo a Dios, invocando sabiduría, porque la inteligencia siempre proviene de lo alto”, parte del supuesto de que las personas no son inteligentes en sí mismas, sino que esa cualidad representa un don que se puede o no recibir desde una entidad superior. Trasladada esa concepción al plano de la EESP, el mensaje a los futuros docentes sería que hay niños dotados de inteligencia, mientras que otros no; una concepción determinista que desde la cual podría ser inútil esforzarse en desarrollarla cuando no existe tal dotación.

En cuanto a los procesos, aunque se menciona la importancia de activar ciertos procesos mentales, la expectativa sobre su función es limitada: se espera que faciliten la comprensión (en un sentido reducido), pero no necesariamente la construcción de soluciones o el pensamiento autónomo. Se evidencia un conocimiento parcial o confuso sobre metodologías activas, que en ocasiones se reducen a técnicas participativas. Si bien se valoran elementos como los casos, el diálogo o el trabajo en equipo, estos son utilizados con fines convergentes y no problematizadores. El conocimiento no se explora desde múltiples perspectivas ni se usa para construir soluciones, lo cual refleja una noción limitada de comprensión. Como señala Perkins (1999), comprender implica la capacidad de transferir el conocimiento a situaciones inéditas, compararlo, argumentarlo y aplicarlo con autonomía; esto se encuentra ausente en las prácticas descritas.

Es por esta razón que el uso del conocimiento para resolver problemas no se alude directa ni indirectamente en el relato de sus sesiones. Se proponen casos al inicio, aunque no representan problemas a resolver, sino anécdotas que cumplen la función de motivar o de extraer una moraleja. Entender se asocia a recordar el significado de un concepto o los pasos de un procedimiento, no a su empleo crítico en el afrontamiento de situaciones que prefiguren sus futuros retos profesionales.

Respecto a los resultados de aprendizaje, predomina una comprensión limitada de su carácter formativo y complejo. En los discursos analizados, el logro tiende a asociarse con el cumplimiento de tareas, la reproducción de contenidos o la adhesión a normas, más que con el desarrollo de competencias profesionales o la capacidad de movilizar saberes de forma autónoma en situaciones auténticas. Predomina una visión centrada en la retención de conceptos y la repetición de procedimientos, en detrimento de la comprensión reflexiva y el uso significativo del conocimiento en contextos nuevos.

Asimismo, se detecta una débil orientación hacia la evaluación formativa. Aunque se menciona el uso de retroalimentación, esta se concibe principalmente como mecanismo correctivo o explicativo, sin promover procesos de reflexión ni autorregulación por parte del estudiante. Algunos testimonios dan cuenta del uso de criterios subjetivos —como la amenaza de desaprobación— que, lejos de cumplirse, son utilizados como estrategia disuasiva, lo que refuerza una lógica de condicionamiento antes que un enfoque centrado en el aprendizaje.

En conjunto, estos hallazgos muestran una fuerte presencia de TI directas y, en menor medida, interpretativas. Aunque se emplea un lenguaje asociado a las TI constructivistas, este no se traduce en una transformación sustantiva de las prácticas, sino en una apropiación superficial. Este fenómeno ha sido ampliamente documentado, como en los estudios de Cuban (2023), que dan cuenta de la persistencia de métodos expositivos a pesar de las reformas educativas.

Se ha señalado cómo las bajas expectativas en las posibilidades reflexivas y de aprendizaje autónomo de los estudiantes justifica la necesidad de apelar a métodos estructurados y dirigidos; la subestimación percibida termina generando un efecto Pigmalión en el aula, desalentando no solo el esfuerzo de los estudiantes, sino también el de los formadores (De Boer et al., 2018). No obstante, el fenómeno es más grave. El énfasis en los procedimientos y en los referentes básicamente normativos para modelar la práctica pedagógica, supone formar para un ejercicio acrítico de la docencia. Si cuando egresen de la formación las normas cambian, las formas aprendidas de actuar perderán sustento y no tendrán capacidad para discernir ni valorar otras formas de ejercer la profesión, porque fueron formados básicamente para obedecer las reglas, como señala Tenti (2021 y 2009), a modo de trabajadores subordinados, no como profesionales.

Desde el análisis de las condiciones que facilitan el aprendizaje, el discurso de los formadores toma distancia de TI directas, en la medida en que se reconoce la existencia de factores externos que influyen en el aprendizaje y que éste no es un resultado automático de la exposición a contenidos de información que se transmiten. Se reconoce, además, la necesidad de activar ciertos procesos mediadores y también la importancia del rol que tienen en su aprendizaje. Así, desde la perspectiva de las condiciones que facilitan u obstaculizan el aprendizaje, los formadores parecieran ubicarse entre las TI directa e interpretativas. Más aún, el reconocimiento de los factores atribuidos a los estudiantes

que pone el acento en la carencia, junto al peso asignado a los factores socioeconómicos, en conjunto, refuerzan el predominio de las TI interpretativas.

En los procesos, se identifican referencias a funciones cognitivas básicas — como atención o memoria— y escasa mención al pensamiento crítico o a la resolución de problemas. La transferencia del conocimiento y su uso reflexivo, que son claves en el perfil de egreso de la FID, no se visualizan. Tal como señala Perkins (1997, citado en Dawidowich, 2019), entender una noción no garantiza su transferencia, a menos que esta se ejercite en contextos que representen un desafío. Esta es precisamente la dimensión que parece estar ausente en las prácticas pedagógicas descritas.

3.2. Las condiciones que hacen posible el aprendizaje y/o el uso del conocimiento para resolver problemas

Las condiciones para aprender representan uno de los tres componentes claves propuestos por Scheuer et al. (2006), Pedreira y Pozo (2020) y otros autores para el análisis de las teorías implícitas (TI) de los docentes. Esta dimensión, correspondiente a la primera subcategoría apriorística, remite a las concepciones que los docentes tienen sobre el sujeto que aprende y el entorno en que este lo hace. Abarca tanto factores individuales —como la edad, el estado de salud física o emocional, los conocimientos previos y los estados motivacionales y afectivos— como factores contextuales, entre ellos las condiciones socioculturales y materiales del entorno de aprendizaje.

La forma en que se conciben las condiciones para el aprendizaje varía significativamente según el tipo de teoría implícita. En las TI directas, las condiciones son escasamente reconocidas ya que el aprendizaje es concebido como resultado directo de la actividad de enseñanza; básicamente se asume la disposición del estudiante para recibir información, sin mayor consideración de los factores contextuales o personales. En las TI interpretativas, se reconoce la existencia de condiciones que median el aprendizaje, pero estas suelen entenderse como limitaciones estructurales o carencias individuales que obstaculizan el proceso (p.ej. experiencias previas de escolaridad de bajos resultados o si los estudiantes trabajan). Por el contrario, en las TI constructivas, las condiciones adquieren un rol central, ya que se consideran determinantes para activar procesos significativos de construcción del conocimiento. Desde esta perspectiva, el aprendizaje se concibe como una experiencia situada, en la que confluyen factores

personales, institucionales y socioemocionales, todos los cuales pueden ser objeto de intervención pedagógica deliberada.

Desde este marco conceptual, la investigación indagó en las creencias de los formadores respecto a las condiciones que, desde su perspectiva, facilitan o dificultan el aprendizaje de sus estudiantes. Se exploró si dichas condiciones eran atribuidas fundamentalmente a los propios estudiantes o al contexto institucional, así como si los formadores reconocen explícitamente condiciones que habiliten no solo el aprendizaje en general, sino también el uso del conocimiento para resolver problemas, componente clave en las TI de tipo constructivo.

Las respuestas de los formadores se centraron básicamente en las condiciones asociadas al aprendizaje en general¹. El análisis permitió identificar siete categorías emergentes que expresan las TI de los formadores respecto a esta dimensión. Cuatro de ellas se vinculan al rol y desempeño del propio formador, mientras que las tres restantes refieren a características o condiciones atribuidas al estudiante. Llama la atención la frecuencia con que los discursos destacan factores asociados al formador, lo que contrasta con la tendencia documentada en la literatura, donde las condiciones suelen atribuirse prioritariamente a las características del estudiante. Este énfasis podría interpretarse como una señal del reconocimiento, por parte de los formadores, de su propia agencia en la generación de aprendizajes. No obstante, el análisis cualitativo de cada categoría revela diversos matices en cuanto al peso relativo y a la conceptualización de cada una de estas condiciones, como se evidencia en la tabla 3.1.

Tabla 3.1: Categorías emergentes relacionadas a las condiciones de aprendizaje

Categoría	UdR	Asociada al formador	Asociada al estudiante
C1: desempeño pedagógico-profesional	10	x	
C2: dimensión afectiva-relacional	8	x	
C3: motivación del estudiante	8		x
C4: capacidades de los estudiantes	7		x
C5: condiciones institucionales del espacio educativo	5	x	
C6: factor socioeconómico	5		x
C7: motivación del formador	4	x	
Total unidades de respuesta	23		

Fuente: Elaboración propia.

Cabe precisar que el peso está definido en función al número de unidades de respuestas (UdR) registradas al realizar el análisis del discurso de los formadores; en este caso se identificó un total de 23 unidades de respuesta que dan cuenta de las TI de los

¹ Las referencias sobre el uso del conocimiento para resolver problemas son analizadas en el objetivo 2.

formadores con respecto a las condiciones para aprender. Como se aprecia en la tabla, cuatro (4) categorías concentran la mayor cantidad de unidades de respuesta: dos asociadas a formadores y dos a estudiantes, con mayor peso las primeras; mientras que las otras categorías concentran menor número de referencias y en algunos casos se trata de respuestas aisladas.

Desde un punto de vista conceptual, el desempeño pedagógico del docente tiene un peso decisivo (Burns y Luque, 2015) y su nivel de motivación juega, a la vez, un papel importante en su dedicación y en la calidad de su labor pedagógica (Vizarreta, 2024). El tipo de vínculo que establece con sus estudiantes puede, asimismo, aumentar o disminuir su motivación, dependiendo de cuánto ayude a generar interacciones que logren interesar e involucrar a los estudiantes en las experiencias de aprendizaje (Heutte et al., 2021; Idrogo y Asenjo, 2021; Lacasella, 2006). De otro lado, que los estudiantes que suelen llegar a la FID arrastran déficits de su trayectoria escolar, es un hecho conocido (Minedu, 2019) y que necesita ser atendido, no ignorado ni lamentado con resignación, como se verá más adelante. No obstante, la motivación de los estudiantes para superar esas brechas dependerá también en gran medida del interés que sean capaces de despertar las experiencias vividas en el aula (Csikszentmihalyi, 2000, citado por Castillo, 2022), lo que vuelve a colocar las alternativas en el terreno del formador (cf. Csikszentmihalyi, 2012; Csikszentmihalyi, 1990). Que eso no ocurra y a lo que además se sumen las bajas expectativas del formador, puede provocar la desmotivación de los estudiantes. Finalmente, la influencia de los factores socioeconómicos en el rendimiento no es determinante y hay numerosa evidencia que lo respalda (Guaman et al., 2024; Garrido et al., 2019). En este marco, a continuación, se procede a analizar en más detalle cada categoría.

3.2.1. Categoría² 1: Desempeño pedagógico-profesional.

El formador juega un rol clave en la enseñanza y aprendizaje, esto se manifiesta en su práctica pedagógica como en la dimensión relacional con sus colegas y sus estudiantes, además de actuar como referente que modela las competencias esperadas y que son parte del Perfil de egreso de la FID. En las respuestas de los formadores se identifican varios aspectos, uno de ellos, el que concentra el mayor número de referencias, alude a su manejo y desempeño propiamente pedagógico. No obstante, mientras que algunos

² A partir de este apartado los resultados refieren a las categorías emergentes.

consideran que cuentan con las condiciones para enseñar, otros expresan críticas a su desempeño, haciendo referencia al empleo de prácticas inadecuadas. Mencionan desconocimiento, descuido y hasta negligencia o superficialidad, e incluso malas prácticas desde el punto de vista ético: “[...] la gran mayoría de maestros si tienen las condiciones para enseñar, están actualizados, preparados [...]”, afirma un formador (E5). En contraste, otro formador asevera: “[...] los profesores no enseñan como debe ser, no sé si con mala intención o no conocen, y al final los trabajos de investigación son pagados [...]” (E2).

Los aspectos que valoran hacen referencia al manejo de los nuevos enfoques, donde destaca la centralidad del estudiante, las competencias y la forma de concebir y evaluar los aprendizajes; junto a aspectos más formales como la preparación anticipada de experiencias de aprendizaje, implementadas de acuerdo con lo planificado y con el apoyo de material actualizado y el uso de metodología de casos. Básicamente los formadores sienten que están preparados: “A favor, me ha funcionado a mí traer mis sesiones preparadas, traer material actualizado, traer casuísticas [...]”, declara un formador (E1). En esa misma línea, otro docente manifiesta: “[...] ahora el maestro viene [más] preparado, con elementos como por ejemplo un PPT, viene preparado con un material concreto que le sirve al estudiante, para manipular, constatar, identificar, relacionar, etc., etc. Esos elementos son muy fundamentales en el maestro [...]” (E5). Ampliando el panorama, un tercer docente expresa: “[...] ya hablamos de la competencia, las capacidades, donde su participación más o menos antes era el proceso de enseñanza-aprendizaje, ahora se les explora las competencias, las capacidades, las aptitudes [...]” (E6).

Como parte del manejo de nuevos enfoques resulta significativa la referencia a la centralidad del estudiante y al manejo mismo de lo que denominan nuevos enfoques, elementos claves en procesos constructivos de enseñanza y aprendizaje, lo que en principio estaría expresando la orientación de TI Constructivas. De otro lado, los formadores no profundizan en sus explicaciones, más aún, la referencia a que la sesión debe ser llevada a cabo “de acuerdo a lo planificado”, si se entiende como una ruta estructurada desde fuera, entraría en tensión con una gestión flexible del aprendizaje, indispensable en una enseñanza genuinamente centrada en los estudiantes que les concede protagonismo, que demanda apertura para incorporar sus intereses y reflexiones, que les permite tomar decisiones. Centrarse en el estudiante supone apertura para hacer adecuaciones a lo planificado o, sobre todo, permitir que la planificación para afrontar los retos propuestos la realicen ellos mismos, como suponen las TI constructivas. “Ceñirse a

lo planificado” pareciera ser un valor que se contrapone a la idea de improvisación, que supone algo negativo. Pero ese no es el dilema que se deduce de los llamados “nuevos enfoques”, asumiendo que aluden a la epistemología constructivista en pedagogía. Lo estructurado y lo no estructurado desde fuera obedece a paradigmas distintos, no estructurar una experiencia de aprendizaje no significa improvisarla; y estructurarla no representa una opción positiva en sí misma, al margen de la naturaleza de los aprendizajes que se propone lograr.

Otro rasgo destacado por los formadores como un aspecto valioso que favorece el logro de aprendizajes es una enseñanza orientada a desarrollar las capacidades de análisis y reflexión de los futuros docentes, el “aprender a aprender” y a comunicar sus ideas. Sin embargo, este aspecto es mencionado más como falencia o motivo de preocupación; es decir, es visto con tono crítico, incluso áspero, y como debilidad en el desempeño de algunos colegas:

Yo creo que debe haber una secuencia, en el sentido de que los docentes deben, desde un inicio, tratar de que el alumno aprenda a aprender y que sean más responsables, porque muchas veces uno [toma a su cargo] unos alumnos en el sexto, en el séptimo [grado] y que no tienen las bases, no tienen las cuestiones previas y es frustrante. ¿Por qué? Porque uno no sabe qué hacer, si retroceder o avanzar. (E2)

Este testimonio cuestiona el hecho que los alumnos avancen en sus ciclos de formación sin haber aprendido lo previo. Alude a la responsabilidad de los formadores, no necesariamente por haber 'enseñado mal' sino por no haber logrado que sus alumnos sean responsables y estudien lo que se les enseña, algo que relaciona con el 'aprender a aprender', aunque el concepto no corresponda a ese hecho. Cuando destaca las implicancias de este desfase para el formador que recibe a estudiantes sin los prerrequisitos, es interesante su duda: retroceder o avanzar. Estar alineados con el avance de la pedagogía y la lógica formativa de la evaluación no debería llevar a percibir este hecho como un dilema, pues lo obvio debiera ser adecuarse al nivel en que recibe a los alumnos para hacerlo avanzar desde allí. La preocupación por avanzar y cumplir el plazo corresponde a otro paradigma (E2). El siguiente testimonio señala la importancia que debe darse a la discusión de los análisis que realizan los alumnos en vez de conformarse con que los escriban y presenten:

Si nosotros no les damos más énfasis en esa parte, en que analicen, y que sobre todo comuniquen lo que ellos están analizando, entonces no se van a dar cuenta ni ellos ni nosotros de qué están haciendo un análisis. Ellos escriben, pero se quedan con ello y no lo comunican, y nosotros no los escuchamos y no les sugerimos cómo hacerlo. (E4)

Los dos testimonios precedentes son enfáticos en señalar las limitaciones con respecto a la preparación con que llegan los estudiantes y la frustración que genera en los formadores y en los propios estudiantes. Pero cuando mencionan la encrucijada de “retroceder [para nivelar a sus estudiantes] o avanzar”; todo parece indicar que prevalece lo segundo.

La fuente de frustración es reconocer que los estudiantes no estarían logrando “aprender a aprender”, es decir, si nos atenemos al concepto, significaría que no han desarrollado la capacidad para reflexionar sobre sus procesos de pensamiento, evaluarlos y gestionarlos de forma eficaz, a fin de generar sus aprendizajes con autonomía, apelando a la metacognición y la toma de decisiones sobre su propia experiencia de aprendizaje (Scheuer et al., 2006). No obstante, en el contexto del diálogo, lo que estarían queriendo decir es que no estudian, no se esfuerzan, no retienen, no ponen de su parte. Aprender a aprender o aprender con autonomía es parte del perfil de egreso del currículo de educación básica; es también uno de los aprendizajes clave del siglo XXI, reconocido como tal desde el Informe de la Comisión Delors: *La educación encierra un tesoro* (Delors et al., 1997). Es asimismo una premisa propia de las TI constructivas, donde el conocimiento no es recibido para ser entendido y recordado, sino construido por el sujeto que aprende como producto de su propia indagación y discernimiento.

Lo señalado contrasta con las referencias de los formadores sobre esta capacidad compleja, circunscritas a la ausencia de conocimientos previos y a la escasa participación o responsabilidad en el estudio (la retención) de lo que se les enseña (E2). Esta concepción podría explicarse por la insuficiente claridad sobre lo que este concepto implica, pero también una manera de reinterpretar el concepto aminorando su complejidad. Al respecto, entre los estudios que explican cómo las creencias de los docentes sobre sus propias capacidades y las de sus estudiantes, influyen en sus prácticas pedagógicas y en el aprendizaje (Zohar, 2004; Buehl y Beck, 2015), se señala que muchos docentes que asignan importancia al desarrollo de competencias complejas —que suponen pensamiento de orden superior— no lo reflejan en su práctica pedagógica, no solo por no estar suficientemente preparados para ello, sino debido, entre otros factores, a las creencias que tienen sobre sus propias habilidades metacognitivas y/o la de sus estudiantes. Este aspecto se retoma más adelante al analizar las capacidades percibidas en el estudiante.

Las interpretaciones de los formadores ilustran también cómo conceptos clave de los “nuevos enfoques” pueden ser apropiados, pero resignificándolos y adecuándolos

a ideas previas. Esto se explica desde el concepto de sesgos cognitivos (Kahneman, 2012), desde el cual se describe la tendencia a interpretar información nueva de manera tal que ratifique creencias previas, ignorando o minimizando evidencias contrarias.

También es parte del desempeño del formador la capacidad de generar el análisis y solución de situaciones experimentadas por los estudiantes en sus prácticas preprofesionales. Se trata de un componente esencial en la formación de los futuros docentes y una oportunidad para reflexionar no sólo sobre lo que observan al visitar escuelas, sino también sobre las creencias, supuestos o TI sobre la enseñanza y el aprendizaje que cada uno ha desarrollado desde su propia escolaridad. Diversos autores (Darling-Hammond y Bransford, 2005; Solís, 2015; Ros, 2016), coinciden en señalar que las creencias y TI que desarrollan los docentes y los futuros docentes se gestan desde sus propias experiencias de escolaridad, donde se inicia un proceso involuntario de aprendizaje sobre “ser docentes” (Darling-Hammond y Bransford, 2005). Por ello, la calidad y frecuencia del análisis de la práctica en el marco de los procesos formativos es relevante y tendría que incorporar la experiencia vivida desde su escolaridad, e identificar las TI sobre aprender y enseñar que requieren ser explicitadas y discutidas.

No obstante, de acuerdo con el discurso de los formadores, las oportunidades de análisis se centran exclusivamente en el desempeño del docente observado y las interacciones entre los estudiantes; son más descriptivas que reflexivas, salvo un caso, no suelen conectarse con la escolaridad y los supuestos de los futuros docentes. Pareciera que el desempeño pedagógico y profesional de un docente debiera estar situado básicamente en el plano más operativo que reflexivo y que la atención de los estudiantes debiera enfocarse sobre todo en el hacer (cf. Barber y Mourshed, 2008). Este aspecto es retomado más adelante al analizar los procesos de retroalimentación al aprendizaje, en el marco del objetivo 3.

3.2.2. Categoría 2: Dimensión afectiva relacional

Aprender a hacer uso del conocimiento en la solución de problemas requiere algunas condiciones básicas, como experiencias que sitúen recurrentemente el aprendizaje en contextos genuinamente retadores; pero también un clima de confianza en el aula y de altas expectativas de parte del docente, indispensable para hacer posible la autonomía del estudiante y la seguridad emocional que requiere para afrontar situaciones complejas y aprender a gestionar sus impulsos.

Ahora bien, las TI influyen no solo en la enseñanza sino también en la forma como se interactúa con los estudiantes. Estudios como los desarrollados por Tardif (1999) sobre las dinámicas de poder y confianza en la formación de los futuros docentes, dan cuenta que la manera como se establezca la relación —jerárquica o de confianza— no solo influye en términos de crear un ambiente favorable al aprendizaje, propicio al surgimiento de emociones gratas y atractivas (Csikszentmihalyi, 2005; Seligman, 2016; Seligman, 2017), sino que también moldean la manera como se concibe la enseñanza y cómo se relacionarán los futuros docentes con sus estudiantes.

Las concepciones de los formadores sobre este aspecto revelan dos tipos de dinámicas. Por un lado, se observa una valoración explícita del buen trato y del compromiso afectivo hacia los estudiantes, entendido como preocupación genuina por su bienestar integral. Esta disposición se manifiesta en la importancia que otorgan al vínculo personal, la cercanía y la actitud de cuidado. Por otro lado, dicha apertura aparece acompañada de una necesidad de marcar límites y preservar cierta distancia profesional, con el fin de evitar que el involucramiento afectivo comprometa la autoridad docente. Esta ambivalencia se refleja en el siguiente testimonio:

[...] un poco la actitud responsable, del trato con los estudiantes, acercarse, preocuparse, considero que no solo es dictar la clase, hay que dar un espacio para conocer algunos momentos, no para averiguarle la vida. [Preguntarle:] “¿Por qué estás triste?” Igual como lo hacemos en primaria... una buena interrelación entre docentes y alumnos desde el punto de vista afectivo, pero con respeto (E5)

La relación pedagógico-formativa, reconoce bien este testimonio, no es solo una relación intelectual en la que se transmiten conocimientos desde el formador al estudiante, sino que es, ante todo, una relación humana interpersonal y, por lo tanto, permeable a actitudes, estados de ánimo, maneras de ser, etc.: todo lo cual influye en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello mismo no se puede hacer abstracción del hecho de que la persona no es reductible en ninguna circunstancia a sus puras capacidades intelectuales: “[...] Cuando el alumno es capaz de poder cuestionar y preguntar libremente al docente sus inquietudes y el docente responderle también con altura” (E2). La dimensión ética que pone de relieve este testimonio pondera el respeto y la libertad, insinuando una crítica al autoritarismo pedagógico que inhibe el sentido crítico del pensamiento reflexivo, interrogador e indagador:

[...] soy una persona a la que más se le acercan, tanto docentes como estudiantes, tienen un nivel de confianza conmigo, y me lo cuentan, les doy consejo desde mi punto de vista, o a veces

yo mismo los llevo, ve a tal sitio, allá hay un médico que te puede atender, dile que vas de parte mía [...] (E5)

De otro lado aparece, en tono de crítica, pero reconociéndola como práctica existente en la Escuela, una forma de interacción donde predominan el trato jerárquico y cumplimiento estricto de las formas, hasta lo que podría calificarse de formas inadecuadas y antipedagógicas de interacción: “[...] hay docentes que les gusta el uniforme, son estrictos con cerrarle la puerta, 8 de la mañana, tocan la puerta, ya no les abre”, declara un formador (E5). El mismo formador continúa, profundizando el contraste:

En el caso mío no, siempre dejo abierta la puerta, lo único que siempre les digo: “Ustedes entran sin hacerme bulla. Saludan. Se sientan. Quieren salir al baño: levantan la mano, se van y regresan”. De repente ese es el nivel de confianza que yo les brindo. (E5)

La formación desde una lógica de confianza respetuosa se posiciona críticamente frente al autoritarismo, entendido como una práctica arcaizante que legitima el maltrato y el castigo como recursos válidos en el proceso de enseñanza. Aunque persiste el riesgo de normalizar ciertas expresiones de rigorismo autoritario y actitudes inhibitorias, los propios formadores las identifican desde una postura crítica que invita a la reflexión. Así lo expresa un participante al referirse a prácticas comunes en su entorno institucional: “[...] se ha visto acá profesores —ya se va a dar cuenta usted de quién, cuando hable porque es muy notorio— [dicen:] «Tú, ¡sal del aula! No has venido con uniforme. ¡Retírate!»” (E1). Este tipo de conducta revela una concepción punitiva de la autoridad docente. ¿Qué lo explica? Al ser confrontados con esta pregunta, los formadores entrevistados ofrecen interpretaciones que remiten, en muchos casos, a factores emocionales individuales, revelando una tendencia a explicar estas actitudes desde lo que podría denominarse un psicologismo emocional, centrado en la desregulación afectiva más que en las condiciones estructurales o institucionales que las permiten. Así, las manifestaciones de maltrato son parcialmente atribuidas a problemas emocionales y/o falta de autorregulación emocional en los formadores:

Yo, si estoy mal emocionalmente, ¿cómo voy a venir a tratar a mis estudiantes? [...] alguien que no sabe autorregular sus emociones, porque puedo tener cualquier cantidad de problemas, familiares, económicos, de toda índole, pero hay que saber manejar esos problemas [...] debe haber un filtro, así como hay una evaluación, también hay exámenes psicológicos, pero esos exámenes psicológicos, no son tan buenos de repente, porque mire como se filtran. (E1)

Es necesario considerar que en educación superior se pone en juego una doble dimensión del aprendizaje: de un lado, está el comprender el rol que juega el vínculo y las emociones en los procesos de aprendizaje y, de otro lado, enseñar —a los futuros

docentes— a gestionar esta dimensión, lo que supone asimismo el saber modelarlo. Las referencias de los formadores parecen limitarse al establecimiento de una relación afectiva, un clima de apertura y buen trato y respeto, dirigida hacia sus estudiantes; siendo esto importante, ninguna de las referencias dadas por los formadores expresa cómo se trabaja en la comprensión y gestión del clima y las emociones al momento de enseñar. Más aún, en las referencias los formadores —excepto una referencia— parecen no tomar consciencia que se está en una relación con adultos, en el marco de procesos y de un contexto de formación y de educación superior, por el contrario, parece que todo gira alrededor del hecho de ser recordado como alguien cercano y de confianza, donde la dimensión más profesional, de enseñanza a nivel superior y enseñanza para gestionar las emociones, se desdibuja:

A pesar de que han pasado tantos años, encuentro muchos estudiantes que me dicen: “Maestra, recuerdo sus aprendizajes... y que esa emoción y esa alegría que usted puede transmitir, lo podemos plasmar en nuestros niños, tanto como en primaria, como en inicial”. (E3)

Este énfasis en el recuerdo afectivo y la analogía que explícitamente se hace con la experiencia en básica, remite a la idea de una cultura “escolarizada” cuya presencia en las instituciones formadoras de docentes está documentada en diversos estudios realizados en el país. Autores como Ames y Ucelli (2008), Pogré et al. (2017) y Cuenca y Vargas (2018) documentan, en sus investigaciones, la persistencia de un estilo escolarizado en la FID; es decir, una forma de relacionamiento y de organización de los procesos formativos, los roles de aprendices y docentes y concepciones acerca de cómo se genera conocimiento, típicos de la educación básica. Los autores hablan de la existencia de una gramática escolarizada y de “isomorfismo curricular” (Cuenca y Vargas, 2018), para describir una situación de simetría de la FID con la lógica escolar, que replica el modelo instruccional de enseñanza. En esta línea resulta muy ilustrativo el uso frecuente de diminutivos, que atraviesa el discurso de los formadores al referirse acerca de sus prácticas y del diálogo con sus estudiantes. En la misma línea se ubica el uso constante de la palabra “chicos” para referirse a sus estudiantes; percibir a sus estudiantes como “menores”, prolongando tácitamente su adolescencia y sin tener consciencia de ello, podría interferir la formación de los futuros docentes, al impedir que se aborde esta dimensión desde una perspectiva profesional; de ese modo no se explicita ni trabaja el rol de las emociones en el proceso de aprendizaje, como parte de la enseñanza.

3.2.3. Categoría 3: Motivación para aprender

La capacidad de gestionar los propios impulsos en situaciones de incertidumbre, estrés, ansiedad y eventual frustración cuando se afronta problemas —como se define la subcategoría “autonomía emocional”— supone un estudiante comprometido con el esfuerzo de darle solución y, por lo tanto, intrínsecamente motivado a lograrlo. Ahora bien, ¿dónde sitúan los formadores la motivación de sus estudiantes y en referencia a que aprendizajes?

Esta categoría emergente, “motivación para aprender”, incluye manifestaciones relacionadas a la disposición, la demostración de interés y el esfuerzo percibido por los formadores en sus estudiantes. De acuerdo con los estudios, tener en cuenta estos aspectos permite acceder a la motivación del/la estudiante, reconociendo que se trata de un proceso no observable de manera directa, pero que, sin embargo, puede ser inferido a través de tales demostraciones (cf. Schunk et al., 2014, citado en Pekrun y Marsh, 2022, p. 29). Haciendo abstracción de nuestros hallazgos notamos que las concepciones de los formadores al respecto están divididas en dos tendencias bien marcadas: la que afirma que existe interés firme y decidido, y su contraria, la que afirma que el interés es, más bien, escaso y, en el peor de los casos, nulo. Por una parte, quienes destacan la existencia de interés y esfuerzo en los futuros docentes ofrecen impresiones entusiastas: “Yo estoy muy contento con los alumnos, porque generalmente muy poco tengo problemas con respecto a los aprendizajes: son muy dedicados, digamos. Siempre la tarea que les he [propuesto], [la] han hecho bien”, declara un formador (E2). En esa misma línea se pronuncia otro, poniendo de relieve el uso de la tecnología contemporánea en el proceso de aprendizaje: “Los chicos son muy dedicados y responsables y toman las cosas en serio: traen sus máquinas, laptops, comparten sus datos, el internet” (E1). Esta tendencia afirma que las “ganas de aprender”, si bien pueden ser fluctuantes, son, de todos modos, “un aspecto importante”, de hecho “muy importante”, para potenciar el proceso de aprendizaje de los y las estudiantes, razona un formador (E1). Sin embargo, otros formadores tienen una percepción contraria. A diferencia de los anteriores, predomina en las concepciones de estos la falta de motivación y el desgano, lo que, además, redonda en sentimientos de desmotivación en los formadores mismos. En ese sentido, un formador declara con pesar:

[...] hay un desgano por parte del estudiante, a veces también priman sus problemas emocionales... hay chicos con ansiedad, a veces hasta se medican. Otras que salen del aula: “Me asfixio, me asfixio”. Salen. Y yo les pregunto a los demás: “Ella es así, profesora”. Yo les digo:

“Pero si estuviéramos con nuestros estudiantes, ¿saldríamos también así? ¿Los dejaríamos, a mis niños de segundo grado, así? No”. Entonces, un poco voy a la reflexión: ¿qué pasa con el filtro? (E1)

En este testimonio el desgano está asociado a la ansiedad, la automedicación y la conducta disruptiva. Como ejercicio reflexivo, la formadora ejemplifica y recurre a la comparación, a la alternancia del lugar de enunciación para incidir en que los formadores en formación deben adoptar actitudes autorreflexivas, que mediten sobre la conducta propia, es una suerte de interpelación al autodomínio y la responsabilidad en el ejercicio docente. Si bien es cierto que cualquier persona puede saber cómo se siente y es capaz de, con sus propios recursos, dar cuenta de sus estados emocionales, la ansiedad y la automedicación son problemas comunes que no habría por qué trivializar. Concebida seriamente como dolencia psíquica, la ansiedad requiere un diagnóstico de parte de un especialista. Lo que no quiere decir que no pueda ser percibida por cualquier observador, incluso un lego, tanto más por un formador capacitado. En ese sentido, el siguiente testimonio pone de relieve la importancia de tomar con seriedad, por ejemplo, los procesos de duelo que pueden presentarse en los espacios educativos:

[...] me cuesta trabajar con ellos. Siento que ahí me desgasto más. Son muy buenos chicos. Pero quizás... conversando con otra colega, ese ciclo y no sé si en realidad puede ser que haya sido muy marcante: el año pasado se murieron dos profesores que les enseñaron a ellos, en diferentes momentos. No sé si va por ahí la idea. Perdieron clases. No tuvieron profesor buen tiempo. Vienen de pandemia, de 2 años. Esas son las razones que se me ocurren. (E2)

Con su dosis de ambigüedad, ambos testimonios ofrecen percepciones representativas de la tendencia que atribuye el origen de la desmotivación a las circunstancias personales de los estudiantes, sobre todo de naturaleza emocional. Sin desconocer los procesos psicopatológicos que podrían eventualmente padecer algunos estudiantes, la interrogante es hasta qué punto las emociones suelen ser patologizadas por los formadores. Con todo, la justificación patologizadora ilustra que los formadores se sitúan a sí mismos con escasa agencia para influir en contextos donde los estudiantes expresan desgano y conductas disruptivas. En la alusión a un “filtro” que haga posible “seleccionar” a los estudiantes-futuros docentes se infiere que quienes presenten falta de control emocional, bien de forma manifiesta, bien de forma solo supuesta, deberían quedar excluidos del ejercicio docente:

[...] los chicos, para ser maestros, emocionalmente hay que estar muy bien. Vamos a trabajar con personas. No estoy de acuerdo que cualquier persona pueda ingresar. Siento que, no sé si yo tengo esa idea, pero cualquiera puede ser profesor. Y no es la idea que cualquiera sea profesora. La parte emocional es clave para poder tener estudiantes. (E1)

La motivación parece ser entendida como un fenómeno extrínseco a la experiencia misma de aprendizaje durante la formación. En ese sentido, es comprendida en sentido represivo-constrictor como un obligarse a actuar de una determinada manera como estudiante a cambio de la compensación futura que representaría graduarse y ejercer como docente. El razonamiento implícito sigue el siguiente hilo: si el estudiante no es capaz de autodominio y autocontrol emocionales, es porque en el fondo no le interesa ser profesor o porque está personalmente tan afectado por circunstancias externas que, simplemente, no califica para la docencia. La motivación, entonces, no se ve como algo que puede tener su fuente en lo que ocurre en las aulas y sobre lo que se puede influir, sino en lo que ocurre fuera de ella, en su vida personal y sobre lo cual el docente no puede intervenir. De esta manera, en el desplazamiento de las causas hacia imponderables que escapan al dominio del docente, se inhibe la posibilidad de la autocrítica y la autoevaluación de lo que sí es dominio del docente.

Esta percepción y concepciones acerca de la motivación de los estudiantes para aprender es explorada en estudios revisados, como los de Pedreira y Pozo (2020 y 2014), quienes investigan la relación entre la motivación percibida y las causas a las que se le atribuye. De acuerdo con sus hallazgos, los docentes que perciben escasa motivación en sus estudiantes y la atribuyen a rasgos personales, sienten que no pueden hacer algo para influir en esta; por el contrario, asumen un rol más bien reactivo al sentirse desalentados cuando perciben escasa motivación en sus estudiantes, tal como ocurre con los formadores. En contraste, si los docentes consideran que la motivación es un rasgo que puede modificarse, se sienten capaces de incidir en esta, para incrementarla y sostenerla. Los primeros se encuentran orientados por TI directas, mientras que los segundos tienden a ubicarse en una teoría interpretativa o constructiva.

No obstante, si hay formadores que los perciben como “muy preocupados” o “muy dedicados”, puede inferirse que los estudiantes se muestran más motivados con determinados formadores y menos con otros, lo que lleva a pensar que la fuente de la motivación o desmotivación puede, en efecto, situarse en el contenido de las clases que reciben y/o en el tipo de interacciones que sostienen con uno u otro formador. Si la creencia que predomina, por el contrario, es que las emociones pueden ser generadas o modificadas por las personas a voluntad y que los estudiantes tienen toda la responsabilidad por su falta de interés en el estudio, se entiende que no sientan retos a revisar qué enseñan ni cómo ni en qué contexto de relaciones interpersonales. Esta

creencia coincide plenamente con las TI directas, que hacen depender exclusivamente del aprendizaje la posibilidad del aprendizaje.

3.2.4. Categoría 4: Capacidades percibidas en los estudiantes

El análisis de los testimonios obtenidos revela que, en las percepciones de los formadores, es casi inexistente el reconocimiento a las capacidades de los estudiantes. Antes bien, casi la totalidad de referencias están centradas en las carencias, antes que las posibilidades y recursos. Los testimonios señalan desde limitaciones sobre aspectos esenciales como el saber leer hasta el insuficiente desarrollo de capacidades de naturaleza cognitiva (abstracción, comprensión, etc.), que son la base para procesos mentales que detonan el desarrollo del razonamiento y se vinculan al pensamiento inductivo. En ese sentido, dos testimonios breves, bastante ásperos, resultan ilustrativos. “No tienen nivel de abstracción, no tienen nivel de comprensión... hay alumnos que inclusive no leen bien”, se queja un formador (E2). Haciendo eco, otro formador manifiesta: “[...] es a veces un poco complicado trabajar, al igual como los niños, por más adultos que sean siempre tiene un nivel de complejidad en cuestiones cognitivas, expresivas también, algunos son muy retraídos” (E5).

Diversos estudios informan sobre el peso que tienen las creencias, percepciones y/o teorías implícitas de los docentes sobre las capacidades de sus estudiantes, en la práctica de enseñanza y en la relación que establecen con sus estudiantes. La manera como comprenden, cómo aprenden sus alumnos, los factores que influyen en su rendimiento y las expectativas acerca de su potencial son claves en las decisiones pedagógicas que toman. Esto es así en educación básica como en superior, donde es más crítico por el modelamiento que realizan; como señala Darling-Hammond (2000 y 2001), los formadores de docentes “modelan”, a través de sus prácticas e interacciones con sus alumnos, la manera como estos van a asumir la enseñanza e interactuar con sus futuros estudiantes, influyendo de manera general en las creencias y expectativas que orientarán la futura práctica docente de sus alumnos.

Si, como lo sugiere la tendencia mayoritaria de respuestas, se subestima la capacidad de pensar de sus estudiantes, es probable entonces que el nivel de complejidad cognitiva de las experiencias de aprendizaje brindadas a los futuros docentes se “adecúe” a las limitaciones percibidas; serán experiencias distantes al planteamiento de situaciones desafiantes que alienten el desarrollo de su pensamiento. Es revelador, en tal sentido, la

única respuesta en la que se expresa cierto reconocimiento de cuánto estas percepciones impactan en las expectativas y tareas propuestas:

[...] siempre decimos que hay que tener buenas expectativas, o expectativas altas de los estudiantes, no hay que verlos, como a veces escuché en otros docentes: “Pero todavía, ellos no van a poder”. No, hay que cambiar la perspectiva, yo me siento muy capaz de poder enseñar a mis estudiantes, a que ellos puedan elaborar sus sesiones de aprendizajes, entonces con esa concepción yo voy, porque sobre todo es un grupo bastante bueno, de todo lo que he enseñado aquí, que no es poco, es un grupo muy bueno, entonces si siento que lo íbamos a poder lograr [...] (E1)

De igual forma cabe pensar en qué medida también se ve afectado el tipo de interacciones que se establece con las y los estudiantes, dado el uso frecuente de palabras en diminutivo, al dirigirse a ellos, así como el empleo de dinámicas infantilizadas —tales como la referida por una formadora, que consiste en repartir tarjetas con caritas felices o tristes, para formar grupos que hablen de las emociones—. Todo ello, como se verá más adelante, afecta tanto las experiencias de aprendizaje como las interacciones, marcando una pauta escolarizada como se analizó en la categoría emergente relacionada al rol del formador.

Hay un intento minoritario de ir más allá de la descripción y tratar de comprender explicar las causas de las limitaciones percibidas como resultado de rezagos acumulados que vienen desde la básica hasta lo recibido en ciclos anteriores de superior, incluyendo referencias a las fallas del sistema en conjunto. Este reconocimiento, sin embargo, no parece incluir planteamientos para revertir tales limitaciones; por el contrario, más allá del tono paternalista-comprensivo (“No es su culpa”), tal parece que se tiende a reproducir el drama de la escolaridad, en el que nadie se hace cargo de los déficits de los estudiantes, sea porque sienten que no les corresponde y su prioridad es enseñar lo que toca, sea porque no lo consideran posible o porque no saben cómo hacerlo: “No es culpa de él, pero es cuando llega sin lograr requisitos anteriormente... que el docente anterior no ha hecho lo que debería haber hecho” (E2). En esa misma línea de pensamiento:

Tal vez, doctora, por las situaciones que, a nivel, yo diría, a nivel de todo el sistema educativo, nos falta bastante [...] Es toda una cadena... mire lo que se hace en básica, las actividades, poco conocimiento científico, mayor actividad, casi poquísimo. Uno revisa las programaciones, si has cambiado de nombre las experiencias, lo revisa y poco conocimiento científico, poquísimo. (E4)

Este “análisis” que hacen los formadores sobre las limitaciones de sus estudiantes sólo parece generar como efecto sentimientos de frustración, resignación y desmotivación, por no saber si retroceder (para nivelar) o avanzar (sin nivelar los déficits). Resultados de evaluaciones nacionales e internacionales dan cuenta que, en efecto, los

niveles de logro de aprendizajes al egresar la secundaria son mayoritariamente limitados; así, por ejemplo, los resultados de PISA 2018, para el Perú, mostraron que más del 70 % de estudiantes evaluados no alcanzaron el nivel mínimo de competencia en lectura, y un porcentaje similar se ubicó en los niveles más bajos en matemáticas y ciencias (Ministerio de Educación–UMC, 2020). En consecuencia, puede entenderse que lleguen a la educación superior habituados a transcribir y repetir antes a pensar la información. Ahora bien, ¿por qué los docentes no sienten que puedan o deban detenerse a atender las limitaciones con que llegan los estudiantes en sus habilidades de razonamiento en general? Si las TI directas e interpretativas entienden el aprendizaje como reproducción del conocimiento entregado, se deduce que la tarea del docente es entregarlo y la responsabilidad del estudiante es asimilarlo. Si no lo hace, es su responsabilidad. Por lo tanto, se entiende que se conciba la enseñanza como una dinámica que no puede detenerse. Desde el paradigma heteroestructurante, el ritmo y los plazos para la entrega del conocimiento los pone el profesor, el estudiante no es referente para tomar decisiones.

3.2.5. Categoría 5: Condiciones institucionales del espacio educativo

Esta categoría agrupa respuestas que están asociadas a las condiciones del contexto institucional. En el marco de las TI, las condiciones de aprendizaje asociadas al contexto comprometen principalmente al aprendiz (cf. Scheuer et al., 2006). No es este el caso, precisamente, en la presente investigación, pues las condiciones asociadas al contexto del estudiante han emergido más como factor que resta la motivación del estudiante, influyendo a través de esta mediación en el aprendizaje, tal como se ha discutido líneas arriba. En este sentido, resulta entonces significativo que los formadores coloquen el contexto institucional como una condición, dado que se trata de un espacio en el cual tienen un amplio margen para influir. Las condiciones que refieren en su mayoría a aspectos materiales valoran algunos cambios como positivos con respecto al pasado. En ese sentido, un formador declara: “A favor, en la institución, es que tienen una buena sala de cómputo, bibliografía virtual, la biblioteca actualizada con el material. Tenemos los ambientes, retroproyectors que se han avanzado mucho en cuestiones tecnológica” (E5). En la misma línea se pronuncia otro formador, con énfasis en la diferencia generacional: “[...] tienen muchas ventajas en comparación, de repente, a las que yo tuve cuando [estuve] estudiando, ¿no? Para estudiar en mis tiempos tenía que leer libros, cantidad, y anotar en las fichitas. Hoy día ustedes a un click tienen cantidad de libros” (E4).

En menor proporción, algunos formadores señalan condiciones vinculadas a la disposición de los formadores respecto de los estudiantes, así como a aspectos de gestión del tiempo, lo que es señalado más como un déficit. En esa línea, el siguiente testimonio habla de la ampliación del tiempo de consulta más allá de la hora lectiva en el aula:

A veces, por ejemplo, también cuando el alumno quiere una explicación fuera, le damos la explicación. Aquí en la biblioteca hay internet gratuito que se da a los alumnos. Y los problemas son escuchados por ellos. Ningún problema queda [sin ser escuchado]. (E4)

El siguiente testimonio interpela a los gestores de la institución educativa para que optimice la programación y los docentes puedan alcanzar las metas de aprendizaje que se han propuesto lograr en sus estudiantes: “Que la institución, en todo caso, evite hacer muchas actividades festivas dentro del horario de clase. ¿Y eso qué va a conllevar? Que no se cumpla con lo programado” (E2).

Es escasa la evidencia que responda a estudios específicos sobre las TI de docentes con respecto a las condiciones del contexto educativo y su relación con respecto a la enseñanza y el aprendizaje; es mucho más la evidencia con respecto a cómo las condiciones institucionales tales como liderazgo (Leithwood et al., 2004; Day et al., 2009), trabajo en equipo o comunidades de aprendizaje (Gómez, 2008), clima institucional (Cohen et al., 2009; Gázquez et al., 2011), infraestructura, recursos, influyen efectivamente en el aprendizaje.

De lo revisado, se sugiere que el contexto educativo influye en las creencias y percepciones de los docentes; asimismo, la disponibilidad de recursos (material didáctico, tecnología, espacios de aprendizaje) y una infraestructura adecuados, contribuyen a una disposición favorable al aprendizaje; por el contrario, percibir que los recursos son insuficientes o poco adecuados podría limitar la disposición de los profesores para implementar enfoques de enseñanza innovadores. Otros aspectos del contexto con potencial para influir serían el liderazgo, el clima y cultura organizacional (valores, normas y expectativas). Resulta también lógico suponer que la interacción con colegas, formal o informalmente, pueden influir en las creencias y prácticas de los docentes a partir del intercambio de experiencias, generando mejor disposición a explicitar y revisar sus teorías implícitas y adoptar nuevos enfoques y estrategias de enseñanza; al respecto, numerosos estudios revisados coinciden en recomendar que la formación docente, tanto inicial como en servicio, debe incluir procesos reflexivos sobre las teorías implícitas de los docentes y para el desarrollo de prácticas pedagógicas basadas en la evidencia.

3.2.6. Categoría 6: El factor socioeconómico

El peso de la atribución que se hace a las condiciones socioeconómicas es considerable y percibido como obstáculo para el aprendizaje, ante el cual los formadores perciben que nada pueden hacer: “La cuestión socioeconómica es un limitante. No digo que sea determinante, pero sí es un limitante... No tener las herramientas, no tener una computadora, no tener un acceso permanente al internet”, afirma un formador (E2; cf. Pedreira y Pozo, 2020; Pedreira y Pozo, 2014). Añade otro: “[...] son gente que tiene responsabilidad familiar. Son madres o son padres de familia [...]” (E4). Con agudeza y perspicacia, añade un tercero:

[...] el problema es la parte económica, influye mucho... vivimos en una zona muy complicada, donde el estudiante tiene una serie de problemas, algunas son madres solteras, provienen de familias disfuncionales... por ejemplo, antes que lleguen ustedes, estaba atendiendo un caso, el de una niña de inicial, como yo soy el coordinador, esa niña falleció su papá y mamá, y se quedó solita a cargo de su hermana, [a] su hermana su esposo le estaba dando educación y al esposo hace poco le dio cáncer y se murió. (E5)

De acuerdo con el marco revisado sobre las teorías implícitas, aquellos formadores que perciben las dificultades socioeconómicas de los alumnos como obstáculos para el aprendizaje, frente a los cuales no se sienten en condiciones de hacer algo, se ubican en el marco de la teoría directa. Pedreira y Pozo (2020 y 2014) explican que estos docentes suelen sentirse poco capaces de influir en el estado motivacional de sus estudiantes y tienden a justificar esta postura atribuyendo a sus alumnos una serie de condiciones limitantes tales como la escasa disposición, el cansancio pues son personas que frecuentemente estudian y trabajan, entre otras circunstancias.

Ampliando la explicación a esta postura, se encuentra la creencia fuertemente arraigada en el cuerpo docente, de acuerdo con la cual se asocia la pobreza o estrechez económica (y las condiciones que derivan de esta) con bajos aprendizajes y/o limitada capacidad y disposición a aprender. Opera lo que Kahneman (2012) llama “sesgos de disponibilidad”, que es la tendencia a juzgar la probabilidad de un evento en base a la facilidad con la que vienen a nuestra mente ejemplos o casos similares. Esta percepción genera un orden explicativo basado en presunciones más que en evidencias, pues no indaga por ejemplo cuántos estudiantes hay en la institución con dificultades económicas similares y a la vez con buen rendimiento, pero que funciona para deslindar responsabilidades.

Un cambio importante se da en el marco de la Teoría interpretativa, donde también se considera que las condiciones socioeconómicas afectan la motivación y por

ende el aprendizaje, pero se reconoce que es posible desplegar estrategias para optimizar el tiempo disponible y generar un ambiente de aprendizaje motivador.

3.2.7. Categoría 7: Motivación del formador

En esta categoría de análisis, a los testimonios obtenidos de los formadores se integran referencias relacionadas al sentimiento de orgullo y satisfacción por la valoración y el reconocimiento a su rol y la imagen que buscan dejar en los estudiantes. En ese sentido, un aspecto destacable es la asociación que se establece entre este sentimiento de orgullo por la carrera y la situación remunerativa, donde lo que podría ser fuente de tensión se “resuelve” en términos de compensación por las limitadas condiciones remunerativas percibidas; más aún, se recurre a la idea de hacer uso de la “creatividad” para generar otros mecanismos de ingreso económico. Como diagnóstico de la baja remuneración a los docentes, el siguiente testimonio es elocuente: “[en] los maestros también es la motivación, también creo que el aspecto económico, pero siempre, resalto que es *la motivación intrínseca*, sobre todo. Pero muchos dicen: «Estoy mal remunerado». Que es cierto: la remuneración no es la más adecuada” (E3; énfasis añadidos). Adhiriéndose a dicho diagnóstico, el testimonio que viene enseguida progresa hacia la explicitación de la creatividad casi prometeica como un recurso no suficientemente aprovechado ni, en general, por la docencia como profesión que engendra y canaliza todas las demás profesiones, ni, en particular, por cada docente:

Si no hubiera docentes, no habría ningún profesional. *La docencia es algo hermoso*. Ellos me dicen: “Profesora, de repente es *mal pagada*, pero ¿dónde está nuestra creatividad? La capacidad de cada uno de nosotros, que, si de repente no recibimos una remuneración, la más justa, de repente y creo que es así, pero mi creatividad, *haciendo lo que a mí me gusta puedo generar otros ingresos*, sin que eso signifique descuidar también lo que más amo”. (E3; énfasis añadidos)

Estas referencias son vinculadas a la vocación docente:

Yo hice un estudio hace muchos años atrás porque quería conocer el grado de vocación que tenían los estudiantes, si era por presión, por recomendación, por indicación de familiares, muchos factores; y me di cuenta de que, mayormente en ese tiempo, era un poco complicado: casi el 70% de estudiantes, más, venían por presión; hoy día puedo decir que casi es lo contrario, que un 80, 90% sí tienen vocación: hay un alto índice de estudiantes que sí tienen vocación, lo puedo decir con claridad, porque como tengo inicial, y tengo la mayoría de estudiantes, son 165 que ven 8 secciones, yo estoy al tanto. (E5)

Un estudio realizado por Yarım et al. (2022) da cuenta que, si bien la motivación de naturaleza intrínseca (la satisfacción de enseñar, el desarrollo profesional y el deseo de contribuir a la sociedad), representa un elemento motivador importante; estos tienen

su límite, viéndose afectados negativamente por factores externos entre los que destacan la baja remuneración y la percepción de ser una profesión con escaso reconocimiento social. Esta situación a la larga incide en la calidad de la enseñanza; adicionalmente, el factor remunerativo tiende a inducir a la búsqueda de fuentes complementarias de ingreso, generado agotamiento y afectación en la calidad del desempeño. En la misma línea, Özcan (2022) coincide en señalar que la satisfacción y motivación docente están fuertemente influenciadas por una combinación de factores intrínsecos y extrínsecos; entre los primeros señala que el reconocimiento y aprecio de directivos y colegas, así como la satisfacción derivada de la interacción con los estudiantes, refuerzan el sentido de logro y eficacia docente, la permanencia y satisfacción general. Sin embargo, estos aspectos se ven limitados por factores extrínsecos negativos, como la baja remuneración, la percepción de escaso reconocimiento social y las condiciones laborales deficientes, que generan estrés, desmotivación y búsqueda de ingresos adicionales, afectando la calidad del desempeño y la confianza profesional.

Adicionalmente a estos hallazgos, en el marco de los estudios sobre las teorías implícitas se tiene que las condiciones económicas y la elección de la carrera, es decir, la decisión de estudiar para ser docente sea una opción prioritaria, como expresión de la vocación y no una alternativa ante la dificultad en acceder a otras; son ambas condiciones percibidas como potenciales obstáculos frente a los cuales el docente no siente tener mayor agencia (Pedreira y Pozo, 2020; Pedreira y Pozo, 2014).

En suma, las concepciones de los formadores sobre las condiciones de aprendizaje se agrupan en torno a dos imágenes. De un lado, está la importancia del rol que juegan ellos mismos, su desempeño pedagógico y la manera como se relacionan con los futuros docentes. Las creencias de algunos formadores afirman su capacidad de agencia y una visión positiva de lo que pueden lograr y las condiciones con las que cuentan para ello, mientras que otros formadores son sumamente críticos y de su discurso se infiere la percepción de tener una agencia limitada sobre condiciones que creen fuera de su control y responsabilidad. De otro lado están las creencias sobre las capacidades y motivación de los futuros docentes; al respecto, algunos formadores consideran que sus estudiantes se encuentran suficientemente motivados y se esfuerzan en aprender, sin embargo, predomina más las percepciones que enfatizan las carencias, a ello se suma el peso otorgado a los factores socioeconómicos, todo lo cual en conjunto da cuenta de creencias poco favorables a las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes.

De acuerdo con las concepciones caracterizadas por los formadores y el sustento de los estudios revisados, las categorías pueden ser mutuamente influyentes y, en conjunto, incidir en la manera como los formadores conceptualizan las condiciones que hacen posible el aprendizaje. Así, por ejemplo, percibir en los estudiantes escasas capacidades y motivación para aprender, puede generar que los formadores estén menos predispuestos al empleo de metodologías activas, que suponen un aprendizaje inductivo y demandan el uso de procesos mentales complejos, al confiar menos en que serán capaces de seguir las demandas que estas implican. Como señala la crítica especializada:

Los profesores que dudan de la capacidad de sus alumnos para participar en el pensamiento de orden superior tienen menos probabilidades de implementar estrategias pedagógicas destinadas a fomentar estas habilidades. Como resultado, a menudo recurren a métodos más tradicionales que enfatizan el aprendizaje de memoria y la memorización. (Zohar, 2004, p. 298; nuestra traducción)

Esta cita subraya cómo las creencias de los docentes sobre la capacidad de los estudiantes influyen directamente en sus decisiones pedagógicas y en la implementación (o no) de estrategias que promuevan el pensamiento crítico. Si, como producto de su propia trayectoria educativa, ya habían experimentado y percibido los modelos de enseñanza heteroestructurantes como la manera natural de impartir educación, la subestimación de las capacidades cognitivas de sus estudiantes refuerza la idea de su incapacidad para desempeñar un rol activo en su aprendizaje y la conveniencia o inevitabilidad del protagonismo docente.

La subestimación de las capacidades de los estudiantes es un fenómeno característico del mundo escolar y que ha sido objeto de diversas investigaciones. El prejuicio suele basarse en estereotipos sobre el género, el origen socioeconómico, la cultura o sus antecedentes académicos (Jussim y Harber, 2005), así como la deficiente información sobre su desarrollo cognitivo, emocional y social (Darling-Hammond, 2001), ideas que se refuerzan con experiencias previas negativas con estudiantes de bajo rendimiento que presentan características que el docente desvalora (Eccles y Wigfield, 2002).

Desde esta lógica de relación, los formadores podrían estar más orientados por TI directivas o interpretativas en el mejor de los casos. En efecto, en conjunto, las concepciones expresadas por los formadores con respecto a las condiciones que hacen posible el aprendizaje, sea que estén referidas a su propio rol como aquellas asociadas a sus estudiantes, tienden a estar entre las teorías directa e interpretativas; predominando la

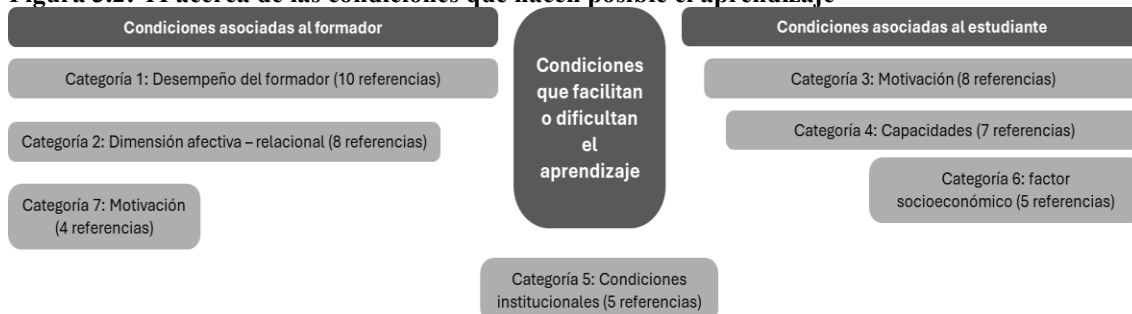
primera en el caso de las condiciones asociadas a los estudiantes y algo más a la teoría interpretativa cuando se trata de enfocarse en su propio rol y capacidad de agencia.

En este punto, surgen dos motivos de preocupación asociados a la doble dimensión del rol del formador: por un lado, el efecto —negativo— que puede tener el peso de sus TI sobre las posibilidades de aprendizaje de sus estudiantes, especialmente si se considera el tipo de aprendizajes que hoy se demandan, los cuales requieren un mayor desarrollo de habilidades cognitivas y socioemocionales; por otro lado, la influencia que probablemente ejercen en el modelamiento de las creencias y comportamientos de los futuros docentes, quienes reproducirán dichas concepciones en su propia práctica educativa. En consecuencia, existe el riesgo de perpetuar bajas expectativas, una confianza limitada en las capacidades del estudiantado, prácticas desarticuladas y escasa colaboración docente, entre otros rasgos identificados en el análisis de las dos primeras categorías. Ante ello, resulta crucial comprender la necesidad de revisar críticamente estas TI y promover su discusión como parte de procesos reflexivos, tanto de los formadores como con sus estudiantes, para así replantear y reestructurar las concepciones que guían la enseñanza. Este es uno de los desafíos fundamentales de la formación docente actual.

También se identifica que las concepciones varían y pueden parecer contradictorias. Ello es posible comprender a partir de los hallazgos de Gómez (2008) acerca de los niveles de congruencia entre las creencias y explicaciones de los profesores sobre su enseñanza y las prácticas pedagógicas que efectivamente despliegan. Al respecto, el autor da cuenta de tres posibilidades: isomorfismo acrítico, cuando las prácticas coinciden con las explicaciones y se asume que “así es”; isomorfismo crítico, cuando las prácticas son consistentes con las explicaciones, pero se toma distancia de ello, siendo las prácticas objeto de crítica; y casos de incongruencia entre prácticas y discurso.

Los hallazgos analizados, sobre las condiciones que facilitan o dificultan el aprendizaje, muestran que hay ciertos aspectos que tienen mayor peso en las concepciones de los formadores, por lo que se podría esperar de estas un mayor impacto en las prácticas. Estas son las concepciones sobre su propio desempeño pedagógico y la forma como abordan las relaciones con sus estudiantes (dimensión afectiva relacional), así como las creencias que tienen con respecto a la motivación y capacidades de sus estudiantes. En la figura 3.2 se ilustra el peso que tiene cada categoría con respecto a los procesos de enseñanza aprendizaje y cómo se relacionan entre sí.

Figura 3.2: TI acerca de las condiciones que hacen posible el aprendizaje



Fuente: Elaboración propia.

Si, como se ha analizado, predominan concepciones críticas sobre sus propias capacidades pedagógicas y las interacciones con los estudiantes oscilan entre la cercanía y el trato jerárquico, con concepciones también críticas respecto de la motivación y las capacidades de los estudiantes para aprender; todo ello se retroalimenta y predispone a prácticas pedagógicas e interacciones limitadas, poco propicias al aprendizaje. Esto se señala a modo de hipótesis que se podría explorar más detenidamente en investigaciones futuras.

3.3. Procesos de enseñanza y aprendizaje que propician el uso del conocimiento para resolver problemas.

Los procesos para aprender corresponden al segundo de los tres componentes propuestos por Scheuer et al. (2006) y Pedreira y Pozo (2020) para estudiar las TI de los docentes. Estos procesos aluden a las acciones —manifiestas o mentales— que realiza el estudiante durante el aprendizaje y que inciden directamente en su desarrollo. Su consideración varía según el tipo de TI: en las TI directas, suelen ser ignorados; en las interpretativas, son reconocidos, pero frecuentemente vistos como obstáculos; mientras que en las constructivistas, ocupan un lugar central, pues el uso del conocimiento para resolver problemas implica una movilización articulada de procesos mentales y emocionales, activados a través de intervenciones pedagógicas específicas organizadas por los formadores.

En este marco, se indagó sobre los procesos desplegados por los formadores para generar situaciones de aprendizaje y los procesos que, desde su perspectiva, se activan en el aprendizaje de sus estudiantes. Se exploró cómo los comprenden, describen y valoran, así como el tipo de intervenciones que despliegan para promoverlos y la finalidad que les atribuyen. También se examinó si los formadores identifican procesos afectivos y si los consideran parte integral del aprendizaje.

El análisis de las respuestas permitió identificar cuatro categorías emergentes. Dos de ellas refieren a las estrategias o acciones que los formadores afirman utilizar para generar aprendizajes; las otras dos dan cuenta de sus representaciones sobre los procesos mentales y emocionales activados en sus estudiantes. La tabla 3.2 presenta estas categorías, destacando su presencia relativa en el discurso de los formadores.

Tabla 3.2: Categorías emergentes sobre los procesos

Categoría	UdR	Asociada al formador	Asociada al estudiante
C8: Uso de metodologías activas	12	x	
C9: Uso de preguntas	21	x	
C10: Procesos mentales	20		x
C11: Procesos emocionales	27		x
Total	80		

Fuente: Elaboración propia.

La categoría que concentra la mayor cantidad de unidades de respuesta (27 de 80) corresponde a los procesos emocionales activados durante el aprendizaje; las siguientes categorías con mayor presencia de respuestas corresponden a: el uso de preguntas como parte de la enseñanza (21 de 80 referencias) y procesos mentales activados (20 de 80 referencias). Es bastante menor la presencia de referencias al uso de metodologías activas (12 de 80 referencias).

Las cuatro categorías emergentes en las entrevistas a los formadores pueden explicarse conceptualmente en su necesidad y en sus conexiones para hacer posibles aprendizajes reflexivos, es decir, aprendizajes donde se active el pensamiento crítico y se haga posible la transferencia del conocimiento. En primer lugar, las metodologías activas constituyen procedimientos inductivos de resolución de problemas que, por su naturaleza, demandan e incentivan pensamiento crítico y creativo en los estudiantes, activando todos los procesos mentales que ambas formas de razonar requieren (Garcés et al., 2022). Una estrategia eficaz para ayudar al estudiante en esa perspectiva es el uso de preguntas metacognitivas, que le induzcan a identificar y analizar sus propios pensamientos a fin de orientarlos de forma más efectiva hacia su objetivo (Montenegro, 2020). En segundo lugar, los procesos emocionales que las metodologías activas buscan desencadenar parten de incentivar la curiosidad, el interés, la motivación, pero demandan también habilidades de autorregulación emocional y control de impulsos para sostener la perseverancia y la autoconfianza, así como para tolerar la frustración frente a cualquier contingencia inherente a todo proceso de resolución de problemas, específicamente de problemas de alta demanda cognitiva (De la Ossa, 2022). Se entiende que la conexión entre estas subcategorías hace posible su propósito siempre y cuando se conciben de forma

pertinente, es decir, si las teorías implícitas sobre los procesos pedagógicos son de naturaleza constructivista.

A continuación, se caracteriza cada categoría, primero los asociados a los formadores y luego los asociados a los estudiantes, siguiendo la secuencia en que fueron descritos por los formadores.

3.3.1. Categoría 8: Uso de metodologías activas.

Todo método activo parte de la descripción de un problema abierto que debe ser abordado por los estudiantes de manera autónoma. Los problemas que se plantean con una intención pedagógica —una característica básica de las metodologías activas— pueden ser de dos tipos: abiertos o cerrados. Los casos cerrados, en general, propician el pensamiento convergente, no dan lugar a la reflexión crítica y creativa, la ruta de solución es una sola y se busca que todos la sigan para llegar a la misma conclusión. Los abiertos, en cambio, son más complejos, carecen de una sola vía de salida y tienen, por lo tanto, diversas soluciones posibles; demandan creatividad y pensamiento crítico para su resolución, evaluación de alternativas, generación de nuevas ideas y toma de decisiones (Simon, 1973; Viale et al., 2023).

En el discurso de los formadores, salvo uno, aparece de manera recurrente las referencias al uso de casos antes que problemas, mostrando una disposición favorable a este recurso; sin embargo, al analizar la narrativa sobre sus sesiones, se encuentra el predominio del uso de casos cerrados, con escaso o ningún margen para la deliberación y reflexión. Por ejemplo, la formadora “E1” relata un caso presentado a sus estudiantes, en el cual describe a una docente haciendo uso frecuente del trabajo en equipo en su aula (véase el caso en la tabla 3.3).

Tabla 3.3: Caso presentado por la formadora “E1”

Bien con el segundo ciclo, he trabajado lo que son algunos lineamientos sobre la elaboración de la sesión de aprendizaje, ellos ya están teniendo experiencia en irse a instituciones educativas a realizar sus prácticas y estamos trabajando esto, la última sesión que he podido tener con ellos. Bueno, en primer lugar, tengo que mirar mi sílabo y ahí estaba planificada para esta unidad, que es la tercera unidad en la que estamos, y tocaba este tema, luego de eso he elaborado mi sesión de aprendizaje. Hemos tenido la visita de la profesora Ana, de la DIFOID, donde ella nos decía que hay que utilizar metodologías activas, el aprendizaje basado en problemas, en retos, investigación, en proyectos. Y he podido ya estar incursionando, utilizando una metodología activa, como es el aprendizaje basado en proyectos, no en proyectos fue la vez pasada, en retos, esta vez para este tipo de sesión, utilice el aprendizaje basado en retos. Porque era un reto para mí que los chicos puedan ya estar en contacto con la elaboración de una sesión de aprendizaje.

Entonces, he empezado mi clase, con un caso, les gusta mucho cuando traigo casitos, a veces hay material del MINEDU que tiene un material excelente, por ejemplo, situaciones bastante parecidas a nuestra realidad, por ejemplo, la maestra Ana no está dictando su sesión, y

por lo general hay mucha bulla en los estudiantes, viene un padre de familia, y de pronto ve que hay mucho desorden en el aula... y (luego) vienen las preguntas para la reflexión...

Entonces presenté un caso... de la profesora Magdalena. El caso era de una profesora que estaba trabajando en equipos y había quejas de los padres de familia que la maestra no hacía nada, y que los chicos se la pasaban en grupos o jugando, o tirados en el piso escribiendo, y la maestra se la pasaba por los grupos y había esa queja que la maestra ya no copiaba nada en el cuaderno. Entonces ante tal caso, el padre de familia que fue el presidente de la junta vino, y observó por la ventana que efectivamente los chicos hacían ese desorden que tal como decían los demás padres de familia, entonces se quedó observando un ratito y después le dijo a la profesora que quería hablar con ella, a lo que le dijo, “no maestra estoy viniendo porque hay una queja, que ya usted no copia las clases en la pizarra y que los chicos mayormente van con el cuaderno vacío”. Entonces la profesora Magdalena le explicó al padre de familia, y le dijo: “Esos niños que usted ve en el piso están escribiendo en su papelote, las ideas de lo que han podido trabajar de lo que hemos estado viendo; el otro equipo que usted ve con los libros es porque decía parte de la actividad, que debía recurrir al libro y le va explicando de los grupos que se encuentran”.

Ante la explicación de la profesora Magdalena, el padre de familia se quedó un poco asustado, y le dijo: “Muy bien, ahora le entiendo su forma de trabajo, pensé que ya no tenía deseos de trabajar, pero entiendo que todos están ocupados en la parte de la sesión que usted está trabajando, yo me encargare de decirle a los padres de familia que no se preocupen y discúlpenme por haberle hecho perder el tiempo”.

Ante esto, surgen preguntas de reflexión (de la formadora que relata el caso a sus estudiantes): “¿qué piensas del trabajo que está realizando la profesora Magdalena? ¿qué ventajas trae el trabajar en equipo? [énfasis añadidos] ¿Cómo crees que podríamos trabajar las sesiones de aprendizajes?”

Se escuchó la participación de los estudiantes, luego de ello... linda, la participación de los estudiantes fue bastante fluida, levantaban las manos, dando sus opiniones... Les parecía muy bien la forma del trabajo de la profesora Magdalena, y comparaban cuando ellos van al aula, y decían, por ejemplo: “profesora en el aula en que estoy, la profesora no los dispone en grupos, no forman equipos, se sientan ahí en su carpetita”, otros decían: “Cuando he querido trabajar en equipos, la profesora me dice que no porque hacen desorden, igualito que el caso”, otros decían: “Mi maestra si trabaja en equipos y les va muy bien”; entonces esas experiencias se van recogiendo los chicos y van comparando, si participan, si participan, y participan bastante.

Yo les dije, “*exactos chicos, hay que tener el trabajo en equipos como parte de nuestras estrategias para cuando uno va al aula; el trabajo en equipo trae beneficios, [énfasis añadidos] como parte de la convivencia, porque ¿cuándo los chicos van a ser un poquito más tolerantes?*”

Fuente: Elaboración propia.

La intención de la formadora es que sus alumnos opinen sobre el valor del trabajo en equipo y plantea algunas preguntas para ello, no obstante, como se aprecia en el desarrollo del caso, éste incluye ya la respuesta esperada; esto ocurre en el segmento del diálogo de la profesora con el padre de familia, en el cual expone los argumentos a favor del trabajo en equipo:

El presidente de la junta de PPF observa la situación y conversa con la profesora, ante lo cual esta explica lo que están haciendo los chicos mientras trabajan en grupo: “esos niños que usted ve en el piso están escribiendo en su papelote las ideas de lo que han podido trabajar de lo que hemos estado viendo, el otro equipo que usted ve con los libros, es porque decía parte de la actividad que debía recurrir al libro”, lo que permite al representante de las familias comprender la intencionalidad. (E1)

Luego, cuando supuestamente abrirá el diálogo para reflexionar, lejos de alentar diversas perspectivas, se anticipa sugiriendo, a través de su pregunta, la respuesta deseable:

¿qué ventajas trae el trabajar en equipo? La formadora podría haber optado por un repertorio de preguntas abiertas, cuya respuesta no sea parte del texto; podría haber pedido un análisis de las ventajas y desventajas del trabajo en equipo, podría preguntar el porqué de la inquietud de las familias o haberse quedado en la pregunta inicial, de carácter abierto: “¿qué piensas del trabajo que está realizando la profesora Magdalena?” Sin embargo, opta por preguntar por información que ya está contenida en el caso y, luego de algunas intervenciones de carácter confirmatorio, cierra el diálogo.

Este es un ejemplo del uso de casos no para propiciar reflexión crítica sino para dejar una lección o enseñanza de carácter moral y de valor universal (lo esperado, lo “correcto”). Se trata de una práctica frecuente en la educación básica y se suele presentar como una estrategia para prevenir eventuales errores en la interpretación del mensaje por parte de sus alumnos, y así asegurar que todos coincidan en la respuesta que ha sido prevista como correcta. Una práctica así se entiende cuando la experiencia formativa del futuro docente la refuerza, pasando por alto la oportunidad de ayudarlo a reflexionar sobre sus creencias, para generar reflexión y nuevas comprensiones. De ese modo se propicia abiertamente pensamiento convergente. Como señalan Gardner (1987) y Santos (1986), este tipo de pensamiento es útil para la resolución de problemas de naturaleza lógico-matemática, pero no para situaciones sociales donde las explicaciones y, por lo tanto, las respuestas pueden ser enfocadas desde distintas perspectivas. En los métodos activos, se parte de casos abiertos para que los estudiantes los analicen y tomen decisiones sobre cómo resolverlos, abren procesos de aprendizaje inductivo. Aquí se está usando el caso como un relato con intención moral y es una sola lección la que debe deducirse de ellos.

Adicionalmente, la formadora plantea el caso con el objetivo de enseñar un procedimiento para diseñar sesiones, pero no coloca la planificación de clases como un reto pues lo que sigue después es una clase dirigida a enseñar a los estudiantes a usar un protocolo para el diseño de sesión: “[...] luego de lo cual los estudiantes pasan a diseñar una sesión en base a un esquema con una estructura, la desarrollan en grupos haciendo uso del currículo” (E1). Y, a continuación, complementa: “Yo les he traído un esquema de sesión, que hay muchos, pero para estos efectos vamos a trabajar con este esquema... han tenido el reto de poder elaborar la sesión” (E1).

La formadora admite que hay diversos modelos de planificación, pero no los somete a análisis, ella elige uno y les enseña a planificar desde ahí, induciéndoles a pensar que es la única pauta posible. Ahora, si bien es verdad que el aprendizaje de una técnica

específica puede hacerse por la vía del entrenamiento, siguiendo una ruta predeterminada dentro de un proceso controlado, la planificación del aprendizaje no es un asunto meramente procedimental, porque hay enfoques detrás. En toda profesión hay técnicas que se desprenden de sus marcos teóricos, pero en el caso analizado se va directamente a lo instrumental; no se abre una oportunidad para analizar la variedad de técnicas e instrumentos que pueden deducirse de los diversos enfoques pedagógicos, sin mayor reflexión, se instruye a los alumnos en el empleo de una sola opción.

Desde la perspectiva de los métodos activos, si el objetivo es aprender a planificar, el caso presentado por la formadora (E1) pudo, por ejemplo, describir una situación cuyo afrontamiento demande poner en juego un determinado tipo de aprendizaje y donde el reto fuera elegir bajo qué enfoque o metodología podría planificarse una experiencia que lo propicie. Entonces los estudiantes podrían activar razonamiento inductivo, hacer transferencia y evaluar decisiones posibles, porque en didáctica las formas de planificar son diversas. Pero lo que se infiere del relato de la formadora es que hay un solo modelo válido de planificación para cualquier tipo de aprendizaje (la sesión), dando paso a un proceso formativo básicamente instrumental. Aún en las TI interpretativas, el resultado que se espera en términos de aprendizaje es la reproducción de la información entregada, en tanto se le asigna valor de verdad. Se fuerza, además, la conexión de la planificación con el trabajo en equipo, como si hubiera entre ambos elementos una relación de necesidad. En rigor, con ese mismo esquema de sesión se podría diseñar también una experiencia de trabajo individual. Son el objetivo y el método, en el marco de un determinado modelo pedagógico, los que determinan la necesidad o no del trabajo colaborativo, no el esquema de planificación.

En la misma línea, la formadora “E4” señala haber recibido capacitación en el Aprendizaje Basado en Retos (ABR), un método activo que propicia experiencias de aprendizaje orientadas a resolver problemas o desafíos reales relacionados con el entorno de los estudiantes mediante la investigación, la colaboración y la creatividad, impulsado por Apple en 2008 con su iniciativa Challenge Based Learning. La formadora dice que lo va a emplear con sus alumnos: “Porque era un reto para mí que los chicos puedan ya estar en contacto con la elaboración de una sesión de aprendizaje [...]” (E4).

Aprender el procedimiento para planificar una clase no representa un reto en el contexto de esa metodología. El ABR habla de retos sociales y supone un debate previo entre los estudiantes alrededor de un problema de interés común, con la consecuente elección de

uno de los aspectos problematizados para abrir un proceso de construcción de una solución pertinente, en interacción con los beneficiarios (Gallagher y Savage, 2023). Esta confusión es interesante, pues permite apreciar cómo se adoptan formalmente algunos conceptos de los métodos activos, métodos que son de naturaleza inductiva y propicios para poner en práctica el conocimiento en la resolución de problemas, pero adaptándolos inconscientemente al modelo heteroestructurante, donde el formador sigue teniendo el control y la dirección del proceso. Aquí el aprendizaje es solo la reproducción de un procedimiento simple de micro planificación, no hay procesos de construcción del conocimiento.

Otro formador (E6) propone como objetivo enseñar a sus alumnos a redactar documentos de gestión, tal como lo prescriben las normas actuales; para ello propone el caso de un director de una institución educativa emblemática que recibe un oficio del Minedu anunciándole que recibirá una visita de monitoreo y que le pedirán sus instrumentos de gestión. Acto seguido pregunta a sus alumnos ¿qué saben de gestión? ¿Cuál es el documento donde se encuentra el proyecto educativo institucional? A continuación, les explica en qué consisten. Es decir, al supuesto caso no le sigue un proceso deliberativo. La pregunta ¿Qué saben de gestión?, no abre una discusión sobre modelos o enfoques o acerca del contexto y cómo influye en el proceso educativo; que permita problematizar la relevancia de estos instrumentos de gestión. Se asume tácitamente que el enfoque de los documentos normativos vigentes es la única fuente válida para aprender sobre gestión escolar y que se trata solamente de aprender a redactarlos tal como está prescrito. Además, después de escuchar las respuestas de sus alumnos, el formador ofrece una explicación. Ni el caso ni las preguntas que le siguen se formulan, entonces, para activar pensamiento crítico ni para propiciar una indagación, sino para buscar la convergencia alrededor del enfoque oficial actual y asegurarse que las entiendan y acepten. Nuevamente, aquí el formador se esfuerza por generar reflexión en sus estudiantes a partir de ejemplos, no realiza una clase expositiva, pero toda la dinámica es convergente a una sola e indiscutible manera de hacer las cosas. Las TI interpretativas también hacen uso de procesos mediadores, pero orientados siempre a una sola posibilidad.

Uno de los seis formadores señaló que no hace uso de problemas o casos porque considera que este tipo de estrategia corresponde a la educación escolar y no a la superior, puesto que los estudiantes ya no están a un nivel de “pensamiento concreto” sino abstracto. En sus investigaciones, Piaget inserta el término “pensamiento concreto” para describir el tipo de pensamiento que caracterizaría a los niños hasta los 10 años y que,

basándose en la experiencia directa con objetos o situaciones tangibles, solo se enfoca en lo observable y en sus detalles desde una lógica básica, analizándolo de forma literal (cf. Piaget, 1970). El razonamiento inductivo, como se ha señalado antes, activa diversos procesos mentales en el análisis de situaciones e involucra el pensamiento crítico. Luego, partir de problemas para hacer uso del conocimiento en su resolución no guarda relación alguna con el concepto de “pensamiento concreto”. La idea de que en educación superior todo debe ser abstracto, suele estar asociada más a la sobrevaloración del conocimiento conceptual-teórico, desvinculado de hechos cuyo análisis requiera conceptualizar y movilizar saberes; en otras palabras, una creencia que refuerza una lógica deductiva del aprendizaje, típica del modelo instruccional.

Que el aprendizaje es un proceso social y contextualizado, inseparable de la actividad y el entorno en el que se produce, es el enfoque que sustenta la posibilidad de aprender a partir de problemas y de resolverlos empleando el conocimiento (Scheuer et al., 2006). Se entiende que todo conocimiento surge de la experiencia, está situado siempre en un contexto. Sin embargo, la creencia de que solo los niños o los adolescentes necesitan conectar el aprendizaje con la realidad, el conocimiento con la acción, el pensamiento con la experiencia tampoco alude necesariamente al aprendizaje inductivo como un método, supuestamente, para menores de edad, el modelo de enseñanza por instrucción directa de Herbart también apela a los ejemplos, pero solo con la intención de ilustrar el conocimiento entregado. No obstante, el formador es consciente de la ruta que ha elegido: “[...] si es que queremos hacerlo como debe ser, tendríamos que tener el doble de tiempo” (E2).

El formador sostiene que su limitación principal es el tiempo, por eso prefiere no abrir mucho espacio para la reflexión y la indagación. El tiempo es el mismo argumento por el que los docentes en el nivel de educación básica no propician oportunidades para la reflexión crítica y la toma de decisiones en los estudiantes. Según reportes oficiales del Ministerio de Educación (2023), solo el 1.7% de docentes a nivel nacional dan oportunidades para que sus estudiantes hagan uso de lo aprendido para resolver situaciones nuevas o para contrastar o clasificar la información nueva, emitir opinión o inferir conclusiones; en suma, para hacer uso de la información y no solo memorizarla; por el contrario, de acuerdo al estudio citado, la mayoría de docentes tiende a demandar la aplicación de rutinas y procedimientos que siguen una secuencia de pasos preestablecidos, sin que impliquen un análisis de los contenidos presentados; asimismo, el uso de la pregunta se limita mayormente a la presentación de las denominadas

“preguntas cerradas”, cuya respuesta es sí o no, lejos de inducir a la reflexión (Minedu, 2023; cf. Minedu, 2018). Se deduce entonces que, por su simpleza y practicidad, el paradigma heteroestructurante es el que sigue inspirando los modelos de enseñanza en el ámbito escolar. Es preocupante que este fenómeno se observe también en la FID. El modelo instruccional, en efecto, permite un mayor control del tiempo, pues los ritmos y los plazos no se basan en las necesidades de los estudiantes sino en las del docente, el eje del proceso pedagógico es el docente, es él quien lo estructura y determina en función a sus propósitos, que se logran cuando el estudiante recuerda y reproduce la información que se le entrega.

Pensar supone tiempo, pensar despacio es lo que hace posible activar múltiples procesos mentales de manera pausada, ordenada, combinada y profunda (Kahneman, 2012). Desde la investigación neurocientífica, como señala Ruiz Martín (2020), para resolver problemas el cerebro requiere tiempo y no siempre conduce de inmediato a la solución; por eso, en situaciones apremiantes donde se demanda una respuesta rápida, lo que se activa espontáneamente es el pensamiento intuitivo, que procesa la información en simultáneo y a gran velocidad. Solo cuando se tiene el tiempo necesario para pensar la nueva información y vincularla con necesidades y experiencias previas, los conocimientos transitan hacia la memoria a largo plazo, facilitando la transferencia cada vez que haga falta. Cuando el formador expresa: “si es que queremos hacerlo como se debe [...]”, pareciera reconocer que el solo hecho de entregar información no asegura ese objetivo, pese a que su intención explícita es que aprendan a investigar para que sean autónomos. Es como estar atrapados en una paradoja, intuir o saber que ese modelo de enseñanza no permite el resultado esperado, pero sentirlo a la vez inevitable. Las TI constructivistas parecen estar en el plano consciente y no se desvalorizan, pero se consideran inaplicables. La naturalización del paradigma heteroestructurante parece haber convertido el sistema en algo inmodificable.

Como se aprecia, el discurso de los formadores afirma de manera reiterativa la importancia del uso de casos y preguntas para propiciar un diálogo, no obstante, sus prácticas siguen una ruta contraria. Se narra una situación supuestamente problemática pero no se usa para propiciar razonamiento inductivo, no se ofrece la oportunidad para hacer uso del conocimiento en su explicación ni en su resolución; y las preguntas están por lo general orientadas a una sola respuesta correcta.

A diferencia de las TI constructivistas, en las que se plantea el conocimiento como una construcción del sujeto en respuesta a una necesidad, desde las TI directas se asume el conocimiento como un objeto externo al sujeto y que se asume cuando se le entrega. Llevar esta misma práctica a la FID no sólo impacta (limita) el aprendizaje profundo de los futuros docentes, sino que refuerza las TI directas y modela un estilo de enseñanza directiva, que en el discurso puede ser favorable al desarrollo de las capacidades reflexivas de los estudiantes, pero en la práctica no lo es, lo hace de forma sesgada y convergente. Es un claro ejemplo de contradicción entre el conocimiento explícito y el implícito; una pauta que los estudiantes ya traen de su experiencia escolar y que se refuerza entonces como una forma de concebir y poner en práctica el uso de metodologías activas.

3.3.2. Categoría 9: Uso de preguntas

Las creencias o TI de los docentes influyen también en el tipo de preguntas que formulan los docentes las que, a la vez, se encuentran estrechamente vinculadas al uso de metodologías activas (Pajares, 1992; Hativa et al., 2001; Nicol y Macfarlane-Dick, 2006). Es decir, las preguntas abiertas están asociadas a metodologías activas, buscan promover el análisis crítico y la reflexión y una mayor autorregulación y autonomía en el aprendizaje; mientras que el uso de preguntas cerradas está orientado a respuestas predeterminadas, lo que refuerza la idea del conocimiento como algo estático y de la enseñanza como un proceso de transmisión de información, sea conceptual o procedimental (Hativa et al., 2001; Nicol y Macfarlane-Dick, 2006; Marroquín, 2014).

En el discurso de los formadores se encuentra una mixtura entre el tipo de preguntas, hay algunas que buscan generar diálogo, pero son planteadas en combinación con preguntas cerradas dirigidas básicamente a validar y reafirmar conceptos, respuestas predefinidas como las “correctas”. Un formador interroga: “¿Qué piensas del trabajo que está realizando la profesora Magdalena? ¿Qué ventajas trae el trabajar en equipos? ¿Cómo crees que podríamos trabajar las sesiones de aprendizajes?” (E1). Por su parte, otro formador reflexiona:

¿Cuál es el origen de la frustración de Rosa? ¿Y cuál es ese manejo inadecuado de las emociones de algunos maestros? ¿Y qué podemos hacer al respecto? Y la otra pregunta: ¿qué aspectos deben considerar ellos para mejorar el accionar de Rosa y no se sienta frustrada, y actúe positivamente frente a un rendimiento bajo o un rendimiento promedio? (E3)

Esta “mixtura” no parece necesariamente responder a una intencionalidad pedagógica, como si una insuficiente claridad o conciencia respecto de la ruta pedagógica

que debe seguir el diálogo a desencadenar para generar un aprendizaje activo, pero también respecto del concepto mismo de aprendizaje activo, no asociado a la activación de los procesos mentales característicos del razonamiento crítico y del pensamiento divergente. El primer caso (E1) corresponde a la formadora que presenta el caso de la docente que promueve el trabajo en equipo entre sus estudiantes; en su narrativa de la sesión se aprecia su disposición para promover la participación de sus alumnos, un estilo de enseñanza que tiende a tomar distancia de lo frontal y hace uso de preguntas para fomentar el diálogo; sin embargo, si bien inicia con una pregunta abierta que invita a la deliberación —“¿qué piensas del trabajo que está realizando...”— pasa inmediatamente a una pregunta cerrada y direccionada hacia una respuesta que valide la importancia del trabajo en equipo, cuyas respuestas además están dadas en el caso citado (ver categoría 9). Esta intencionalidad se manifiesta en los pasos siguientes de la formadora, que cierran la oportunidad de dialogar y transita a la realización de su sesión programada:

Luego de ello presenté información sobre ¿qué ideas tenemos sobre las sesiones de aprendizajes? [...] ellos también saben un poquito de los procesos didácticos y pedagógicos, de las demás áreas que están trabajando; entonces, *una vez que presenté la información, ahora quedaba el reto de poder elaborar una sesión...* ¿Qué era una sesión, los procesos pedagógicos, los procesos didácticos y los momentos? (E1; énfasis añadidos)

Son preguntas dirigidas, que tienen una respuesta preestablecida, y son usadas como medio de verificación de los saberes previos de los alumnos, no para promover la reflexión crítica. En el segundo caso (E3), es una formadora que ha presentado el caso de una profesora llamada Rosa, quien se frustra y enoja ante estudiantes que “no rinden”, muestran lentitud o dificultades para aprender:

[...] se impacientaba mucho con los estudiantes de rendimiento promedio o bajo, pero se motivaba mucho con los de alto rendimiento. Luego se acerca a uno de sus colegas y le comenta: “Estos niños son imposibles, realmente no sé qué hacer, porque son imposibles. No sé qué hacer para que eleven su rendimiento, ya me siento cansada y frustrada...” (E3)

A las preguntas formuladas le sigue una acción de aplicación, similar al esquema de sesión reportadas por E1: “Ellos han comenzado a buscar esa información y les doy las indicaciones de que luego ellos respondan esas preguntas, porque luego tienen que exponer a una plenaria, para que puedan sacar sus conclusiones” (E3).

En este contexto, las preguntas parecen invitar a la reflexión pero terminan siendo direccionadas: la primera pregunta ya está respondida en el relato del caso; mientras que las otras preguntas parten ya de un juicio sobre el comportamiento inadecuada de la docente, pero no abre el diálogo, no invita a distinguir emoción de

comportamiento, salvo la última frase donde podría alentar a pensar en cómo actuar positivamente ante una situación estresante como el bajo rendimiento de algunos estudiantes. La misma sucesión de preguntas sin pausa, no parecen corresponder al uso de preguntas orientadas a la reflexión y análisis.

Una conversación por sí misma no activa necesariamente el pensamiento crítico ni la metacognición, ni despierta la necesidad de investigar, si solo se dirigen a que los alumnos entiendan y asuman lo que se les quiere enseñar. Como señalan Hativa et al. (2001) y Nicol y Macfarlane-Dick (2006), el uso de preguntas abiertas es clave para una enseñanza efectiva en la medida en que desencadena procesos de diálogo y reflexión que gatillan operaciones mentales tales como la reflexión, el análisis crítico, la aplicación de conocimientos y otras que implican el involucramiento activo de los estudiantes:

Maestros ejemplares utilizaron preguntas como estrategia pedagógica central para promover el aprendizaje profundo. Estas preguntas eran a menudo abiertas, lo que animaba a los estudiantes a participar en análisis críticos y resolución de problemas. En lugar de centrarse en recordar hechos específicos, los profesores pidieron a los estudiantes que explicaran conceptos, conectaran teorías o aplicaran sus conocimientos a situaciones nuevas. (Hativa et al., 2001, p. 718; nuestra traducción)

Una segunda sesión reportada por la primera formadora (E1) tenía como propósito desarrollar “los niveles de conceptualización de Emilia Ferreiro”. Para ello plantea a sus estudiantes preguntas extraídas de los exámenes de nombramiento —y que la formadora dice haber adaptado— sobre cuáles son tales niveles. También les comparte una lectura sobre las experiencias de aprendizaje para que la analicen y les hace la siguiente pregunta: “¿De dónde surge, de acuerdo con el autor, el nombre de experiencia de aprendizaje?”. Dice que sus estudiantes no logran responder satisfactoriamente.

Este es otro ejemplo de uso de preguntas que no buscan propiciar reflexión crítica, en este caso en particular son preguntas para recordar y reproducir información, en la misma línea de la siguiente formulada por un formador cuya sesión está destinada a trabajar los instrumentos de gestión; en esta narración, plantea preguntas para responder recordando información previamente proporcionada y, además, luego la responde:

[...] ¿cuál es el documento donde se encuentra eso? Llegamos en el proyecto educativo institucional, ¿qué es eso?: “La parte principal de toda institución” [...] Entonces, como buen gestor que es Rolando [se refiere al caso], se le presenta. Luego declaro: “Vamos a dejar el documento principal del PEI. Porque hay otros documentos. Hay el PAT*, el RIG*. Hay el PCI*”. Eso tengo que decir, pero... la madre del cordero es el PEI, salen del resto como ramitas, ¿no? (E6)

Las preguntas que activan pensamiento crítico propician claridad, profundidad, amplitud, objetividad, sustento, precisión, en la manera de razonar (Elder y Paul, 2002). Las preguntas que formulan los formadores son preguntas de conocimiento, para examinar si recuerdan o no los conceptos o los autores. Incluso aquellas preguntas que parecen desencadenar procesos reflexivos pierden su cualidad al ser seguidas de otras preguntas que proporcionan la respuesta y/o cierran el diálogo.

En el caso del formador que se propone enseñar a sus estudiantes a procesar estadísticamente los resultados de una encuesta y encuentra dificultades para lograr que los interpreten, el solo hecho de hacer preguntas directas sobre el significado de los datos sistematizados, teniendo en cuenta las limitaciones que él dice reconocer en sus alumnos para hacer análisis, no es eficaz para lograr el objetivo. Las preguntas que pueden ser más efectivas para ayudar al análisis crítico de un problema de investigación son las que estimulan, por ejemplo, la evaluación de evidencias desde múltiples perspectivas (Camargo y Useche, 2015). No obstante, el formador no informa de recursos para promover un diálogo reflexivo en la clase. Pregunta, dice que no obtiene respuestas y entonces se resigna y los manda a leer un texto. En ese contexto, la encuesta se usa básicamente para aprender procedimientos estadísticos.

El mismo formador da ejemplos de cómo usa las preguntas:

Hacemos la guía de la entrevista, filman y audios. [...] Entonces mis alumnos han visto, han grabado, han fotografiado todo eso. Ahora, les digo, ¿qué de esto que ustedes han encontrado...? ¿Qué de esto está en el colegio? ¿Qué se enseña en la escuela primaria o secundaria? [...] Y para la prueba dicen ¿No hay? No hay ¿Y qué hay que hacer entonces? ¿Qué es lo primero que tiene que hacer? Después: “Hagamos un texto”. Ya, muy bien. “Una lectura”. Ya: una lectura. Ya han hecho eso. La lectura, ¿no? Para ir incorporando últimamente sus prácticas [...] ¿qué pasaría si todo el mundo no te contesta? ¿qué pasaría si tu material, te pasas todo un tiempo haciendo tu material, presentas y no te sirve, ¿por qué no te sirve?

La mayoría de sus preguntas no son metacognitivas, son preguntas de comprobación, cuando no demandan saberes, demandan opiniones. Otras preguntas proponen supuestos y buscan incentivar la reflexión en un contexto de diálogo. No alcanzan, sin embargo, para activar todos los procesos de un razonamiento inductivo y como no demandan una respuesta basada en algún enfoque, tampoco alcanzan para propiciar transferencia. No se sabe si los estudiantes apelan a alguna teoría para encuadrar sus respuestas, ni si el docente identifica alguna teoría implícita en sus respuestas, ni si abre diálogo sobre eso. En su relato, no explica tampoco cómo gestiona las respuestas que recibe, si las contrasta, si promueve debate.

3.3.3. Categoría 10: Procesos (operaciones) mentales activados en los estudiantes

Cuando se afronta problemas abiertos y complejos, para hacer uso reflexivo del conocimiento se activa diversas operaciones mentales para procesar la información y deducir conclusiones, es decir, se razona inductivamente. Uno de los trabajos más rigurosos que explican los procesos mentales involucrados en el razonamiento inductivo es el de Oaksford y Chater (2007). De acuerdo con ambos autores, en primer lugar, se activa la observación, por medio de la cual se registran las características del problema, distinguiendo los detalles más y menos relevantes. En segundo lugar, se activa la comparación, mediante la cual se relacionan los datos, reconociendo semejanzas y diferencias, así como patrones y posibles conexiones de causa-efecto. En tercer lugar, se activa la abstracción, por la que se crean representaciones mentales de los aspectos esenciales del problema, lo que permitirá aplicarla a nuevas situaciones. En cuarto lugar, se activa la categorización, que permitirá hacer agrupaciones de elementos similares en categorías, lo que facilita hacer comparaciones en otro nivel. En quinto lugar, se activa la inferencia, por la cual se formulan conclusiones o se hacen predicciones en base a los resultados del procesamiento previo de la información disponible sobre el problema. En sexto lugar, se activa la evaluación, es decir, el proceso de valoración de la validez de las conclusiones, considerando la evidencia disponible, como eventuales sesgos del procesamiento previo.

A su vez, la transferencia es un proceso que puede operar transversalmente durante el análisis del problema, pues la capacidad de movilizar, seleccionar, combinar y aplicar los conocimientos y habilidades adquiridas en un contexto diferente al contexto donde se sitúa el objeto de análisis, aporta efectividad a cada uno de los procesos del razonamiento inductivo. Además, el nuevo conocimiento generado durante la resolución del problema puede, a su vez, transferirse a nuevas situaciones (Sternberg y Frensch, 1991; Bransford y Schwartz, 1999).

Tomando ello en consideración, en el análisis del discurso de los formadores se puso especial atención, por un lado, a la identificación de los procesos reconocidos por ellos, cómo los describen, los comprenden e implementan, si es consciente y explícita su intención de propiciarlos, y, por otro lado, también se atendió al tipo de procesos generados en sus sesiones, es decir, si se percibe la intención de generar experiencias que requieran activar el razonamiento inductivo y si lo han logrado efectivamente.

Lo primero a destacar es que no resultó posible acceder a las concepciones de los formadores respecto a los procesos mentales generados en sus estudiantes al momento de aprender. En efecto, más allá de identificar algunos nominalmente, les resultaba difícil describirlos, explicarlos y más aún ejemplificarlos. Al parecer, a los formadores no les es habitual reflexionar acerca de cuáles son los mecanismos internos que explican cómo aprenden sus estudiantes.

Del total de segmentos de respuesta generados, al indagar sobre los procesos activados en los estudiantes, se identificaron diversas descripciones que aluden explícitamente a uno o más procesos mentales. Los procesos más frecuentemente mencionados fueron el procesamiento de información (7 menciones) y el pensamiento crítico (6 menciones). A estos les siguen, en orden de frecuencia: el análisis, la comparación y la síntesis (5 menciones cada uno); la reflexión, la comprensión y la inferencia (4 menciones cada uno); la atención, la concentración y la memoria (3 menciones cada uno); y, con menor frecuencia, la creatividad (2 menciones).

El pensamiento crítico juega un rol clave en el uso del conocimiento para resolver problemas a lo largo de todas las operaciones mentales puestas en juego. Permite realizar mejores procesos de selección, análisis y evaluación de información, así como generar respuestas originales y efectivas. En esa línea, Orhan (2022), entre otros autores, documenta exhaustivamente la relación entre el pensamiento crítico y la resolución de problemas mediante un metaanálisis en el que examinan 43 estudios realizados entre enero del 2015 y noviembre del 2020, encontrando una relación media entre ambos procesos.

Si bien hay un mayor número de referencias a este proceso, se pudo notar que los formadores ofrecen explicaciones generales y omiten algunos procesos involucrados, mostrando, en general, un manejo limitado de todo lo que pueda estar implicado en un aprendizaje y enseñanza orientados a la resolución de problemas:

[...] la atención, la memoria, el pensamiento crítico... es importante que puedan ver la pregunta primero, que puedan *atender* la pregunta, *concentrarse* en esa pregunta, que puedan ser capaces de rechazar otros factores que puedan estar en ese momento distrayendo, que puedan tener atención, concentración. Luego, que puedan hacer uso de su *memoria*, de repente con alguna situación que ellos han vivido en su experiencia, cuando han ido a sus colegios, y traerla; y, tal vez, cuando ya su *pensamiento crítico*, cuando ya tengan que emitir una respuesta para darla. Ahí pienso que he podido despertar esos procesos mentales. (E1; énfasis añadidos)

Atención, concentración, memoria, pensamiento crítico y capacidad de respuesta articulan el testimonio precedente. La formadora logra expresar, a su manera, el recorrido de procesos requeridos para demostrar que se está haciendo uso del conocimiento para

resolver problemas, desde que el estudiante entra en contacto con una determinada situación. No obstante, es significativo que la mención de la atención y la concentración aluda básicamente a su expectativa de que la escuchen, seguida de su expectativa de que recuerden, pues hasta ahí no hay análisis. Por otro lado, cuando menciona el pensamiento crítico lo asocia a la respuesta del estudiante, no a la comprensión. Atender, recordar y responder, son los tres procesos que busca generar. Por otra parte, un proceso ausente en este ciclo, necesario para la consolidación del uso del conocimiento, es la transferencia. Si bien se habla de memoria para evocar experiencias, no precisa si esta evocación incluye la identificación de conocimientos previos para abordar y dar solución a la situación presente, ni como capacidad instalada a futuro, que es parte de lo que se espera de la FID.

El procesamiento de la información, que involucra la indagación, búsqueda y organización, ocupa también un lugar importante en las referencias de los formadores. No obstante, es referido como un proceso pauteado, esquematizado, orientado por preguntas y, por lo general, conducido a una conclusión predeterminada. Si bien las herramientas son importantes, dependerá del tipo —abierto o cerrado— de preguntas para que sea un proceso orientado a generar nuevas respuestas y conocimientos: “Ellos han comenzado a buscar esa información y les doy las indicaciones de que luego ellos respondan esas preguntas, porque luego tienen que exponer a una plenaria, para que puedan sacar sus conclusiones”, declara un formador (E3). Otro formador lo expresa de la siguiente manera: “[...] organizar la información, y poder plasmarla, sistematizarla en un esquema, en un espacio [...]” (E1).

Volviendo a la teoría para esclarecer y profundizar en la comprensión de estos hallazgos. Con Kahneman (2012), una tendencia crítica en los estudios distingue dos modos de procesar la información que coexisten en nuestra mente: el intuitivo y el racional. El primero opera en forma espontánea —diríase, incluso, automática—, rápida, a menudo forma no consciente y por eso mismo nos puede conducir a errores y sesgos cognitivos. En cambio, el segundo es deliberado, lógico y analítico, por lo que es más lento; se utiliza para analizar y resolver problemas complejos (Kahneman, 2012). Se infiere que un procesamiento más racional de la información requiere confrontarse con problemas complejos, además de tiempo suficiente y autonomía. Problemas o situaciones simples se afrontan rápidamente, por cierto, pero problemas o situaciones complejas en tiempos acotados, también se afrontan rápido, es decir, intuitivamente.

Las referencias a procesos complejos como el análisis y la síntesis, donde también se incluye el establecimiento de comparaciones, son escasas y superficiales. Los formadores admiten, además, que sus estudiantes no realizan análisis en profundidad:

[...] A ver, digamos, estaban haciendo la vez pasada la lectura, entonces. La lectura del análisis del mito, o leyenda de “La gringa del cerro chico”. Entonces ellos empezaron. Primero hay una lectura acá, que han hecho los autores de la zona, con una imagen, que aparece. Yo les presenté la imagen. Entonces *ellos analizan, algunos ya lo han visto... no solamente se quedan en la parte superficial, van más allá, explican* el miedo, que tiene que ver con las emociones, por ejemplo. (E5; énfasis añadidos)

En este testimonio se aprecia que el formador recurre a la lectura y la imagen para ofrecer soporte y punto de partida para el análisis que debiera arribar en una síntesis. Pero sin pautas claras y sin metas explícitas, solo cabe aspirar a un análisis superficial. Así: “[...] un análisis profundo, llevan muy pocos”, parece quejarse un formador (E4). Estos y otros testimonios similares evidencian un nivel bastante básico del desarrollo de procesos mentales y el uso del conocimiento para resolver problemas. No se ha recogido evidencias de que los formadores estén deliberada y conscientemente buscando generar estos procesos, pues cuando emergen son presentados de manera casi anecdótica.

Además, en la descripción de las sesiones realizadas, los formadores dan cuenta de los recursos que emplean para enseñar conceptos, esquemas y técnicas, pero no de lo que hacen para propiciar pensamiento crítico ni pensamiento divergente. Aún si fuera el caso, hay estrategias útiles para desarrollar habilidades cognitivas. En general, hacen uso de preguntas directas que examinan sus conocimientos o que piden opinión sin obtener respuestas, hecho que lleva a varios a concluir que sus estudiantes tienen limitaciones cognitivas o carecen de capacidades reflexivas. Además, los casos con que inician la sesión son situaciones que se presentan para llevar a todos a una conclusión común. En algunos casos les asignan tareas que deben concluir en un resultado que ya se tiene previsto, pero que no se les revela sino hasta el final, para ver si lo descubren por sí mismos, como en un juego de acertijos.

3.3.4. Categoría 11: Dimensión emocional

Como se ha señalado ya, el concepto “uso del conocimiento para resolver problemas” supone también la activación de procesos internos de gestión de impulsos generados por determinados estados emocional. Como se señala en el marco conceptual, las emociones juegan un rol central en un modelo de enseñanza autoestructurante, donde se privilegia la construcción colaborativa y reflexiva del conocimiento, propio de una TI

constructivista. Emociones como el interés, el entusiasmo, la confianza, la satisfacción y la serenidad generan un estado de apertura mental que favorece la conexión y la expansión de los recursos mentales de aprendizaje y, por el contrario, emociones como el tedio, el miedo, la ira o la vergüenza provocan clausura mental e inducen al rechazo de la situación que las provoca (Maturana, 1995; Csikszentmihalyi, 2012; Seligman, 2016; Seligman, 2017).

En el discurso de los formadores se identifica dos tipos de respuesta, una está dada por el reconocimiento de las emociones y sus efectos (18 de los 27 códigos discursivos de esta categoría) y otro patrón de respuesta hace referencia a la necesidad de autorregulación (9 de 27 códigos discursivos). Sobre la primera, los formadores reconocen la presencia de emociones que se podría inferir como positivas y negativas, con respecto a sí mismos y a los estudiantes: son más frecuentes las referencias a las emociones negativas, especialmente en los estudiantes (14 referencias a emociones negativas). En ese sentido, una formadora manifiesta: “Alegría puede ser, emociones, porque le gustan los casos, ellos dicen: «Profesora, ¿ha traído su caso? Ese caso está bonito». En otra clase dicen: «Profesora, me ha pasado algo parecido a ese caso». Pienso que sí los motiva... entusiasmo... [...]” (E1). En contraste, otro formador expresa preocupación al referir las emociones negativas de sus estudiantes: “[...] algunos tienen miedo, temor, de expresar, otros si les contradices, son un poco agresivos en sus respuestas: eso hay que ir modulando también porque ese tipo de maestros que vamos a tener un poco complicado” (E5).

Las emociones positivas son asociadas a situaciones de logro, de conciencia de aprendizaje y/o de entusiasmo con la tarea; las segundas aparecen asociadas a situaciones de frustración, sea porque no se entiende y/o no se logra la tarea, pero también otras emociones negativas atribuidas a problemas emocionales, tanto en estudiantes como en ellos mismos.

“Sienten que están aprendiendo, ellos mismos y se dan cuenta... Se sienten bien. Se siente inclusive a veces... Me causó risa un alumno que salió saltando: parece criatura”. [ríe]

[Entrevistadora: ¿Y qué quiso expresar al estar saltando?]

Bueno, para mí, desde el punto de vista subjetivo, que se encontraba muy a gusto, porque cualquiera no sale así de alegre, saltando”. (E2; énfasis añadidos)

Que un niño aprende a nombrar las emociones propias es un logro importante en su desarrollo cognitivo y personal. Implica ya un avance en el proceso de autopercepción y autoconocimiento. Aunque pueda parecer trivial, porque las emociones son fluctuantes en la vida cotidiana, no es poca cosa que una persona perciba las emociones propias con

tanta nitidez como percibe las emociones ajenas. Subjetividad, emoción, sentimientos de bienestar y crecimiento, incluso la risa de felicidad y algarabía, inciden en la importancia de la empatía como valor ético-pedagógico. Sin embargo, los formadores no siempre están preparados para responder asertivamente a las emociones de los estudiantes frente a los desafíos cognitivos, sobre todo si implican frustración agobiante. Con elocuencia, en ese sentido, una formadora cuenta que una de sus estudiantes, formadora en formación, le comentó respecto de las dificultades de aprendizaje de un estudiante: “[...] no sabía qué hacer porque el niño no podía aprender y yo le decía que es una suma abreviada y el niño no me comprendía, y estaba en quinto grado, profesora. Yo me sentí como Rosa: me sentí frustrada” (E3). En consecuencia, pues, con lo que venimos diciendo, una formadora insiste en la educación sentimental propia como pilar importante del oficio docente: “[...] no es la idea que cualquiera sea profesora: la parte emocional es clave para poder tener estudiantes... Por ejemplo, yo, si estoy mal emocionalmente, ¿cómo voy a venir a tratar a mis estudiantes?” (E1).

También se hace evidente en estas referencias la necesidad de distinguir expresiones emocionales negativas de comportamientos abiertamente autoritarios como el que tendría uno de los formadores (en el comentario se señala, además, que es uno de los entrevistados). De otro lado, la frustración y la impotencia ante el no aprendizaje, relatado como algo que le pasa a una estudiante en su práctica, podría también estar expresando un malestar compartido por los mismos formadores, si se toma en cuenta sus percepciones sobre la motivación y las capacidades para aprender que analizamos más arriba, en el objetivo 1.

Haciendo abstracción de las ideas y percepciones expresadas en los testimonios seleccionados, y a la vista de la teoría que nos asiste, notamos que las emociones son no solo espontáneas e inevitables. En efecto, estudios diversos han demostrado el impacto que las emociones tienen en el proceso educativo. Lejos de representar un elemento trivial y soslayable, las emociones, antes bien, se configuran en el entendimiento de la crítica como un componente constitutivo del quehacer pedagógico-pragmático. En esa línea de pensamiento, autores tan distantes por sus enfoques metodológicos y por los materiales que examinan, como Hargreaves (1998), Pekrun et al. (2007) y Zembylas (2005a y 2005b), afirman, argumentando buenas razones, que las emociones influyen tanto de forma positiva como de forma negativa, o bien facilitando o bien interfiriendo el proceso de aprendizaje. Diversos estudios señalan que emociones positivas o atractivas tales como

el entusiasmo y la confianza, favorecen el aprendizaje en tanto que estimulan la disposición y el compromiso de parte de los docentes, mientras que sentimientos no gratos como la frustración, la ansiedad, el aburrimiento, el estrés o el enojo, en cambio, generan rechazo y tienden a disminuir el esfuerzo, la disposición, la motivación y las ganas de enseñar (Pekrun et al., 2007).

En el caso de los estudiantes, las emociones pueden actuar como gatilladores, o no, del esfuerzo y concentración necesarios para maximizar las oportunidades educativas. A través de su Teoría de las Emociones de Logro (Control-Value Theory of Achievement Emotions), Pekrun et al. (2007) explican cómo, en efecto, las emociones, agradables o desagradables, pueden impactar poderosamente la atención, la concentración y la memoria, procesos mentales claves para el uso del conocimiento para resolver problemas. En la misma línea, Csikszentmihalyi (2012) subraya la importancia de suscitar emociones positivas, de entusiasmo e interés, para generar lo que el autor denomina “estado de flujo”. De acuerdo con este concepto, determinados estados emocionales, como el interés y la confianza, facilitan la conjugación de las capacidades para aprender, mientras que, ante estados de ansiedad, frustración o temor, estas capacidades se ven inhibidas. Asimismo, Seligman (2016 y 2017) señala que los estados positivos, como la satisfacción y la serenidad, son favorables porque amplían nuestros recursos, optimizando nuestros procesos mentales para el aprendizaje.

En sus estudios sobre el denominado síndrome de *burnout* y su impacto en el desempeño de profesiones que involucran permanente interacción con otros, como es la docencia, Maslach y Jackson (1981) destacan tres dimensiones que caracterizan el burnout: el agotamiento emocional, es decir, el sentimiento de sobrecarga y cansancio; la despersonalización, referida al desarrollo de actitudes de distanciamiento con respecto a las personas con las que se interactúa; y la reducción de la realización personal, que se expresa en sentimientos de ineficacia y falta de logro. Nos preguntamos cuánto de la frustración acumulada en los propios formadores, cuando tienen bajas expectativas y confianza en la autoconfianza y motivación de sus estudiantes, termina incidiendo negativamente en la motivación de los estudiantes mismos tal como se analizó en los hallazgos frente al primer objetivo.

De acuerdo con los estudios de Maslach y Jackson (1981) y otros que han seguido su pista (Rizo, 2015; Tamayo et al., 2020), las emociones negativas como el estrés y la insatisfacción, si no son gestionadas adecuadamente, afectan el interés y la

motivación en la enseñanza, deteriorando el clima de aprendizaje y, finalmente, la eficacia del desempeño docente. En ese sentido, resulta valioso que los docentes logren identificar, reconocer y asimilar que las emociones son parte de su día a día: puesto que las emociones no son, pues, comportamientos inusuales ni irrelevantes, avanzarán y progresarán notablemente en su formación en el momento en que, con decisión, racionalicen como un desafío superable la necesidad de aprender a manejarlas:

[...] alguien que no sabe autorregular sus emociones, porque puedo tener cualquier cantidad de problemas, familiares, económicos, de toda índole, pero hay que saber manejar esos problemas. Tampoco estoy de acuerdo [con la idea de] que vamos a olvidar los problemas: nadie los olvida. Pero si estamos en este espacio y hay que tratar de pasar bien: tengo cuatro horas, tengo dos horas, tengo una semana de trabajo, entonces, caramba, aquí estoy y trato de pasarla bien con mis estudiantes, [de] no estar amargado, frustrado o de cólera con el mundo. Nosotros, como profesores, entonces, los chicos también tienen que estar sanos emocionalmente [...] (E1)

Las emociones no solo tienen que ver con factores psicológico-actitudinales. De hecho, cabe preguntarse: ¿en qué momento se puede afirmar sin dudas que se ha aprendido a autorregular las emociones y a gestionar los impulsos? El testimonio citado es sugestivo porque sitúa las emociones no solamente en el contexto psicológico-personal o psicológico-educativo, sino que, amplificando, se refiere a la realidad en que ejercen los formadores la profesión docente. Cuando las personas amplían sus horizontes de comprensión, puede trastocarse la manera de ver, percibir y comprender la experiencia personal y colectiva. En ese sentido, el ejercicio docente tanto más reflexivo se torna cuanto mayor consciencia se adquiere de la situación, el entorno inmediato y los relatos que dan sentido a la realidad en la que se está inserto y a los roles que desempeñamos en ella. La autorregulación de las emociones, entonces, implica consideraciones actitudinales, pero no es solo una cuestión de actitud:

[...] si nosotros no manejamos nuestras propias emociones, si nosotros venimos enojados, o fastidiados, de repente las dificultades que tengo en casa, que no faltan los problemas, pero todo eso lo dejo fuera, entro con emoción, con energía, con una mente positiva, de tal manera que lo transmito a mis estudiantes, si soy positiva, voy a lograr. (E3)

Ahora bien, la manera como enfocan esta regulación es importante y no siempre en la ruta de lo requerido. Al respecto, las referencias de los formadores expresan dos formas de concebir y comprender la regulación emocional.

Desde una postura se asume que las emociones o, más específicamente, la falta de control emocional es parte del proceso evolutivo se expresan frases locuaces como “son

niños, ellos no tienen filtro”, *ergo*, toca esperar a que madure. Desde esta postura, y mientras se espera que la regulación llegue sola, las “normas de convivencia” son la solución:

Yo soy profesora de básica y *los niños, ellos no tienen filtro*: “malogró el papel, malogró el papel...” [dicen] y otros que, bueno se ponen a un lado y se enojan. “Yo lo quiero hacer solo, profesora”, nos dicen así. *Yo soy hincha de las normas de convivencia* porque he logrado que mis niños puedan un poco... autorregularse” (E1; énfasis añadidos)

Desde esta lógica no se vislumbra que la regulación emocional y la consiguiente gestión de los impulsos sean resultado de un proceso de aprendizaje, por tanto, al docente solo le queda esperar y aplicar las normas de convivencia. Cuando la falta de regulación ocurre entre adultos, sean los futuros docentes o los colegas formadores, la solución es atribuida a la ausencia de un filtro, entendido como la aplicación de mecanismos de selección —y exclusión— para evitar el ingreso de quienes presentarían dificultades para regular sus emociones: “Nosotros como profesores, entonces los chicos también tienen que estar sanos emocionalmente, debe haber un filtro, así como hay una evaluación, también hay exámenes psicológicos, pero esos exámenes psicológicos, no son tan buenos de repente, porque mire como se filtran [...]” (E1).

Es decir, la gestión de las emociones se concibe como un asunto de maduración o, cuando se presentan estados emocionales considerados negativos, son vistos como una condición disruptiva que se debe rechazar; así no aplican las normas de convivencia sino la exclusión. Esto se ve reforzando ante la percepción de expresiones emocionales extremas que son percibidas como situaciones inmanejables:

[...] no es recomendable abandonar el aula así: “Me asfixio”, y me dicen: “Ella es así”. ¿Y lo ha hecho otras veces? ¿Y qué hacen los profesores? “Sí, ya la conocen, tiene ansiedad...” Dos veces me ha pasado en diferentes aulas, diferentes estudiantes, una me dijo: “Profesora, yo estoy siguiendo un tratamiento”. Y, bueno, surge la pregunta: “¿Pero así?”. “No, profesora, ya me tengo que aguantar”. No sé. Ahí me quedo corta, en realidad, para poder entender en ese aspecto... (E1)

Ausentes la reflexión y análisis de la situación, menos aún la perspectiva de realizar ajustes para mejorar la situación contextual. Saber gestionar las emociones no es reprimirlas ni negarlas, sino aprender a regularlas. En esta línea se ubica la segunda perspectiva sustentada por los formadores:

[...] siempre les hablo a ellos del desarrollo personal, lo importante que es que el maestro conozca el control o la autorregulación de emociones, porque ellos entran en contacto con los niños, y cuán importante es conocer a ese niño, sus emociones, cómo aprenden, primero le digo, tenemos que conocernos nosotros, sino nosotros no conocemos nuestras propias emociones, como podemos pedir o manejar las emociones de los demás. (E3)

Hargreaves (1998) introduce la noción de “conocimiento emocional” para señalar la necesidad de reconocer, comprender y canalizar las emociones, tanto las propias como las de sus estudiantes, donde lo segundo depende en mucho de lo primero. Esto implica tener la oportunidad de reflexionar sobre lo que se experimenta, y no solo sobre lo que se observa; asumir que las emociones en sí mismas no son “buenas o malas”, pero si es necesario, en particular en la formación docente, desarrollar autoconciencia emocional (ser conscientes de las propias emociones); entenderlas y comprenderlas con empatía, en particular las emociones de sus estudiantes, a fin de hacer los ajustes necesarios en sus interacciones; y generar mecanismos para regularlas, como por ejemplo a través de un clima emocional positivo, de confianza, acogida y estabilidad. Ello es necesario para contribuir al bienestar emocional en general y, desde ahí, en la productividad y efectividad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En la misma línea, Maslach y Jackson (1981) destaca la importancia de desarrollar competencias que permitan manejar positivamente las emociones, donde el autocuidado, las redes de apoyo y el desarrollo de la inteligencia emocional resultan relevantes.

Los futuros docentes pueden y deben ser formados para aprender y enseñar a gestionar las emociones y eso solo es posible en tanto que sus formadores reflexionen sobre sus concepciones acerca de las emociones y su regulación; entender que, como colectivo, pueden desarrollar una cultura institucional que brinde confianza y enseñe mediante el modelamiento, tal como lo expresan algunos:

[...] la autorregulación de emociones no solamente necesito en un espacio con mis estudiantes, ese manejo de emociones necesitamos con toda la comunidad educativa, desde el momento de llegar, saludar, agradecer, pedir permiso, y todas esas cosas van sumando, a un buen desempeño y a unas buenas relaciones interpersonales. (E3)

En esa línea, y en contraste con el estilo autoritario —y tomando distancia de dicho estilo—, otro formador repara en la importancia de la confianza para que los estudiantes puedan afrontar sus dificultades con ayuda del docente: “Yo a veces les doy confianza, que la dificultad que tenga, si es en público, todos participan. No es como que el que llega y causa temor en el aula” (E4). Ahora bien, como sostiene Zembylas (2005a y 2005b), las emociones no son expresiones aisladas o comportamientos individuales de naturaleza estrictamente psicológicas; las emociones fluyen y se retroalimentan en el contexto en el que tienen lugar y las instituciones educativas son un espacio particularmente relevante para ello, porque influyen en la tarea y esta influencia puede

ampliar o restringir la productividad y el bienestar general, lo cual va a redundar en las emociones de partida, sean estas positivas o negativas.

En referencia a la subcategoría “autonomía emocional”, se puede ir deduciendo, entonces, algunas cuestiones claves. En primer lugar, se reafirma la necesidad de una aproximación a las concepciones de los formadores, es decir, a sus TI sobre cómo se regulan las emociones, el rol que tienen y pueden ejercer para lograrlo, en ellos como en sus estudiantes. Es un componente clave en un modelo de enseñanza orientado al desarrollo del pensamiento y, sobre todo, al uso del conocimiento para resolver problemas. De ahí la importancia de la reflexión sobre las prácticas y creencias es esencial, tal como se ha venido señalando.

En segundo lugar, contradictoriamente, en el relato de los formadores las emociones aparecen asociadas sobre todo al trato o a rasgos de personalidad y a su contribución o interferencia con el clima de aula. No aparecen conectadas con las demandas que supone afrontar situaciones desafiantes, donde se deba sostener el esfuerzo y emplear el conocimiento para elaborar una respuesta.

Es notoria la ausencia en el discurso de los formadores el vínculo entre la dimensión afectiva y el afrontamiento de retos, de situaciones complejas que demanden a los estudiantes no solo el uso reflexivo del conocimiento y habilidades cognitivas de orden superior, sino también habilidades socioemocionales básicas, como la gestión de impulsos, que sostengan su esfuerzo intelectual por elaborar una solución en contextos de incertidumbre. Por ejemplo, el temor a equivocarse o no cumplir las expectativas puede inhibir la generación de ideas originales y la toma de riesgos; la presión por obtener resultados rápidos y la crítica constante también pueden inhibir la creatividad y generar estrés (Amabile, 2005). Del mismo modo, la inseguridad en las propias habilidades creativas puede llevar a la autocensura y a la falta de iniciativa (Sternberg y Lubart, 1998; Sternberg y Grigorenko, 2006).

En tercer lugar, el único reto que, en general, se les propone a los estudiantes es el de aceptar, entender y recordar los conceptos que les transmiten sus formadores. Como ya se ha señalado, las emociones se perciben como factores que pueden jugar a favor o en contra de prestar atención a la clase, demostrar responsabilidad en el cumplimiento de las actividades asignadas, poner interés en su aprendizaje, esforzarse por estudiar, evitar que otras circunstancias interfieran con su formación (embarazo, hijos, trabajo, problemas familiares, etc.), distrayéndoles de sus obligaciones.

¿Qué se puede inferir de esta caracterización, con respecto a las TI de los formadores? Las categorías identificadas y caracterizadas para responder a este objetivo evidencian la complejidad de los procesos mentales y emocionales que operan en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Más específicamente, dan cuenta de las concepciones y percepciones que tienen los formadores con respecto a los procesos que esperan gatillar en los futuros docentes y de qué manera hacerlo. Lo que se aprecia de manera general en el discurso es una disposición favorable al uso de metodologías activas, particularmente el empleo de casos, para favorecer el aprendizaje; sin embargo, el tratamiento que se les da, la manera como se reporta la secuencia de la sesión y el tipo de preguntas que se usan, evidencian una distancia entre el discurso y la práctica.

De acuerdo con las narraciones de los formadores, los casos se emplean básicamente como medio para introducir el tema a tratar, destacar su importancia (afirmando qué es bueno y qué no lo es) o para motivar a los estudiantes; son en más de un caso ejemplos o anécdotas al inicio de una sesión, pero no para desencadenar un proceso de análisis crítico y de resolución autónoma. Asimismo, se hace uso de preguntas y se incentiva la participación con el objetivo de sondear sus saberes previos y verificar si aciertan con la respuesta correcta, pero son en su mayoría preguntas cerradas o una mixtura que en el mejor de los casos abre y cierra el diálogo, sin llegar a propiciar una conversación que motive el interés de los alumnos por lo que se les quiere enseñar.

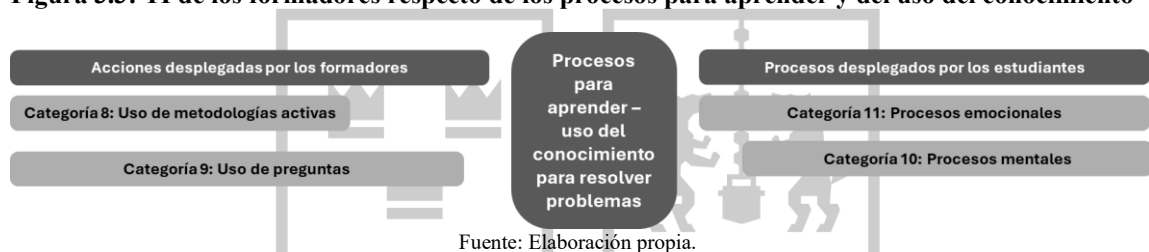
La impresión general es la de una comprensión errada de las metodologías activas y de los procesos mentales que buscan desencadenar. Entre la prisa, el uso predominante de preguntas cerradas y la premura por brindar la respuesta preestablecida se debilitan o escasea el diálogo, reflexión y análisis crítico, que permita develar creencias y supuestos, tanto en prácticas observadas como en las propias, de parte de los futuros docentes. Los casos, las preguntas, el diálogo, la reflexión están presentes, pero siempre desde una perspectiva convergente y sin que eso implique un proceso autónomo de indagación y resolución, donde los estudiantes tomen sus propias decisiones. El carácter directivo y deductivo de la experiencia que se propicia es evidente en todos los casos, a pesar de hacer explícito su deseo de formar estudiantes críticos y reflexivos. La reflexión se asocia a la asimilación y al discernimiento del valor de lo que se les enseña.

En suma, el uso de casos pareciera predecir el inicio de procesos de naturaleza inductiva que son propicios para poner en práctica el conocimiento en la resolución de problemas, pero se abordan desde la perspectiva de un modelo heteroestructurante. En

otras palabras, se declara el uso de metodologías activas, propias de TI constructivistas, pero se implementan procesos de manera directiva, donde entran los casos, las preguntas, la participación, la motivación, todo bajo un filtro que responde más a TI directas o, en el mejor de los casos, interpretativas. Los estudiantes no construyen el conocimiento, este ya está dado y se les presenta no solo como indiscutible, sino en su forma más operativa. Los formadores son coherentes con su método, se instruye a los estudiantes en conceptos y procedimientos, se responde dudas y preguntas, se vuelve a explicar cuando hace falta.

En la figura 3.3 se ilustra el peso que tiene cada categoría con respecto a dar cuenta de las concepciones de los formadores sobre los procesos que intervienen en el aprendizaje, con énfasis en el uso del conocimiento para resolver problemas.

Figura 3.3: TI de los formadores respecto de los procesos para aprender y del uso del conocimiento



Del análisis precedente se infiere que, para los formadores, hacer uso de metodologías activas significa presentar casos y hacer preguntas, no obstante, estas tienden a ser situaciones cerradas, en el sentido de estar orientadas hacia una única respuesta (acierto-error). Así, se generan acciones bajo el supuesto de ser metodologías activas, pero la manera de conceptualizarlas no se orienta a la activación de procesos mentales complejos, sino a respuestas convergentes.

Al mismo tiempo, resulta valioso el alto reconocimiento del rol de las emociones como procesos críticos para el aprendizaje, aun así, nuevamente se identifica el predominio de concepciones que están lejos aún de identificar y comprender cómo operan en el proceso de aprendizaje, siendo atribuidas a factores personales, individuales, que requieren ser regulados.

Más allá del manejo limitado que se vislumbra, entender las creencias de los docentes alrededor de este aspecto posibilita identificar y comprender cómo se relacionan sus concepciones sobre la enseñanza y aprendizaje, sobre los estudiantes mismos (sus capacidades, motivaciones) y otras condiciones que generan aprendizajes, con el mayor o menor despliegue de procesos mentales que son parte del uso del conocimiento en la resolución de problemas. Lo que se desprende del material analizado es el predominio de experiencias orientadas a los futuros docentes entiendan, asimilen, valoren y recuerden

los conocimientos que se les entrega, siendo más escasas las expresiones de una comprensión orientada a que el estudiante piense, opine y decida por sí mismo, para generar un aprendizaje autónomo.

3.4. TI respecto de los resultados

Los **resultados** de aprendizaje constituyen el tercero de los componentes claves propuestos por Scheuer et al. (2006), para el análisis de las teorías implícitas (TI) de los docentes. Esta dimensión, correspondiente a la tercera subcategoría apriorística, remite a las concepciones que los formadores tienen sobre aquello que los estudiantes deben aprender, lo que se espera que logren como efecto del proceso de enseñanza-aprendizaje, y cómo puede constatarse ese logro (Pozo, 2003; 2020).

Al igual que en el caso de las condiciones y los procesos de aprendizaje, la manera en que se conciben los resultados varía según el tipo de TI asumido. En las TI directas, el aprendizaje se concibe como la reproducción fiel de contenidos transmitidos por el docente, con un carácter dicotómico (verdadero – falso). El logro se evalúa en función del cumplimiento de tareas, la memorización de conceptos o la adhesión a normas externas. En las TI interpretativas, se reconoce que el estudiante debe realizar cierto procesamiento del contenido, aunque el resultado esperado continúa siendo una respuesta convergente o común. En cambio, en las TI constructivistas, los resultados de aprendizaje suponen transformaciones tanto en el objeto de conocimiento como en el sujeto que aprende. Se valoran la capacidad para transferir saberes a situaciones nuevas, resolver problemas auténticos y reflexionar críticamente sobre las propias acciones. Desde esta perspectiva, el aprendizaje es concebido como un proceso continuo, que requiere formas de evaluación formativa, autorregulación y movilización de conocimientos en contextos reales.

Con base en esta distinción conceptual, la investigación indagó qué entienden los formadores por resultados de aprendizaje: cuál es el propósito de su enseñanza, qué consideran que expresa un logro, y cómo reconocen que este ha sido alcanzado. Asimismo, se exploró si estas concepciones aludían al uso del conocimiento para resolver problemas. El análisis de las entrevistas permitió identificar dos categorías emergentes: “Resultados de aprendizaje esperados y logros reconocidos” (12 de 41 códigos discursivos) y “Formas de constatación del aprendizaje” (29 de 41 códigos discursivos). Cabe señalar que no se identificaron referencias explícitas que vinculen los resultados con la capacidad de aplicar conocimientos para resolver problemas, a pesar de que este es un eje central de las

competencias profesionales definidas en el perfil de egreso de la formación inicial docente (FID).

Desde el punto de vista conceptual, el uso del conocimiento en la solución de problemas, eje de las competencias de egreso de la FID, requiere de formas de evaluación que ofrezcan a los estudiantes oportunidades para demostrar esa habilidad y que esta pueda ser verificada a través de criterios y procedimientos pertinentes (Ravela, 2022). Las expectativas sobre las posibilidades de los estudiantes para lograr este tipo de aprendizaje tienen que ser explícitas y coherentes con el tipo de experiencias pedagógicas y evaluativas que se propician, de modo que tengan posibilidad de demostrarlas (Sevilla et al., 2021). Cuando las expectativas de aprendizaje no consideran el uso del conocimiento, o cuando las TI de los formadores reflejan una baja confianza en la capacidad de sus estudiantes para lograrlo, y si los enfoques de evaluación no lo incluyen como objetivo, difícilmente podrá desarrollarse esa competencia.

A continuación, se analizan los hallazgos correspondientes a las dos categorías emergentes identificadas en esta dimensión.

3.4.1. Categoría 12: Resultados de aprendizajes esperados

Siguiendo el discurso de los formadores, se identifica principalmente dos tipos de resultados: procedimentales y conceptuales; así por ejemplo, en el caso de una formadora cuyo resultado esperado era “[...] que ellos [los estudiantes] puedan elaborar sesiones [de aprendizaje] [...]” (E1), al momento de indagar qué implica ello, se tiene que la evidencia del cumplimiento de tal propósito es que los futuros docentes logren identificar la correspondencia entre competencias y procesos didácticos; se trata de un resultado de aprendizaje que demanda básicamente el manejo y reconocimiento de información. Si bien se trata de un paso importante en el proceso de desarrollar una competencia, sin embargo, esta no se visualiza como resultado esperado final en las explicaciones dadas por la formadora. Una situación similar es expresada por otros formadores quienes también expresan como resultado esperado la aplicación de ciertas pautas: “Yo lo que busco, es que ellos lo apliquen en sus prácticas, que aprendan a conocerse a sí mismos... [se refiere al manejo de las emociones] Que ellos lo apliquen, que lo apliquen en sus aulas” (E3).

En ninguno de los casos citados se evidencia cómo se espera que las pautas y los ejercicios dados deriven en una competencia compleja como es, en el caso de E3, la

regulación de emociones, que es el contenido propuesto para las sesiones de aprendizaje referidas. Junto a los contenidos procedimentales, como resultado esperado, están también las referencias a la adquisición de información: se espera que los estudiantes identifiquen, reconozcan, recuerden y reproduzcan la información dada previamente. Veamos tres testimonios breves. El primero dice lo siguiente.

En esa parte es donde entran a tallar los procesos didácticos de la competencia que han seleccionado, por ejemplo, de la competencia de leer: antes de la lectura, durante la lectura, después de la lectura, entonces en esa parte, ellos han podido identificar los procesos que van. (E1)

Nótese como se estructura la segmentación del tiempo tomando como centro de referencia la lectura, en abstracto. El segundo testimonio habla de enfoque y área al hilo de verbos subjetivos como interiorizar, aprender, ser competente, ser capaz:

Lo que busco es que ellos interioricen primero que conozcan el área, y el enfoque del área, porque son diferentes enfoques. Una vez que ellos ubiquen el enfoque del área, tienen que aprender cuántas competencias tienen y cuántas capacidades, eso para mí es fundamental. (E5)

El tercer testimonio de esta serie, más breve, acaso por eso mismo, también más concreto y pragmático, explicita la intención de “[...] que [...] conozcan los documentos de gestión de toda institución educativa [...]” (E6). Se aprecia, pues, que estas referencias de los formadores los ubican entre una perspectiva de TI directa, donde el aprendizaje se evalúa en tanto que se retiene información, sea esta conceptual o procedimental, y un TI interpretativa, donde se reconoce la activación de ciertos procesos mentales, puestos en juego en la aplicación de pautas o procedimientos. Esto se corrobora con lo encontrado bajo la siguiente categoría emergente.

3.4.2. Categoría 13: Cómo se constata que han logrado lo propuesto

Las respuestas de los formadores son, en su mayoría, consistentes con el tipo de resultados esperados; así, hay un predominio de formas de evaluación enfocada en contenidos: en algunos casos se trata de aproximaciones evaluativas que demandan una respuesta de carácter dicotómico, verdadera o falsa:

[...] en las situaciones significativas, búscame las partes, subráyame de tal color, inclusive a veces lo hacía adrede, les ponía la competencia de leer, pero les ponía las capacidades de escritura, y entonces ellos decían: “¡No, profesor!”. Ellos descubrían, para mí fue muy importante [...] (E5)

En otro caso, se evalúa solicitando el llenado de una ficha donde se identifique si los proyectos educativos institucionales (PEI) tienen o no las secciones que se espera que tengan y responden a las características formales de un PEI, siendo eso lo que

finalmente se evalúa: “[...] Por ejemplo: «Tiene que tener una resolución de aprobación. El otro no lo tiene. Lo tiene así nomás» [sic]. Entonces, ahí se cumple que este documento debe ser aprobado por el director, debe tener un documento, la resolución debe aprobarlo [...]” (E6). Básicamente se les demanda a los estudiantes evocar información previamente explicada; no hay evidencia alguna acerca del uso de la información para discernir, por ejemplo, la pertinencia de los objetivos respecto del diagnóstico, qué significa este, en el caso que el PEI contenga un diagnóstico; no se problematiza ni analiza cómo un PEI puede contribuir a orientar el proceso educativo. Otras respuestas proponen procesos algo más elaborados como la lectura comprensiva que supone análisis, enfatizando en que no se trata de memorizar, algo en lo que más de uno pone mucho cuidado en señalar:

[...] cuando salen a sustentar un trabajo a exponer. Lo primero que les pido es que no lo lean por leer simplemente como si fuera una lectura, sino inclusive hasta dar ejemplos, contraejemplos... analizar y de ahí sustentar, explicar... La separata, el contenido... Lo importante es que entiendan el texto, no que lo memoricen. (E2)

Se busca comprobar que en efecto se ha leído y comprendido el material, lo cual se pide demostrar mediante ejemplos y contraejemplos. En otras respuestas se evidencia la valoración de procesos mentales como el análisis, la comparación, el establecimiento de relaciones y formulación de conclusiones y pensamiento crítico:

[¿Cómo se da cuenta que han logrado...] Cuando dan sus respuestas, cuando... por ejemplo, ya en una respuesta, ellos están dando su pensamiento crítico, hacen una comparación, lo relacionan con lo que han vivido; por ejemplo, me gustó la vez pasada de que dijo [un estudiante]: “Mi maestra de aula no hace eso por el desorden”. Ellos ahí ya están emitiendo: “Pero no, profesora, eso sí ayuda mucho, lo de trabajar en equipo, porque unos niños van aprendiendo de los otros, y a veces hasta le entienden mejor que a uno, cuando sus compañeritos les explican hasta le entienden mejor” [...] (E1)

Este tipo de respuestas parecen expresar de alguna manera que los formadores “saben” —a nivel de conocimiento explícito— que la evaluación no debe estar enfocada en la capacidad del estudiante para recordar y reproducir información literal (memoria), es algo que enfatizan y dan cuenta de procesos que demandan algo más de complejidad en las demostraciones de los estudiantes: “No simplemente que sea la memoria. Yo siempre le he dicho, eso no quiere decir que la memoria también es importante, pero para mí más que la memoria, importante la comprensión” (E2). No obstante, no se profundiza en este tipo de respuestas. Se trata de que entiendan lo que les dicen, no que lo discutan ni lo indaguen o contrapongan con otras perspectivas. Tampoco llegan a evidenciar prácticas evaluativas dirigidas a valorar desempeños y progresos en el desarrollo de las competencias

profesionales que se supone deben desarrollar. Más aún, hay otro grupo de referencias donde se valora y presta atención a otros aspectos menos sustantivos y más formales como la habilidad expositiva o asegurarse que realmente se ha trabajado.

[...] si bien es cierto, el trabajo colaborativo es importante, pero para mí ya es un punto en el cual ellos habían hecho bastante trabajo colaborativo y quería trabajos individuales para poder determinar el nivel de cada uno, porque cuando se evalúa un trabajo individual se ve la diferencia, porque en equipo [...] Muchas veces se enmascara, porque cuatro, cinco y solamente trabajan dos y uno lo ve bonito, trabajó bien, pero no es la realidad en sí. (E2)

Otro formador pone énfasis en los elementos performativos de la alocución en la conversación: “[...] aparte de la presentación, que es una cuestión secundaria, la modulación de la voz [...] me siento satisfecho cuando escucho así, que hablan, lejos de estar gritando, lejos de [...] siempre incidir en las normas de comportamiento [...]” (E5). En esa línea, cuando se le pregunta cómo es que, en efecto, se da cuenta de que sus estudiantes han aprendido, un tercer formador responde que, precisamente, en la naturalidad de las respuestas es posible reconocer si los estudiantes han interiorizado el saber adquirido o si solamente lo replican de memoria, sin comprender su sentido: “Porque lo expresan de una manera, ¿cómo le podría decir? No forzada, o sea, una manera... inclusive con sus propias palabras, no como un cliché que lo tiene ya prácticamente de memoria [...]” (E2).

Ahora bien, si incluso se evalúa aspectos accesorios, que la misma formadora señala que pueden parecer irrelevantes, no por ello se explica ni por qué son relevantes ni, tampoco, por qué es importante evaluarlos:

Llego a la directora [se refiere a las visitas que hace a las escuelas donde los estudiantes hacen sus prácticas], dialogo con ella, le preguntó: “¿Cómo van mis estudiantes? ¿Llegan a la hora? ¿Piden permiso?”. Esas cosas que parecieran irrelevantes... les hago la consultas a las profesoras, a los niños mismos: “¿Cómo van con su profesora, se sienten bien?”... los niños me dicen: “Sí, hace sus clases bonitas, profesora. Nos han traído unos materiales bonitos y nos han traído unas hojitas... algunos niños nos hemos olvidado de traer nuestros colores y nuestra profesora es buena, nos han dado colores” [cita de un niño de la escuela visitada] porque siempre les digo que lleven sus materiales, deben ir implementadas. (E3)

El testimonio de la formadora, sumado a los antes citados, dan en conjunto un repertorio de prácticas evaluativas que se detienen en las formas y contenidos, distantes de lo que implica una evaluación formativa, orientada a promover el progreso en el desarrollo de las competencias del perfil de egreso de la FID. Otras respuestas son reveladoras de una concepción punitiva del sentido de la evaluación, en las que se hace

referencia explícita a mecanismos de condicionamiento típicos de un modelo conductista, en el que el aprendizaje es resultado directo de un estímulo:

Les he dicho que quien no aprueba la tercera unidad no aprueba el curso. Es un condicionamiento clásico negativo... y me he dado cuenta de que sí... le ha generado más interés, porque dicen: “Nooo” (ríe). Yo les digo por decir, en el fondo no voy a hacer eso, pero veo que lo toman pues con más atención [...] y me da gusto en ese sentido y dicen: “No, por más que estoy bien, me ha dicho que me va a desaprobarme”. Y entonces he visto que hay un mejor rendimiento... Claro que no es un látigo, pero es algo. (E2)

Aunque el formador señala que lo dice “por decir”, que no lo cumplirá, en el fondo está convencido que funciona y va modelando una forma de concebir el aprendizaje y la evaluación, a los futuros docentes. Estudios como los desarrollados por Cheng et al. (2009) señalan que cuando los medios que se utilizan para evaluar son contrarios o se distancia de aquellos esperados en las concepciones provenientes del aprendizaje explícito, se produce una situación de tensión entre lo que los futuros docentes aprenden en teoría y lo que experimentan en la práctica:

Aunque los futuros docentes a menudo están expuestos a ideas constructivistas durante sus programas de formación docente, tienden a adoptar prácticas de evaluación más tradicionales cuando se enfrentan a las realidades de la enseñanza en las escuelas. Esta tensión entre lo que se les enseña y lo que experimentan en el aula sigue siendo un desafío importante. (Cheng et al., 2009, p. 324; nuestra traducción).

Los autores hacen referencia a la experiencia formativa y a lo que observan los estudiantes en sus prácticas en las aulas; en este caso la fuente de tensión es más personal porque estarían siendo objeto de prácticas evaluativas distantes del conocimiento explícito que probablemente estén recibiendo en su formación. Ello ocurre cuando se utilizan instrumentos que responden a enfoques tradicionales —exámenes escritos, pruebas estandarizadas, listas de cotejo, entre otras—, pues tienden a reforzar las teorías implícitas desarrolladas en la experiencia previa. Tal parece estar ocurriendo entre los formadores, lo que se pone en evidencia también en un grupo de respuestas centradas en los procesos de retroalimentación, como parte de su práctica evaluativa. No obstante, a través del discurso de los formadores se identifican sesgos y adicionales fuentes de confusión: “Hacer una retroalimentación sencilla, pero no queda más, porque si no, tampoco voy a volver a repetir el curso anterior”, manifiesta un docente (E2). Es la respuesta que da cuando detecta dificultades. Por su parte, otro docente explica: “Está planificado para terminar que escojan a uno para sociabilizarla al frente, y para anotar las debilidades, los aspectos a mejorar y las fortalezas de cada uno” (E1). Otro testimonio pone de manifiesto: “Claro que desde luego

hay algunas pequeñeces que hay que hacer la retroalimentación, en sentido de su exposición, alguna corrección, pero dialogando” (E2).

En unos casos la retroalimentación es practicada y, al parecer, concebida, como acciones dirigidas a reforzar información previamente dada, por ello señala que no va a “repetir el curso anterior”; o acciones destinadas a “corregir el error” y, si bien se expresa que en este marco se identificará los aspectos a mejorar, no se evidencia que haya un proceso destinado a entender —de manera conjunta con los estudiantes— dónde están las dificultades y a qué responden, de modo que la retroalimentación sea realmente un proceso que acompañe y favorezca la metacognición, la autonomía y el progreso de los estudiantes, desde el nivel en el que cada uno se encuentra.

Estas prácticas evaluativas parecen expresar una situación de confusión entre la evaluación como proceso y la evaluación como resultado (sumativa), junto a una resistencia o desconfianza, de parte de los formadores, hacia una evaluación formativa. Este hecho es asociado a la percepción que se tiene acerca de la norma respectiva, emitida por el Minedu:

[...] la norma es media rara del Ministerio. Nos dice que la calificación ahora a partir del semestre anterior es la cualitativa, ¿no es cierto? Que antes de inicio, inicio, proceso, logrado y... ¿Qué es el último? Sobresaliente, no recuerdo bien... la evaluación cualitativa es descriptiva más que todo, pero si yo les anoto cuando presentan su portafolio, les anoto esto... Pero quieras o no, no podemos desligar de la cuanti, por más que el Ministerio diga, porque es algo ilógico, uno escribe en proceso logrado y al final salen, en las boletas, salen un calificativo cuanti... al final tenemos que dar un valor. Y lo descriptivo es muy genérico. No le voy a decir, a ver, como dijo la capacitadora: “Tú estás logrado, tú estás más logrado, tú estás recontralogrado”. O sea, si me dices: “Estás logrado”, es que hay un rango... algo específico, por ejemplo, logrado de 15 a 19. (E2)

También se recogen algunas evidencias aisladas que expresan esquemas evaluativos y de retroalimentación más enfocados en los procesos y en apreciaciones cualitativas sobre los desempeños, alineadas a un enfoque constructivista; sin embargo, al mismo tiempo se trata de prácticas evaluativas que se buscan dejar atrás, como la evaluación a partir de criterios subjetivos del formador:

Por ejemplo, hubo un ciclo, una alumna que me reclamó su promedio, tenía 13... me dijo: “Pero ¿cómo es posible que yo tenga 13 y mi compañero tiene algo de un punto más, dos puntos más? Yo he participado... he preguntado en todas las actividades, siempre yo he participado. Mi compañero no ha participado mucho”. “Tiene razón usted”, le digo. “Pero el hecho de participar, yo evalué la participación asertiva. Usted puede haber preguntado, hablado más de 100 veces y su compañero 20 veces, pero la diferencia es que una es asertiva y la otra no. Y yo eso evalué”. (E2)

Se trata de prácticas que van modelando una forma de evaluación que dista de lo supone un enfoque de competencias que se espera del desempeño de un docente de educación básica.

Como se ha venido señalando, las teorías implícitas de los docentes influyen en sus concepciones sobre el aprendizaje, en sus expectativas y la manera como evalúan los resultados de sus estudiantes. Al mismo tiempo, la revisión del marco conceptual también ha dado cuenta que es posible modificar estas creencias, cuando entran en tensión o franca oposición a lo que se define desde el conocimiento explícito. Ello se da en la medida en que los docentes, en servicio o en formación, tengan oportunidades para reflexionar acerca de sus prácticas pedagógicas, cotejando las declaradas con las observadas. En este sentido, diversos autores coinciden en señalar que la autoevaluación y la reflexión crítica brindan un marco propicio para que los docentes en formación identifiquen, discutan y analicen tanto sus prácticas como los supuestos o creencias en los que se sustentan, muchos de los cuales proceden de sus procesos educativos; y ponerlos en diálogo con el conocimiento explícito que van desarrollando, de modo que puedan transitar hacia enfoques más efectivos para evaluar el progreso y aprendizaje de sus estudiantes.³

Lo anterior tiene como condición que la retroalimentación que reciban los futuros docentes constituya una experiencia reflexiva y constructiva, que no se limita a conocer sus debilidades; supone analizar, en base a evidencias, de manera sistemática y continua, qué funciona mejor y qué no para el tipo de resultados que se necesita obtener, el que va mucho más lejos de lo conceptual y procedimental; y, sobre todo, por qué. Este análisis debería llevar a repensar sus creencias; de esta manera, hacer converger el conocimiento explícito con el implícito, enmendando interpretaciones erróneas, sesgos o simplificaciones; y, principalmente, facilitar la adopción de enfoques de enseñanza más flexibles, centrados genuinamente en el estudiante y en las necesidades de sus procesos de aprendizaje, antes que en la de sus formadores.

Las TI constructivistas conciben como resultado del aprendizaje un saber diferente al que inició la experiencia pedagógica, en la medida que es producto de la indagación y la reflexión de los estudiantes. No espera un resultado convergente y unánime porque no busca que se reproduzca una información o un conocimiento, sino que se haga uso de ellos para construir una respuesta nueva a una situación que los rete a

³ A este respecto, véase los trabajos de Fives y Buehl (2016), Cheng et al. (2009), Hattie y Timperley (2007), Timperley et al. (2007) y Darling-Hammond y Bransford (2005).

investigar para poder dilucidarla. Los testimonios de los formadores no delatan como expectativa de resultado la habilidad de transferir y utilizar el conocimiento en el afrontamiento de situaciones problemáticas, sino solo el hecho de tenerlo. Buscan que lo entiendan, no solo que lo repitan, esa intención es explícita, pero hasta ahí. La expectativa de su uso en el ejercicio de la docencia es un implícito, pero no asoma como una posibilidad inmediata ni como un aprendizaje necesario en su proceso de formación.

Incluso el acento en el aprendizaje de procedimientos tiene un claro sesgo instructivo, se espera que los conozcan y sepan cómo se aplican porque más adelante los van a necesitar, pero no se discuten sus enfoques ni sus marcos conceptuales, como si hubiera una manera reglamentaria de hacer las cosas que no se puede trascender ni cuestionar. Esto revela la fuerte influencia de las TI directas en unos casos e interpretativas en otros, dependiendo del énfasis mayor o menor en la motivación de los estudiantes y en determinados procesos mediadores como el diálogo y el trabajo grupal.

En suma, hay una relación consistente entre las concepciones con respecto al resultado de aprendizaje —principalmente centrado en contenidos procedimentales o conceptuales— y las formas que se eligen para determinar el logro, donde el discurso de los formadores pone el acento en la recuperación —certera o errónea— de la información. Se deriva del análisis el predominio de concepciones propias de una TI directa donde, de acuerdo con lo revisado, en tanto que el aprendizaje privilegia la memorización y reproducción, se concibe que el resultado del aprendizaje esperado sea copia exacta del estímulo recibido, sea que se trate de información o de procedimientos.

CONCLUSIONES

- El estudio ha corroborado lo que la revisión de la literatura señala: que los docentes integran o filtran las propuestas educativas en función a sus TI, lo que dificulta la implementación de políticas formativas basadas en modelos constructivistas. Se hace evidente la necesidad de repensar los procesos formativos, abordando estas TI de manera explícita, promoviendo una mayor reflexión crítica no solo sobre las prácticas, también con respecto a las creencias, para alentar apertura hacia nuevas prácticas en la FID de manera sostenible. Naturalmente, los resultados también llevan a pensar sobre el conocimiento pedagógico y disciplinar de los formadores de docentes. Una condición para desencadenar procesos reflexivos es que estén fundados en bases sólidas de conocimiento de cómo se aprende en general y en las áreas curriculares.
- Los hallazgos permiten identificar los rasgos específicos que configuran las TI de los formadores en relación con las condiciones, procesos y resultados del aprendizaje en general, y del uso del conocimiento para resolver problemas en particular. Asimismo, muestran cómo estas categorías emergentes se combinan para configurar TI predominantemente directas, en menor medida interpretativas y, con escasa frecuencia, constructivistas. Por ejemplo, se configuran TI directas cuando las condiciones se atribuyen a factores externos concebidos como obstáculos —como el contexto socioeconómico—, las capacidades de los estudiantes se asumen como limitadas, se prioriza la exposición y el uso de preguntas cerradas, y los resultados se reducen a respuestas correctas más que a comprensión o transferencia. En las TI interpretativas, se reconocen factores individuales y contextuales como la motivación o las condiciones institucionales, pero suelen ser vistos como límites más que como potencialidades. Se introducen metodologías activas de manera superficial, sin modificar la lógica

expositiva predominante. Las preguntas se diversifican, aunque persiste el foco en la comprensión literal. Los logros se valoran por el esfuerzo o una comprensión básica, sin esperar aplicación a nuevas situaciones. La evaluación combina reproducción con justificaciones mínimas, sin apuntar a la transferencia ni a la reflexión crítica del estudiante.

- Las TI se generan con respecto a una amplia diversidad de prácticas pedagógicas, con matices y combinaciones que contribuyen a una mirada más sistémica acerca de las creencias y prácticas pedagógicas. Se confirma así que las creencias y concepciones no funcionan de manera homogénea y en una sola dirección, siendo necesario que la aproximación a las TI refleje más bien un mosaico de concepciones que pueden entrar en tensión entre sí, pero, asimismo, ser el germen para desencadenar procesos reflexivos conducentes al cambio de prácticas, procesos donde las TI sean objeto de análisis y en los que pueda desencadenarse un diálogo crítico entre racionalidades distintas.
- Respondiendo al objetivo general, se aprecia que las TI de los formadores se encuentran predominantemente alrededor de las TI interpretativas, con presencia de TI directas en algunos pocos casos, estando ausente la existencia de evidencias robustas que indique una orientación hacia perspectivas constructivistas. Es más, el análisis de los resultados indica la existencia de tensiones y discrepancias entre el conocimiento implícito de los formadores, con respecto al conocimiento explícito que también aparece en sus discursos acerca de enfoques pedagógicos declarados de naturaleza constructivista. Esto se aprecia especialmente en relación con el aprendizaje autónomo y la resolución de problemas. Aunque los formadores afirman comprender y utilizar enfoques centrados en el estudiante, las prácticas que reportan tienden a estar orientadas por estilos que restan protagonismo al estudiante y favorecen una enseñanza estructurada y directiva. Se percibe una genuina preocupación por apartarse del formato de clases magistrales y promover la participación, alentar el diálogo y las preguntas, fomentar el trabajo en equipo y recurrir a casos o ejemplos. Sin embargo, estas acciones se desarrollan dentro de una dinámica fuertemente estructurada, dirigida y convergente hacia un resultado común, donde el protagonismo sigue estando

en el docente y el conocimiento no se construye, sino que se transmite. En este marco, los esfuerzos se orientan más a asegurar la comprensión inmediata de los contenidos que a fomentar su transferencia o aplicación autónoma.

- Con respecto al primer objetivo, es decir, las concepciones de los formadores acerca de condiciones que facilitan o limitan el aprendizaje, destaca favorablemente el reconocimiento del rol que ellos mismos tienen; al mismo tiempo, surge una autopercepción crítica se manifiesta también en los juicios sobre las prácticas de colegas, identificando la falta de esfuerzos por garantizar los aprendizajes previos necesarios como fuente de dilemas didácticos. De sus referencias se infiere una situación dilemática entre “nivelar” (a estudiantes con dificultades) o avanzar para no retrasarse; conflicto que suele resolverse en favor de lo segundo, con el riesgo de acumular rezagos formativos. Tales dilemas reflejan tensiones entre enfoques centrados en el estudiante y una planificación rígida, ajustada a plazos institucionales o personales más que a las necesidades reales del estudiantado. Además, las creencias sobre las capacidades de los estudiantes se centran predominantemente en sus carencias, acentuadas por una visión ambivalente sobre la motivación; mientras algunos formadores reconocen esfuerzo y compromiso, otros perciben apatía, asociada a factores externos. Este conjunto de percepciones parece reducir la agencia de los formadores, lo que posiblemente explicaría sus estilos directivos de enseñanza y el planteamiento de actividades de baja demanda cognitiva, limitando o evitando el empleo de metodologías activas destinadas a desafiar el desarrollo de competencias cognitivas. Dicha tendencia resulta preocupante por su impacto en la calidad de la enseñanza y, sobre todo, en el logro del perfil de egreso, que demanda aprendizajes profundos y transferibles, orientados al uso del conocimiento para resolver problemas.
- Con respecto al segundo objetivo, es decir, las TI sobre los procesos de aprendizaje que propician el uso del conocimiento para resolver problemas, los hallazgos tienden a presentar un predominio en TI interpretativas. De un lado, se reconoce la existencia de procesos mentales mediadores en el aprendizaje, sin embargo, siguiendo lo señalado con respecto a la manera

como se concibe las capacidades y motivación de los estudiantes, estos procesos estarían siendo considerados más como obstáculos, tal como ocurre bajo las TI interpretativas. En la línea de lo señalado, si bien los formadores afirman utilizar metodologías activas y promover el pensamiento crítico, las prácticas reportadas son mayormente directivas. Predomina, por ejemplo, el uso de preguntas cerradas, antes que abiertas, lo que no da lugar a la generación de procesos reflexivos y de uso del conocimiento para resolver problemas. El uso de casos también sigue una lógica convergente, poco favorable al desarrollo del razonamiento inductivo y el pensamiento divergente. Se infiere de lo expresado por los formadores que las oportunidades para que los estudiantes resuelvan problemas abiertos son, por decir lo menos, escasas, lo que hace presumir lejanas las oportunidades para el desarrollo de habilidades de transferencia y análisis crítico. De esta manera, una vez más se manifiesta una contradicción entre el conocimiento explícito y el implícito. En esa línea, con respecto a la autonomía emocional, definida como la capacidad de gestionar los propios impulsos en situaciones de incertidumbre y estrés para afrontar problemas, los hallazgos son preocupantes. Predomina un enfoque centrado en el control o inhibición de las emociones consideradas moralmente negativas, lo que refleja una comprensión sesgada de la gestión emocional y de los impulsos en el proceso de aprendizaje. La gestión de emociones no aparece asociada a situaciones desafiantes en las que el estudiante no solo deba hacer uso de conocimientos para construir una salida, sino perseverar en el esfuerzo sin ceder al desaliento, la frustración o la impaciencia.

- Con respecto al tercer objetivo, es decir, la identificación y la caracterización de las teorías implícitas de los formadores respecto de los resultados del aprendizaje, se encuentra el predominio de expectativas centradas más en la retención de información conceptual o procedimental, con escasas expectativas hacia la construcción del conocimiento que se exprese en resultados originales ante situaciones inéditas, poniendo de manifiesto el uso del conocimiento en la resolución de desafíos y tareas complejas. En este aspecto, parece pesar más una fuerte orientación hacia teorías implícitas directivas, que limitan la formación de los futuros docentes en la perspectiva

del perfil de egreso. De otro lado, aunque algunos formadores destacan la importancia de la retroalimentación, sus prácticas evaluativas siguen ancladas en esquemas tradicionales de evaluación sumativa. No hay un enfoque claro en el uso de la evaluación formativa para promover el progreso continuo y la reflexión crítica de los estudiantes. De esta manera, aunque los formadores conocen las teorías constructivistas y las mencionan en su discurso, sus prácticas de evaluación parecerían tender a enfoques tradicionales donde importa más la reproducción de conceptos y procedimientos, creando una tensión que parece no ser consciente entre lo que se dice y lo que realmente se pone en práctica. Este desajuste afecta la capacidad de los futuros docentes para desarrollar competencias autónomas y reflexivas.

- En base a lo anterior, se puede identificar la brecha entre el Perfil de egreso de la FID y el modelo de enseñanza que se deduce de esta investigación. El perfil se sustenta en una formación orientada al desarrollo de competencias, lo que supone aprender a actuar en situaciones complejas, movilizando el conocimiento y combinando reflexivamente distintas capacidades, así como resolver tareas retadoras contextualizadas en situaciones reales. No obstante, las prácticas que se deducen de los formadores, con su tendencia a la enseñanza directiva, el limitado protagonismo del estudiante, las actividades de baja demanda cognitiva, las poco visibles oportunidades para resolver problemas abiertos y una evaluación enfocada en contenidos o técnicas no parecen alinearse a ese tipo de objetivos. El Perfil de egreso busca, además, formar docentes que puedan gestionar el conocimiento, ser mediadores en sus aulas para hacer posible la construcción del aprendizaje, el desarrollo de la capacidad reflexiva y el pensamiento crítico en sus futuros estudiantes. Sin embargo, los formadores, al estar sus prácticas predominantemente orientadas por TI interpretativas y directas y al restar protagonismo al estudiante, no estarían modelando consistentemente las prácticas pedagógicas que se deducen del perfil de egreso. Si los formadores tienden a una enseñanza donde el conocimiento se recibe y la evaluación es sumativa, se dificulta que los futuros docentes desarrollen las competencias para implementar enfoques realmente constructivistas y centrados en el desarrollo

de competencias. En síntesis, el modelo de enseñanza que se infiere del discurso de los formadores entrevistados no es el que propicia el desarrollo de competencias, se asemeja más bien, en gran medida, a un modelo de enseñanza heteroestructurante: es una enseñanza predominantemente directiva y centrada en el formador; es transmisiva o interpretativa del conocimiento; propicia el pensamiento convergente, limita la autonomía y el pensamiento crítico aplicado; y las prácticas evaluativas se enfocan básicamente en la reproducción de conceptos y procedimientos.

- Finalmente, es importante señalar que la investigación ha seguido una ruta de análisis donde ha dialogado el conocimiento teórico conceptual acerca de los modelos de enseñanza y las teorías implícitas sobre estos, con el conocimiento generado desde las percepciones, creencias y conceptualizaciones de los formadores mismos, revelando tensiones y brechas que no se infieren intencionales, pero que afectan la formación de los futuros docentes. En este sentido, la investigación aspira ser un aporte a nivel de los procesos formativos y las políticas educativas que se proponen avanzar hacia una nueva docencia y que, en esa perspectiva, buscan orientar procesos de transformación, tal como se comparte en la sección de recomendaciones. Es necesario señalar que este diálogo ha sido también una experiencia de intercambio entre los hallazgos y la experiencia profesional de los propios investigadores, en los ámbitos del currículo, la pedagogía y el diseño y gestión de políticas públicas; dese ahí, se ha dado ciertos énfasis a algunos aspectos de los discursos de los formadores y, con seguridad, también a matizar otros. Reconociendo los posibles sesgos cognitivos derivados del lugar de enunciación de los investigadores, y siguiendo la inspiración de Heinz von Foerster, se procuró en todo momento actuar con la mayor fidelidad posible a los principios éticos que sustentan la investigación científico-humanística.

RECOMENDACIONES

Se presenta a continuación las recomendaciones derivadas del estudio, organizadas en tres ejes: 1) recomendaciones dirigidas a la Escuela de Educación Superior elegida e instituciones formadoras de docentes en general; 2) recomendaciones dirigidas a decisores y gestores de políticas de formación docente; y 3) recomendaciones dirigidas a investigadores en educación.

a. Recomendaciones dirigidas a la Escuela y aplicables a otras instituciones formadoras de docentes:

1. Las instituciones formadoras de docentes tienen un doble desafío: de un lado, formar a los futuros docentes en el conjunto de competencias profesionales que les permitan educar a las generaciones más jóvenes en las habilidades del siglo XXI, así como en los conocimientos explícitos, teorías, enfoques, modelos, que constituyen su andamiaje conceptual y sustentan su acción como futuro docente. De otro lado, para que esta clase de aprendizaje sea efectivo, debe ser construido a partir de un diálogo crítico entre las creencias o TI sobre educación de la que son portadores los estudiantes, los enfoques explícitos e implícitos en los que son formados y las prácticas que observan en las escuelas donde realizan sus prácticas, tanto como las creencias que las sustentan. Ello demanda a los formadores incorporar a sus experiencias de acompañamiento, oportunidades para explicitar y reflexionar sobre las creencias que traen los futuros docentes como resultado de su experiencia escolar, y analizarlas a la luz del conocimiento explícito, el que los marcos teóricos que hoy sustentan la pedagogía proponen. De esta manera, se podría orientar la formación hacia la construcción reflexiva de un andamiaje que permita a los futuros docentes desarrollar el hábito de analizar permanentemente lo que hacen y contrastarlo con los supuestos que los explican. Como señalan insistentemente los estudios críticos que nutren la presente investigación, los

futuros docentes que participan en prácticas reflexivas y reciben retroalimentación en el contexto de experiencias auténticas de enseñanza tienen mayores probabilidades de ajustar sus teorías implícitas hacia enfoques más centrados en el aprendizaje activo y el desarrollo de habilidades cognitivas. En otras palabras, estas oportunidades de reflexión ayudarían a los futuros docentes a objetivar y confrontar sus teorías implícitas y a explorar nuevas formas de pensar sobre la enseñanza y el aprendizaje.

2. Para avanzar hacia un cambio en las prácticas pedagógicas, los formadores deben identificar y analizar las creencias personales que, consciente o inconscientemente, las sustentan y que pueden obstaculizar su transformación. El liderazgo pedagógico de los equipos directivos es clave para promover procesos de formación continua que fomenten la reflexión entre formadores, estudiantes y docentes en práctica. A la luz de los hallazgos, estos procesos requieren un clima de confianza que legitime el aprendizaje por ensayo y error, así como la participación en comunidades de aprendizaje. Involucrar a formadores y estudiantes en dinámicas colaborativas de reflexión permite revisar críticamente sus prácticas y creencias. Como señalan Zeichner y Liston (2013), cuando los futuros docentes participan en comunidades de práctica, aumentan sus oportunidades de confrontar y revisar sus teorías implícitas, ya que el diálogo con colegas y mentores propicia el cuestionamiento de creencias previas y la apertura a nuevas perspectivas.
3. El estudio revela también necesidades específicas de los formadores, para el fortalecimiento de capacidades en las que es urgente avanzar. Entre estas destacan:
 - Promover el uso de problemas abiertos en la enseñanza: diseñar e implementar actividades basadas en problemas abiertos que permitan a los estudiantes explorar diversas soluciones y desarrollar pensamiento crítico y habilidades para la toma de decisiones autónoma.
 - Impulsar el desarrollo profesional específico en metodologías activas y evaluación formativa: Por ejemplo, mediante una capacitación intensiva y práctica (no solo teórica) a los formadores en el diseño e implementación de actividades basadas en distintos tipos de problemas que puedan ser

abordados por las metodologías activas más pertinentes, reforzando el rol tutorial, no directivo, del formador.

- Fomentar el modelaje activo de las competencias del perfil de egreso: por ejemplo, capacitando no solo en el conocimiento teórico del Perfil de egreso, sino en cómo modelar activamente esas competencias (pensamiento crítico, resolución de problemas abiertos, evaluación formativa, fomento de la autonomía) en su propia práctica formativa.
- Evaluación formativa y retroalimentación continua: entrenarse en prácticas de evaluación formativa y formas de retroalimentación que promuevan la metacognición y estimulen el pensamiento crítico, para que el estudiante se habitúe a reflexionar sobre su propio progreso, a partir del empleo de preguntas abiertas. Esto ayudará a desarrollar la metacognición y el pensamiento crítico en los futuros docentes.
- Incorporar la dimensión emocional: Se necesita ir más allá del control de las emociones consideradas moralmente negativas o perturbadoras del aprendizaje. Hay que reconocer el rol decisivo que juegan las habilidades socioemocionales al lado de las habilidades cognitivas en el desarrollo de aprendizajes reflexivos en contextos inciertos y desafiantes, así como el rol del interés, la confianza y la motivación en el desarrollo de la productividad intelectual.

b. Recomendaciones dirigidas a decisores y gestores de políticas de formación docente:

4. Acompañar de manera sostenida y cercana a las instituciones formadoras de docentes que se han convertido en Escuelas de Educación Superior, en la comprensión y operativización consecuente de los cambios que se proponen en el marco de la reforma de la FID. Esto implica desde acciones específicas como el análisis y comprensión del sentido de los cambios propuestas a nivel de métodos de enseñanza, hasta el desarrollo de estrategias de gestión del conocimiento, que, mediante acciones formativas de actualización y acompañamiento, desarrollen las capacidades que se identifiquen como prioritarias para el empleo de metodologías activas centradas en la resolución de problemas y el pensamiento crítico, la

enseñanza a partir de problemas abiertos. la evaluación formativa y la retroalimentación metacognitiva.

5. Como señala López y Basto (2010), uno de los cambios más sustantivos en educación es transformar las concepciones de docentes y estudiantes sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, especialmente en torno a cómo se genera el conocimiento, su naturaleza, cómo se logra y su relación con la práctica. El anclaje a tradiciones pedagógicas que normalizaron una relación receptiva y acrítica con el conocimiento es tan poderoso que interfiere abiertamente con los desaprendizajes necesarios para un cambio de paradigma. Así, cualquier reforma será limitada si los procesos formativos no dialogan con las TI de los docentes, muchas de las cuales son herederas de teorías de modelos instruccionales. Concepciones reforzadas y legitimadas por las experiencias formativas de los docentes, operando como filtros que condicionan la interpretación y aplicación de propuestas innovadoras en la práctica educativa.
6. Desarrollar un sistema de monitoreo y acompañamiento de las prácticas evaluativas, que incluya la observación de clases y la retroalimentación a los formadores, a fin de garantizar que estas se encuentren alineadas con el enfoque formativo y con la naturaleza de los aprendizajes que representan las competencias del perfil de egreso de la FID, las mismas que definen y demandan un modelo de evaluación y de enseñanza marcadamente distinto del que se observa en los espacios de formación. Las lecciones aprendidas de las reformas curriculares de los últimos treinta años en América Latina alertan que las debilidades en la evaluación delatan siempre debilidades en la enseñanza y en el enfoque del aprendizaje.
7. Es, asimismo, imprescindible que la reforma transite de una lógica normativa, que pretende generar cambios vía reglamentos, manuales y lineamientos, a una lógica de política pública, donde el foco está puesto no en la provisión de pautas, insumos y recursos sino en el acompañamiento, en la resolución efectiva de problemas y en la rendición de cuentas por los resultados. La experiencia ha demostrado que las normas, por sí solas, no generan transformaciones sostenidas; el tránsito de una racionalidad pedagógica a otra que se sitúa en las antípodas necesita soporte y acompañamiento especializado permanente. De lo contrario, se reproducirá un fenómeno típico en las reformas, el de la adopción formal o nominal de los

cambios, leyéndolos desde sus TI y resignificándolos en la práctica cotidiana en favor de los sentidos habituales de la enseñanza.

c. Recomendaciones dirigidas a los investigadores en educación

8. La formación docente es un espacio propicio para estudiar cómo las teorías implícitas se consolidan y cómo, en algunos casos, pueden transformarse a través de la reflexión y la práctica. Es una línea de investigación aplicada que puede tener un potencial de cambio importante sobre las prácticas.
9. Decisores y gestores de política requieren alimentar sus decisiones a partir de generar conocimiento sobre la manera como las teorías implícitas impactan en la implementación de reformas. Este conocimiento debe ser dado a conocer y alimentar, por ejemplo, los procesos de licenciamiento, a fin de asegurar que las instituciones formadoras que se convertirán en escuelas de educación superior cuenten no solo con las condiciones materiales sino también pedagógicas y entornos favorables a la reflexión permanente. En tal sentido, la academia tiene el gran reto de profundizar en el conocimiento de cómo las creencias afectan las prácticas y cómo aportar a su transformación.
10. Fortalecer, al interior de la comunidad científica, el desarrollo de una ruta de instrumentación replicable, tanto en el diseño de la recogida de información (entrevistas) como en su procesamiento, aunque con los matices propios de la investigación cualitativa. Estos podrían ser algunos aspectos a considerar:
 - Una ruta de análisis que ponga en diálogo el conocimiento teórico conceptual acerca de los modelos de enseñanza y las teorías implícitas sobre estos, con el conocimiento generado desde las percepciones, creencias y conceptualizaciones de los formadores. Aunque el diálogo entre teoría y datos es interpretativo, la descripción resultante puede ofrecer una guía metodológica para otros investigadores.
 - Desarrollo de instrumentación (entrevistas y análisis) sensible a la complejidad. El proceso para explorar dicha complejidad —no necesariamente los hallazgos— puede ser replicable.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramowitz, K., Fischman, W., & Gardner, H. (2024). Higher Education in the Twenty-First Century: What's the Mission? *Daedalus*, 153(2), 301-315. <https://www.jstor.org/stable/48774454>
- Álvarez, C. y San Fabián, J. L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1), 1-12. <http://hdl.handle.net/10481/20644>
- Amabile, T. (2005). Cómo matar la creatividad. En M. E. Aparicio (trad.), *Harvard Business Review. Creatividad e innovación* (pp. 1-31). Deusto.
- Ames, P. y Ucelli, F. (2008). Formando futuros maestros: observando las aulas de institutos superiores pedagógicos públicos. En M. Benavides (ed.), *Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú: contribuciones empíricas para el debate* (pp. 131-175). Grade. <https://hdl.handle.net/20.500.12820/142>
- Andrade, P. (2021). Informe de consultoría para la recolección y sistematización de información para la elaboración de recomendaciones para la formación inicial de docentes de educación secundaria en Institutos de Educación Superior Pedagógica del Perú. Documento no publicado.
- Andrade, P. (2022). *Conclusiones y recomendaciones para contribuir al fortalecimiento de la reforma de la FID en institutos y escuelas de formación profesional de docentes en Perú*. Ministerio de Educación.
- Arias, J., Villasís, M. y Miranda, M. (2016). El protocolo de investigación III: la población de estudio. *Revista Alergia México*, 63(2), 201-206.
- Aspers, P., & Corte, U. (2019). What is Qualitative in Qualitative Research. *Qualitative Sociology*, 42, 139-160. <https://doi.org/10.1007/s11133-019-9413-7>
- Astolfi, J. P. (1999). *El "error", un medio para enseñar*. Diada.
- Ávalos, B. y Sotomayor, C. (2020). ¿Cómo ven su identidad los docentes chilenos? En L. F. De la Vega (ed.), *La memoria de la educación. Historias y obra de galardonados y galardonadas con el Premio Nacional de Educación de Chile* (pp. 127-146). Universidad de Chile.
- Ávalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>
- Azuara, P. E. (2012). Competencias docentes para el siglo XXI: la autoevaluación de una asignatura. *Perspectivas Docentes*, 49, 39-45.
- Baraldi, V. (2021). John Dewey: la educación como proceso de reconstrucción de experiencias. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 1(16), 68-76. <https://tinyurl.com/5n9x9bjj>
- Barber, M. y Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. McKinsey & Company.
- Bardín, L. (2002). *Análisis de contenido*. Akal.

- Barrios, L. y Silva, M. C. (2017). La investigación acción y el aprendizaje por proyectos en el marco del modelo pedagógico enseñanza para la comprensión. Experiencia del modelo visión mundial en comunidades vulnerables de montería. *Panorama*, 11(21), 39-52. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6281823>
- Behar-Horenstein, L. S. y Seabert, D. M. (2005). Teachers' Use of Models of Teaching. *Educational Practice and Theory*, 27(1), 49-66. <https://doi.org/10.7459/ept/27.1.04>
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1996). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. J. Melendres y M. Subirats (revs.). Laia.
- Bransford, J. D., & Schwartz, D. L. (1999). Rethinking transfer: a simple proposal with multiple implications. *Review of Research in Education*, 24(1), 61-100. <https://doi.org/10.2307/1167267>
- Brehony, K. J. (2002). Researching the 'Grammar of Schooling': an historical view. *European Educational Research Journal*, 1(1), 178-189. <https://doi.org/10.2304/eej.2002.1.1.8>
- Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a critically reflective teacher*. 2nd ed. Jossey-Bass.
- Bruggeman, B. et al. (2022). Exploring university teachers' online education during covid-19: Tensions between enthusiasm and stress. *Computers and Education Open*, 3, 100095. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2022.100095>
- Bruns, B., Schneider, B. R., & Saavedra, J. (2023). *The Politics of Transforming Education in Peru: 2007-2020*. Center for Global Development.
- Buehl, M. M., & Beck, J. S. (2014). The relationship between teachers' beliefs and teachers' practices. In H. Fives, & M. Gregoire Gill (eds.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (pp. 66-84). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203108437>
- Bunge, M. (1985). *La investigación científica*. Ariel.
- Burns, B. y Luque, J. (2015). *Profesores excelentes: cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Banco Mundial.
- Calderhead (1998). véase Gómez (2008, p. 3).
- Calderhead, J. (1988). Conceptualización e investigación del conocimiento profesional de los profesores. En L. Villar (coord.), *Conocimientos, creencias y teorías de los profesores. Implicaciones para el currículum y la formación del profesorado* (pp. 21-27). Marfil.
- Camargo, L. y Useche, J. (2015). Las preguntas como herramientas intelectuales para el desarrollo de un pensamiento crítico. *Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 10(20), 145-156.
- Carpintero, E. y Beltrán, J. (2008). Evaluación del transfer. Análisis de las propiedades psicométricas de la prueba PEPT. *Journal for the Study of Education and Development*, 31(2), 197-209. <https://doi.org/10.1174/021037008784132923>
- Carpintero, E. (2002). El proceso del transfer: revisión y nuevas perspectivas. *Edupsykhé*, 1(1), 69-95. <https://doi.org/10.57087/edupsykhé.v1i1.3722>
- Castillo, A. (2022). *El flujo de las emociones: la relación entre cognición y afecto*. Doctorado en Sistemas y Ambientes Educativos, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Castillo, E. (2020). A neoliberal grammar of schooling? How a progressive charter school moved toward market values. *American Journal of Education*, 126(4), 519-547. <https://doi.org/10.1086/709513>
- Chaucono, J. y Mellado, M. E. (2024). Resignificando el liderazgo pedagógico de líderes escolares para favorecer la transformación de sus prácticas directivas. *Autoctonía. Revista de Ciencias Sociales e Historia*, 8(1), 595-622. <https://doi.org/10.23854/autoc.v8i1.324>

- Cheng, M. M. H. et al. (2009). Pre-service teacher education students' epistemological beliefs and their conceptions of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 319-327. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.018>
- Clarà, M. y Mauri, T. (2010). El conocimiento práctico. Cuatro conceptualizaciones constructivistas de las relaciones entre conocimiento teórico y práctica educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), 131-141.
- Claro, N. (2022). *Configuraciones de la construcción colaborativa docente de retos de aprendizaje vinculados al territorio* [tesis de maestría]. Universidad Antonio Ruiz de Montoya. <http://hdl.handle.net/20.500.12833/2426>
- Coalición Latinoamericana para la Excelencia Docente. (2020). *Declaración sobre la Formación Inicial Docente*. Fundación Varkey y OEI.
- Cobo, C. y Narodowski, M. (2020). El incierto futuro de la educación escolar. *Tendencias Pedagógicas*, (35), 1-6. <https://doi.org/10.15366/tp2020.35.001>
- Cohen, J. et al. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213. <https://doi.org/10.1177/016146810911100108>
- Colunga, S. y García, J. (2016). Intervención educativa para desarrollar competencias socioemocionales en la formación académica. *Humanidades Médicas*, 16(2), 317-335. <https://www.medigraphic.com/pdfs/hummed/hm-2016/hm162j.pdf>
- Congreso de la República del Perú. (2016). Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior, Ley N.º 30512. *Diario Oficial El Peruano*, 33(13853), 603245-603265. Lima. <https://diariooficial.elperuano.pe/Normas/VisorPDF>
- Consejo Nacional de Educación. (2020). *Proyecto Educativo Nacional al 2036: el reto de la ciudadanía plena*. <https://www.minedu.gob.pe/politica-nacional/pen-2036.php>
- Consejo Nacional de Educación (CNE). (2023). Recomendaciones para el mejoramiento de la formación inicial de docentes (FID) en el Perú: Documento de trabajo. Comisión Permanente de Desarrollo Docente y Directivo. <https://www.gob.pe/cne>
- Cormier, S. M., & Hagman, J. D. (eds.). (1987). *Transfer of Learning: Contemporary Research and Applications*. Academic Press.
- Cormier, D. (2008, marzo 5). Rhizomatic education: Community as curriculum [Entrada de blog]. Dave's Educational Blog. <https://davecormier.com/edblog/2008/03/05/rhizomatic-education-community-as-curriculum/>
- Cossío, F. E. y Hernández, G. (2016). Las teorías implícitas de enseñanza y aprendizaje de profesores de primaria y sus prácticas docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(71), 1135-1164.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2023). *Research design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. 6th ed. Sage. <https://acortar.link/yiqWWZ>
- Cruz, P. E. y Hernández, L. J. (2021). La relación dialógica entre el currículo y modelo pedagógico. *Revista Educación*, 19(19), 182-201.
- Cruz-Guerrero, D. E. (2022). La mujer indígena en el proyecto terapéutico-ilustrado del Perú (1861-1889). *Desde el Sur*, 14(3), e0037, 1-26. <https://doi.org/10.21142/DES-1403-2022-0037>
- Cruz-Guerrero, D. E. (2023). Dos interpretaciones de Hegel: el arte entre lo social y lo antropológico. *Phainomenon*, 22(2), e3081, 1-16. <https://doi.org/10.33539/phai.v22i2.3081>
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: the psychology of optimal experience*. Harper and Row.
- Csikszentmihalyi, M. (2005). *Fluir. Una psicología de la felicidad*. 10a ed. Kairós.
- Csikszentmihalyi, M. (2012). *Fluir. Una psicología de la felicidad*. Debolsillo.

- Cuban, L. (2023). *The Enduring Classroom: Teaching then and now*. University of Chicago Press. <https://bit.ly/3Y5WEPa>
- Cuenca, R. y Vargas, J. C. (2018). *Perú: el estado de políticas públicas docentes*. Diálogo Interamericano e Instituto de Estudios Peruanos.
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (eds.). (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. Jossey-Bass. <https://eric.ed.gov/?id=ED496378>
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1). <https://doi.org/10.14507/epaa.v8n1.2000>
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender: crear buenas escuelas para todos*. F. Marhuenda y A. Portela (trads.). Ariel. <https://bit.ly/3r7JBN1>
- Dawidowich, V. M. (2019). *Revivir el interés en las aulas*. *Bridging Cultures*, (4), 55-65.
- Day, C. et al. (2009). *The impact of school leadership on pupil outcomes*. University of Nottingham.
- De Boer, H., Timmermans, A. C., & Van Der Werf, M. P. (2018). The effects of teacher expectation interventions on teachers' expectations and student achievement: Narrative review and meta-analysis. *Educational Research and Evaluation*, 24(3-5), 180-200. <https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1550834>
- De la Barrera, M. L. y Donolo, D. (2009). Neurociencias y su importancia en contextos de aprendizaje. *Revista Digital Universitaria*, 10(4), 1-18. https://www.academia.edu/download/39139183/neurociencias_y_aprendizaje.pdf
- De la Ossa, J. (2022). *Habilidades blandas y ciencia*. *Revista Colombiana de Ciencia Animal—Recia*, 14(1).
- De Lella, C. (2003). *Formación docente: el modelo hermenéutico-reflexivo y la práctica profesional*. *Decisio*, 5, 20-24.
- De Zubiría, J. (2006). *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*. 2da ed. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Delmas, P. M., & Giles, R. L. (2023). Qualitative, Multimethod, and Mixed Methods Research. In R. J. Tierney, F. Rizvi, & K. Ercikan (eds.), *International Encyclopedia of Education* (pp. 24-32). 4th ed. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818630-5.11003-6>
- Delors, J. et al. (1997). *La educación encierra un tesoro. Informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. UNESCO.
- Deroncele, A. (2020a). Competencia epistémica del investigador. En A. M. de Vicente y N. Abuín (coords), *La comunicación especializada del siglo XXI* (pp. 53-77). McGraw-Hill.
- Deroncele, A. (2020b). *Paradigmas de investigación científica. Abordaje desde la competencia epistémica del investigador*. *Revista Arrancada*, 20(37), 211-225.
- Deroncele, A., Gross, R. y Medina, P. (2021a). El mapeo epistémico: herramienta esencial en la práctica investigativa. *Universidad y Sociedad*, 13(3), 172-188. <https://rus.ucf.edu/cu/index.php/rus/article/view/2088>
- Dewey, J. (1960a). *Experiencia y educación*. Losada.
- Dewey, J. (1960b). *La ciencia de la educación*. Losada.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Morata.
- Eccles, J., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>

- Elder, L. y Paul, R. (2002). *El arte de formular preguntas esenciales*. Foundation for Critical Thinking.
- Escobar, J. y Cuervo, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6(1), 27-36.
- Espinoza, E. E. y Calva, D. X. (2020). La ética en las investigaciones educativas. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(4), 333-340.
- Feldman, D. (2007). *Ayudar a enseñar*. Aique.
- Fernández, V. y Vela, A. (2020). Los paradigmas y las metodologías usadas en el proceso de investigación educativa. Repositorio Institucional de la Universidad de Alicante. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/119978/1/Altamirano_Vela.pdf
- Fives, H., & Buehl, M. M. (2016). Teachers' beliefs, in the context of policy reform. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3(1), 114-121. <https://doi.org/10.1177/2372732215623554>
- Fullan, M. (2021). *The right drivers for whole system success*. Centre for Strategic Education. <https://michaelfullan.ca/3460-2/>
- Gadamer, H.-G. (1977). *Verdad y método I*. A. Agud y R. de Agapito (trad.). Sígueme.
- Gallagher, S. E., & Savage, T. (2023). Challenge-based learning in higher education: an exploratory literature review. *Teaching in Higher Education*, 28(6), 1135-1157. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1863354>
- Garcés, E. F., Garcés, E. M. y Alcívar, O. (2022). Las técnicas didácticas y su articulación en el diseño de metodologías activas: consideraciones necesarias. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(3), 409-416.
- García-Valcárcel, A. (1993). Análisis de los modelos de enseñanza empleados en el ámbito universitario. *Revista Española de Pedagogía*, 51(194), 27-53. <https://www.revistadepedagogia.org/rep/vol51/iss194/9>
- Gardner, H. (1987). *La nueva ciencia de la mente: historia de la revolución cognitiva*. Paidós.
- Garrido, R., Gallo, M. T. y Martínez, D. (2019). Más allá de las aulas: los determinantes del bajo rendimiento educativo en España y el fracaso de las políticas públicas. *International Review of Economic Policy*, 1(1), 86-106. <https://turia.uv.es/index.php/IREP/article/view/16459>
- Gázquez, J. J., Pérez, M. C. y Carrión, J. J. (2011). Clima escolar y resolución de conflictos según el alumnado: un estudio europeo. *Revista de Psicodidáctica*, 16(1), 39-58.
- Gómez Serés, M. V. (2018). La competencia reflexiva clave de la profesionalización docente. *Voces de la Educación*, 3(5), 91-103.
- Gómez, L. F. (2008). Las teorías implícitas de los profesores y sus acciones en el aula. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, (30), 1-14.
- González, J. L. (2011). Nuevos tiempos, viejas ideas: la influencia de la ILE en los roles de maestros y estudiantes de escuela del siglo XXI [conferencia] Universidad de Barcelona, España.
- Gouëdard, P. et al. (2020). *Curriculum reform: a literature review to support effective implementation*. OECD. <https://doi.org/10.1787/efe8a48c-en>.
- Guaman, J. et al. (2024). Los factores sociales relacionados con el rendimiento académico: un análisis en la educación superior. *Reincisol*, 3(6), pp. 7069-7089. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V3\(6\)7069-7089](https://doi.org/10.59282/reincisol.V3(6)7069-7089)
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1998). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (eds.), *The landscape of qualitative research: theories and issues* (pp. 195-202). Sage.

- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En C. A. Denman y J. A. Haro (comps.), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 113-145). El Colegio de Sonora.
- Guzmán, A., Rosas, R. y Estefanía, M. (2021). *Proyecto Educativo Nacional al 2021: balance y recomendaciones 2018-2020*. Consejo Nacional de Educación.
- Gvirtz, S. y Larrondo, M. (2007). Notas sobre la escolarización de la cultura material. Celulares y computadoras en la escuela de hoy. *Teias*, 8(15-16).
- Hargreaves, A. (1998). The Emotional Practice of Teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-854. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00025-0](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00025-0)
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2020). Professional capital after the pandemic: revisiting and revising classic understandings of teachers' work. *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3/4), 327-336. <https://doi.org/10.1108/JPCCC-06-2020-0039>
- Hargreaves, A. (2022). High school change: a reflective essay on three decades of frustration, struggle and progress. *Journal of Educational Administration*, 60(3), 245-261. <https://doi.org/10.1108/JEA-01-2022-0013>
- Hase, S., & Kenyon, C. (2001). Moving from andragogy to heutagogy: Implications for VET. In *Proceedings of Research to Reality: Putting VET Research to Work: Australian Vocational Education and Training Research Association (AVETRA)*. AVETRA. <https://tinyurl.com/34wtr28e>
- Hativa, N., Barak, R., & Simhi, E. (2001). Exemplary university teachers: knowledge and beliefs regarding effective teaching dimensions and strategies. *The Journal of Higher Education*, 72(6), 699-729. <https://doi.org/10.1080/00221546.2001.11777122>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Heit, I. A. (2011). *Estrategias metacognitivas de comprensión lectora y eficacia en la Asignatura Lengua y Literatura* [tesis de licenciatura]. Pontificia Universidad Católica Argentina, Paraná.
- Hernández, A. y Vega, L. (2020). Teorías expuestas de la acción de educadoras con relación al desarrollo personal y social. *Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social*, 6(1), 183-207.
- Herrera, C., Pérez, C. y Echeita, G. (2016). Teorías implícitas y prácticas de enseñanza que promueven la inclusión educativa en la universidad. Instrumentos y antecedentes para la reflexión y discusión. *Formación Universitaria*, 9(5), 49-64.
- Heutte, J. et al. (2021). Optimal experience in adult learning: conception and validation of the flow in education scale (EduFlow-2). *Frontiers in Psychology*, 12, 828027. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.828027>
- Idrogo, D. I. y Asenjo, J. A. (2021). Relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios peruanos. *Revista de Investigación Psicológica*, 26, 69-79.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2019). Mapa de pobreza monetaria provincial y distrital 2018. INEI. https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1718/Libro.pdf
- Joyce, B., Weil, M. y Calhoun, E. (2002). *Modelos de enseñanza*. G. Ventureira (trad.). Gedisa.
- Joyce, B. et al. (1989). School renewal and cultural change. *Educational Leadership*, 47(3), 70-77.

- Jussim, L., & Harber, K. D. (2005). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies. *Personality and Social Psychology Review*, 9(2), 131-155.
- Kahneman, D. (2012). *Pensar rápido, pensar despacio*. Debate.
- Kang, N. (2008). Learning to teach science: Personal epistemologies, teaching goals, and practices of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 24(2), 478-498.
- Kaya, Z. (2016). Development and Learning. In Z. Kaya, & A.S Akdemir (Eds.), *Learning and teaching: theories, approaches and models* (pp. 2-18). Çözüm Publishing.
- Korthagen, F. A. J. (2010). How teacher education can make a difference. *Journal of Education for Teaching*, 36(4), 407-423. <https://doi.org/10.1080/02607476.2010.513854>
- Labaree, D. F. (2021). The dynamic tension at the core of the grammar of schooling. *The Phi Delta Kappan*, 103(2), 28-32. <https://www.jstor.org/stable/27083900>
- Lacasella, R. (2006). Factores facilitadores de la transferencia del aprendizaje. *Akademias*, 8(1), 57-85. http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_ak/article/view/1052/981
- Lamas, S. C. (2023). Configuraciones de la innovación didáctica y el acompañamiento pedagógico en docentes sin formación pedagógica [tesis doctoral]. Universidad Femenina del Sagrado Corazón.
- Leithwood, K. et al. (2004). *How leadership influences student learning*. The Wallace Foundation.
- Loo, C. (2013). Un modelo para acceder a las teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje mantenidas por los docentes, a través del análisis de sus prácticas en aula [tesis de doctorado]. Universidad Autónoma de Madrid.
- López, C. (2001). La aplicación gadameriana de la “phrónesis” a la “praxis”. *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*, (6), 79-98.
- López-González, W. O. (2013). El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. *Educere*, 17(56), 139-144.
- López, I. B. y Basto, P. S. (2010). Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva. *Educación y Educadores*, 13(2), 275-291.
- Lyman, P. et al. (2003). *How Much Information?* School of Information Management and Systems, University of California at Berkeley. <https://lcn.loc.gov/2004540224>
- Macias-Esparza, L. K. (2022). La inclusión de la perspectiva de género y la interseccionalidad en la investigación en psicología: un imperativo ético y de integridad científica. En A. Morquecho, I. Zepeda y R. Medina (eds.), *La ética en la investigación en las psicologías contemporáneas* (pp. 117-135). Centro Universitario de la Ciénega de la Universidad de Guadalajara.
- Marrero, J. (1993). Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza. En M. J. Rodrigo, A. Rodríguez y J. Marrero (eds.), *Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano* (pp. 243-270). Visor.
- Marroquín, M. (2014). Los procesos metacognitivos en la enseñanza: relación conceptual y realidad en el aula. *Revista UNIMAR*, 30(1), 56-66.
- Martínez, J. S. y Giovine, M. (2023). Sociología de la Educación Comparada: aportes desde la perspectiva de Pierre Bourdieu. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 21(3), 159-174. <https://doi.org/10.15366/reice2023.21.3.009>
- Martínez, L. V. (2013). Paradigmas de investigación. Manual multimedia para el desarrollo de trabajos de investigación. Una visión desde la epistemología dialéctico-crítica. Universidad de Guadalajara.

- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2(2), 99-113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
- Maturana, H. R. (1995). *Emociones y lenguaje en educación y política*. 8va ed. Dolmen.
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Klagenfurt: Beltz. https://www.researchgate.net/publication/266859800_Qualitative_content_analysis_-_theoretical_foundation_basic_procedures_and_software_solution
- Mecott, M. (2008). La reflexión: el desafío en la profesionalización y transformación de la docencia. En A. Padilla et al. (comps.), *Educación Física III. Antología. Tercer Taller de Actualización sobre los Programas de Estudio 2006. Reforma de la Educación Secundaria* (pp. 9-13). Secretaría de Educación Pública.
- Medina, P. y Deroncele, A. (2019). La construcción científico-textual en el posgrado: el desafío de la transdisciplinariedad y la reflexividad. *Maestro y Sociedad*, 16(4), 829-838.
- Medina, P. y Deroncele, A. (2020a). La práctica investigativa dialógico-reflexiva para orientar la problematización como operador epistémico de la construcción científico-textual. *Revista Inclusiones*, 7(2), 160-174.
- Medina, P. y Deroncele, A. (2020b). La práctica dialógico-reflexiva: una experiencia formativa en los procesos de construcción científico-textual en el postgrado. *Revista Órbita Pedagógica*, 7(1), 37-46.
- Mehta, J., & Datnow, A. (2020). Changing the grammar of schooling: an appraisal and a research agenda. *American Journal of Education*, 126(4), 491-498. <https://doi.org/10.1086/709960>
- Meijer, P. C., Korthagen, F. A. J., & Vasalos, A. (2009). Supporting presence in teacher education: the importance of the inner life of teachers. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 297-308. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.013>
- Ministerio de Educación. (2018). Monitoreo de Prácticas Escolares. ¿Cómo están nuestros docentes, el clima y la gestión escolar? Reporte de resultados 2018-1. Unidad de Seguimiento y Evaluación, Minedu.
- Ministerio de Educación del Perú – UMC. (2020). Resultados PISA 2018: Informe nacional – Perú. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. https://www.pisa.tum.de/fileadmin/w00bgi/www/Publikationen/PISA_2018_Peru_es_MW_23_03_2020.pdf
- Ministerio de Educación. (2019). Lineamientos académicos generales para las Escuelas de Educación Superior Pedagógica públicas y privadas. Minedu.
- Ministerio de Educación. (2020). Perfil de competencias profesionales del formador de docentes. Minedu.
- Ministerio de Educación. (2021). Marco estratégico de la implementación de los diseños curriculares básicos nacionales de la formación inicial docente. Minedu. <http://esinad.minedu.gob.pe/esinadmed/3/VDD/ConsultaDocumento.aspx>
- Ministerio de Educación. (2023). Reporte de Resultados del Monitoreo de Prácticas Escolares 2022. Minedu. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/8988>
- Miranda, S. y Ortiz, A. J. (2020). Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21), e113. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.717>
- Montenegro, Z. (2020). Las buenas preguntas en educación [tesis de maestría]. Universidad Europea del Atlántico, Uruguay.
- Morin, E. (2006). Las cegueras del conocimiento. *Dyna*, 73(149).

- Mufungizi, E. M. (2024). El conectivismo digital en los procesos de enseñanza y aprendizaje: principios y aportes pedagógicos. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 4(10), 1-11. <https://idicap.com/ojs/index.php/ogmios/article/download/306/355>
- Nicol, D. J. y Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- Oaksford, M., & Chater, N. (2007). *Bayesian rationality: the probabilistic approach to human reasoning*. Oxford University Press.
- OECD. (2005). *Teachers Matter: Attracting, developing and retaining Effective Teachers. Education and Training Policy*. OECD.
- Orhan, A. (2022). The relationship between critical thinking and problem solving: A meta-analysis with correlational studies. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 11(3), 589-601.
- Orozco, H. y Lamberto, J. (2022). La ética en la investigación científica: consideraciones desde el área educativa. *Perspectivas: Revista de Historia, Geografía, Arte y Cultura*, 10(19), 11-21.
- Ortiz, M. L. (2021). Pensamiento reflexivo en la formación práctica de los maestros. *Revista Boletín Redipe*, 10(4), 42-59. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i4.1248>
- Ortiz-Ocaña, A. (2013). *Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje*. Ediciones de la U. <https://www.researchgate.net/publication/315835198>
- Özcan, M. (2022). Secondary School Teachers' Job Satisfaction: A Mixed Method Research Study. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 10(2), 195-221. <https://doi.org/10.17583/ijelm.9174>
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Pateliya, Y. P. (2013). An introduction to modern models of teaching. *International Journal for Research in Education*, 2(2), 125-129.
- Pavlisova, H. (2021). Czech University Teachers' Perspectives on the 2020 Pandemic. In *ICERI2021 Proceedings* (pp. 6339-6347). IATED.
- Pedreira, I. y Pozo, J. (2020). Las teorías implícitas de profesores universitarios brasileños acerca de la motivación de sus alumnos para aprender. *Calidad en la Educación*, (53), 252-283. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n53.871>
- Pedreira, I. y Pozo, J. I. (2014). Las concepciones implícitas de los profesores universitarios sobre los requisitos para el aprendizaje. *Revista da FAEBA Educação e Contemporaneidade*, 23(41), 191-203. <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/836>
- Pekrun, R. et al. (2007). The control-value theory of achievement emotions: an integrative approach to emotions in education. In P. A. Schutz, & R. Pekrun (eds.), *Emotion in education* (pp. 13-36). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012372545-5/50003-4>
- Pérez, M. P. et al. (2006). Enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. I. Pozo et al. (coords.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 55-94). Graó.
- Perkins, D. N. (1999). ¿Qué es la comprensión? En M. Stone (comp.), *La enseñanza para la comprensión* (pp. 69-92). Paidós.
- Perkins, D. N., & Salomon, G. (2018). Transfer and teaching thinking. In D. N. Perkins, J. Lochhead, & J. C. Bishop (eds.), *Thinking: The second international conference* (pp. 285-303). Routledge.
- Perrenoud, P. (1998). La transposition didactique à partir des pratiques : des savoirs aux compétences. *Révue des sciences de l'éducation*, 24(3), 487-514.

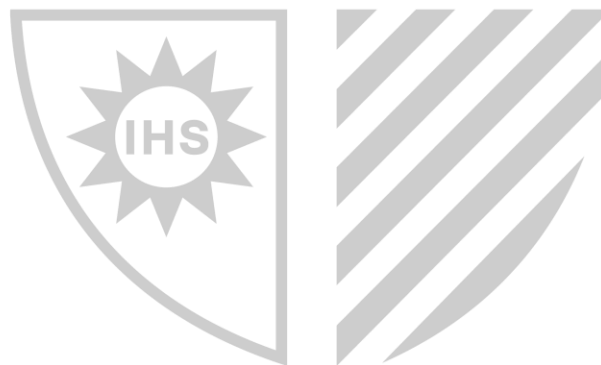
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, 14(3), 503-523.
- Phipps, S., & Borg, S. (2009). Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices. *System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*, 37(3), 380-390.
- Piaget, J. (1970). Piaget's Theory. In P. H. Mussen (ed.), *Carmichael's Manual of Child Psychology*, vol. 2 (pp. 703-732). Wiley.
- Piirimees, A., Boltovsky, M., & Rozsypalkova, J. (2020). Teachers' Understanding of Contemporary Approaches to Teaching and Learning. In P. Besedová, N. Heinrichová, & J. Ondráková (eds.), *ICEEPSY 2020: Education and Educational Psychology, vol. 1. European Proceedings of International Conference on Education and Educational Psychology* (pp. 229-239). European Publisher. <https://doi.org/10.15405/epiceepsy.20111.21>
- Pllana, D. (2019). How Expanding Entire Volume of Knowledge Influences on Incrementing Individual Knowledge. *Global Journal of Human Social Science (H)*, 29(8), 32-42.
- Pogré, P., Pozu, J. y Cuenca, R. (2016). Análisis de modelos curriculares de la formación inicial docente en el Perú para reforma de los institutos y escuelas de educación superior pedagógica. Informe de consultoría no publicado. Lima: UNESCO Perú y Ministerio de Educación.
- Portales, P. (comp.). (2016). Perspectivas sobre políticas docentes en América Latina y el Caribe. Aprendizajes de la Estrategia Regional de Docentes de la OREALC/UNESCO 2011-2016. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe—OREALC/UNESCO.
- Pozo, J. et al. (coords.). (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*. Graó.
- Pozo, J. I. (2003). *Adquisición de conocimiento*. Morata.
- Ramírez, E. (2015). La enseñanza problémica como modelo pedagógico en el enfoque educativo por competencias. *Revista del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales*, 20, 162-176.
- Ramos, A. (2022). *Teorías implícitas de la evaluación de los aprendizajes en docentes del nivel primaria de una institución educativa pública de Lima Cercado* [tesis de maestría]. Universidad Antonio Ruiz de Montoya. <http://hdl.handle.net/20.500.12833/2406>
- Ravela, P. (2022). Aportes para la revisión de las prácticas de evaluación de aprendizajes. OIT y CINTERFOR.
- Ravela, P., Picaroni, B. y Loureiro, G. (2017). ¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes. Grupo Magro Editores, Secretaría de Educación Pública e Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Raviolo, A., Ramírez, P. y López, E. (2010). Enseñanza y aprendizaje del concepto de modelo científico a través de analogías. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 7(3), 581-612.
- Reber, A. S. (1993). *Implicit Learning and Tacit Knowledge: An Essay on the Cognitive Unconscious*. Oxford University Press.
- Rechsteiner, B. et al. (2021). Teachers' Implicit Theories of Professional Abilities in the Domain of School Improvement. *Frontiers in Education*, 6, 635473.
- Reimers, F. (2000). ¿Pueden aprender los hijos de los pobres en las escuelas de América Latina? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 5(9), 11-69. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14000902>

- Rico-Gómez, M. L. y Ponce, A. I. (2022). El docente del siglo XXI: perspectivas según el rol formativo y profesional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(92), 77-101. <https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/136>
- Rizo García, M. (2015). Interacción y emociones: La microsociología de Randall Collins y la dimensión emocional de la interacción social. *Psicoperspectivas*, 14(2), 52-62. <https://www.redalyc.org/pdf/1710/171038536006.pdf>
- Rodríguez, E. (2003). Teorías implícitas del profesorado y modelos de formación docente. *Contexto Educativo: Revista Digital de Investigación y Nuevas Tecnologías*, 28, 1-8. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=749106>
- Rodríguez, M. M. (2001). Las representaciones del cambio educativo. *Revista de Educación*, 326, 167-184. <https://acortar.link/3X5JGC>
- Ros, A. (2016). Las teorías implícitas en el contexto universitario. *Opción*, 32(12), 500-524. <https://www.redalyc.org/pdf/310/31048903024.pdf>
- Rousseau, J. J. (2019). *Emilio o la educación*. M. Izquierdo (trad.). Verbum.
- Rucci, G. y Mateo-Berganza, M. (eds.). (2019). *El futuro ya está aquí. Habilidades transversales en América Latina y el Caribe en el siglo XXI*. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://doi.org/10.18235/0001950>
- Rudolph, J. (2019). Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a critically reflective teacher* (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass. *Journal of Applied Learning & Teaching*, 2(2), 122-124. <https://doi.org/10.37074/jalt.2019.2.2.22>
- Ruiz Martín, H. (2020). *¿Cómo aprendemos?: una aproximación científica al aprendizaje y la enseñanza*. Graó.
- Ruiz Martínez, Y. (2021). Aprender, desaprender y reaprender en tiempos disruptivos e inciertos. En Y. Ruiz Martínez y R. V. Serna (coords.), *Educación a distancia en tiempos de covid-19* (pp. 55-75). T & R.
- Sánchez, E. C., Sarmiento, J. M. y Orjuela, G. J. (2015). *Coherencia entre modelo pedagógico y prácticas pedagógicas de los docentes del Liceo Colombia*. *Amazonia Investiga*, 4(7), 29-39.
- Sánchez, R. y Mora, C. (2022). El problema social educativo según la visión de Bourdieu y la propuesta del Aprendizaje Activo de la Física para mejorar la educación a Nivel Medio Superior. *Latin American Journal of Science Education*, 9(1), 1-15. http://www.lajse.org/nov22/2022_22019_2.pdf
- Sandín, M. P. (2022). El papel de la teoría en la investigación cualitativa. En E. R. Esteban et al. (eds.), *Investigación educativa: epistemología, praxis e instrumentos* (pp. 39-53). High Rate Consulting y Red de Investigación de Posgrado en Educación—RIPE. <https://doi.org/10.38202/inveducativa3>
- Sandoval, C. A. (1996). *Investigación cualitativa*. ICFES—Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.
- Santos, M. R. (1986). *Treinta y cinco años del pensamiento divergente: teoría de la creatividad de Guilford*. *Estudios de Psicología*, 7(27-28), 175-192.
- Sanz, M. y Sanz, M. (2006). Razonamiento inductivo, inteligencia y aprendizaje. *Huarte de San Juan Psicología y Pedagogía*, 13, 7-19. <https://core.ac.uk/download/pdf/19609829.pdf>
- Savasci, F., & Berlin, D. F. (2012). Science teacher beliefs and classroom practice related to constructivism in different school settings. *Journal of Science Teacher Education*, 23(1), 65-86.
- Scheuer, N. et al. (2006). *Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza*. En J. Pozo et al. (coords.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 95-132). Graó.

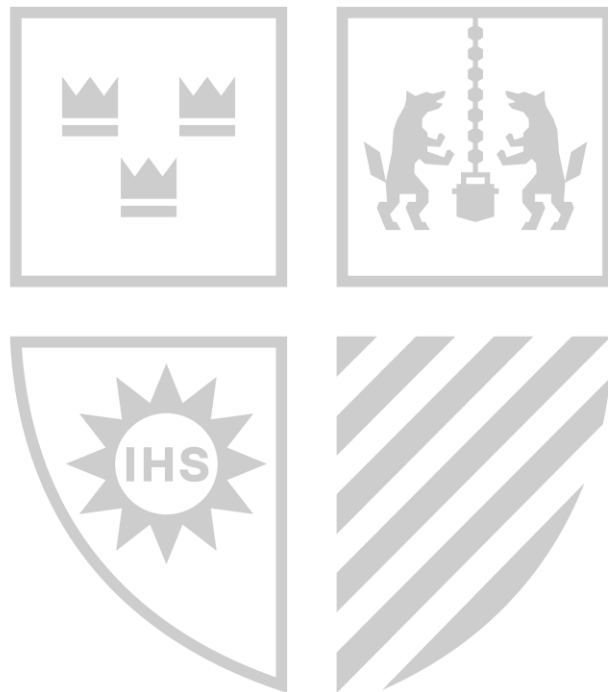
- Schoch, K. (2020). Case study research. In G. J. Burkholder et al. (eds.), *Research design and methods: an applied guide for the scholar-practitioner* (pp. 245-258). Sage.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2014). *Motivation in education: theory, research, and applications*. 4th ed. Pearson.
- Schuster, A. et al. (2013). La metodología cualitativa: herramienta para investigar los fenómenos que ocurren en el aula. *La investigación educativa. Revista Electrónica Iberoamericana de Educación en Ciencias y Tecnología*, 4(2), 109-139.
- Schraw, G., & Olafson, L. (2015). Assessing Teachers' Beliefs. Challenges and Solutions. In H. Fives, & M. Gregoire Gill (eds.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (pp. 87-105). Routledge.
- Seatter, C. S., & Ceulemans, K. (2017). Teaching Sustainability in Higher Education: Pedagogical Styles That Make a Difference. *Canadian Journal of Higher Education*, 47(2), 47-70.
- Segunda Conferencia Mundial sobre Integridad en la Investigación. (2010). Declaración de Singapur sobre la Integridad en la Investigación.
- Seligman, M. E. (2016). *Florecer: la nueva psicología positiva y la búsqueda del bienestar*. Océano.
- Seligman, M. E. (2017). *La auténtica felicidad*. B de Bolsillo.
- Sevilla, D. et al. (2021). Autoconcepto, expectativas y sentido de vida: sinergia que determina el aprendizaje. *Revista Electrónica Educare*, 25(1), 223-245.
- Simon, H. A. (1973). The structure of ill structured problems. *Artificial Intelligence*, 4(3-4), 181-201. [https://doi.org/10.1016/0004-3702\(73\)90011-8](https://doi.org/10.1016/0004-3702(73)90011-8)
- Simón, C. et al. (2016). Transformando la "gramática escolar" para ser más inclusivos: la experiencia de tres centros educativos contextos educativos. *Revista de Educación*, (19), 7-24. <https://doi.org/10.18172/con.2784>
- Solís, C. A. (2015). Creencias sobre enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios: revisión de algunos estudios. *Propósitos y Representaciones*, 3(2), 227-260. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5475205>
- Stake, R. E. (1999). Investigación con estudio de casos. Morata.
- Stake, R. E. (2000). Case studies. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 435-453). Sage.
- Sternberg, R. J., & Frensch, P. A. (eds.). (1991). Complex problem solving: principles and mechanisms. Psychology Press.
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2006). Cultural intelligence and successful intelligence. *Group & Organization Management*, 31(1), 27-39.
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1998). The concept of creativity: prospects and paradigms. In R. J. Sternberg (ed.), *Handbook of Creativity* (pp. 3-15). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511807916.003>
- Swartz, R. (2018). Pensar para aprender: cómo transformar el aprendizaje en el aula con el TBL. SM.
- Tabachnick, R. y Zeichner, K. (1988). Influencias individuales y contextuales en las relaciones entre las creencias del profesor y su conducta de clase: estudios de caso de dos profesores principiantes de Estados Unidos. En L. Villar (coord.), *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. Implicaciones para el currículum y la formación del profesorado* (pp. 135-148). Marfil.
- Tamayo, D. M. et al. (2020). Emociones constructoras de paz desde los niños y las niñas del grado transición: representaciones desde su experiencia. *Zona Próxima*, (32), 105-125. <https://doi.org/10.14482/zp.32.306.43>
- Tardif, M. (1999). El trabajo docente: su oficio, condiciones y perspectivas. P. Manzano (trad.). Narcea.

- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós.
- Tedesco, J. C. (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Fondo de Cultura Económica. <https://bit.ly/3UblomZ>
- Tedesco, J. C. (1998). *Educación y sociedad del conocimiento y de la información*. *Revista Colombiana de Educación*, 18(36-37).
- Tenti, E. (2021). *La escuela bajo sospecha: sociología progresista y crítica para pensar la educación para todos*. Siglo XXI. <https://bit.ly/3Y0NZgR>
- Tenti, E. T. (2009). Reflexiones sobre la construcción social del oficio docente. En C. Vélaz y D. E. Viallant (eds.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 39-48). OEI.
- Thanassas, P. (2022). Gadamer and Aristotle. Problems of a Hermeneutic Appropriation. *Journal of the British Society for Phenomenology*, 53(4), 335-351. <https://doi.org/10.1080/00071773.2021.1997551>
- Thanavathi, C. (2022). Models of Teaching. Disponible en: <https://bit.ly/3T7SmlI>
- Timperley, H. et al. (2007). *Teacher Professional Learning and Development: Best Evidence Synthesis Iteration*. New Zealand Ministry of Education.
- Tok, H. (2016). *Problem-based learning*. In Z. Kaya, & A.S Akdemir (Eds.), *Learning and teaching: theories, approaches and models* (pp. 154-166). Çözüm Publishing.
- Tolentino, R., Medina, P. y Hurtado, G. (2022). *Ruta de instrumentación para el diagnóstico del pensamiento crítico y las competencias en educación ambiental*. *Revista Conrado*, 18(85), 335-344.
- Torrado, J. A. y Pozo, J. I. (2006). Del dicho al hecho: de las concepciones sobre el aprendizaje a la práctica de la enseñanza de la música. En J. I. Pozo et al. (coords.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 205-230). Graó.
- Tyack, D., & Tobin, W. (2016). *The “grammar” of schooling: Why has it been so hard to change?* *American Educational Research Journal*, 31(3), 453-479.
- UNESCO. (2020). Informe sobre la formación docente en América Latina. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org>
- Vargas, R. I. y Zepeda, I. (2022). *El consentimiento informado y las tecnologías de la información y comunicación: consideraciones éticas*. En A. Morquecho, I. Zepeda y R. Medina (eds.), *La ética en la investigación en las psicologías contemporáneas* (pp. 47-63).
- Vizarreta, J. (2024). *Efecto Pigmalión y motivación académica en estudiantes universitarios*. *Revista CES Psicología*, 17(3), 119-128.
- Vezub, L. F. (2016). Los saberes docentes en la formación inicial. La perspectiva de los formadores. Pensamiento Educativo. *Revista de Investigación Latinoamericana*, 53(1), 1.14. <https://doi.org/10.7764/PEL.53.1.2016.9>
- Viale, R., Gallagher, S., & Gallese, V. (2023). Bounded rationality, enactive problem solving, and the neuroscience of social interaction. *Frontiers in Psychology*, 14, 1152866. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1152866>
- Vives, M. (2016). Modelos pedagógicos y reflexiones para las pedagogías del sur. *Boletín Redipe*, 5(11), 40-55.
- Wilcox-Herzog, A. (2002). Is there a link between teachers' beliefs and behaviors? *Early Education and Development*, 13(1), 81-106. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1301_5
- Wilcox-Herzog, A. et al. (2014). Preschool Teachers' Ideas about how Children Learn Best. An Examination of Beliefs About the Principles of Developmentally

- Appropriate Practice. In H. Fives, & M. Gregoire Gill (eds.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (pp. 421-435). Routledge.
- Xie, Q., & Cui, Y. (2021). Preservice teachers' implementation of formative assessment in English writing class: Mentoring matters. *Studies in Educational Evaluation*, 70, 101019. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101019>
- Yarim, M. A. Yildirim, İ., & Akan, D. (2022). Motivation Factors of Candidates Teachers for Their Professions. *GIST – Education and Learning Research Journal*, 24, 43-63. <https://doi.org/10.26817/16925777.1319>
- Yin, R. K. (2014). *Case Study Research: Design and Methods*. 5th ed. Sage Publications.
- Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (2013). *Reflective Teaching: An Introduction*. 2d ed. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203771136>
- Zembylas, M. (2005a). Beyond teacher cognition and teacher beliefs: the value of the ethnography of emotions in teaching. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 18(4), 465-487. <https://doi.org/10.1080/09518390500137642>
- Zembylas, M. (2005b). Emotions and science teaching: present research and future agendas. In S. Alsop (ed.), *Beyond Cartesian Dualism. Encountering Affect in the Teaching and Learning of Science* (pp. 132-132). Springer. https://doi.org/10.1007/1-4020-3808-9_10
- Zhao, Y. (2020). Speak a Different Language: Reimagine the Grammar of Schooling. *International Studies in Educational Administration*, 48(1), 4-10.
- Zohar, A. (2004). Elements of teachers' pedagogical knowledge regarding instruction of higher order thinking. *Journal of Science Teacher Education*, 15(4), 293-312. <https://doi.org/10.1023/B:JSTE.0000048332.39591.e3>



ANEXOS



ANEXO N° 1: MATRIZ METODOLÓGICA

PROBLEMA	OBJETIVOS	CATEGORÍAS (definición conceptual)	SUBCATEGORÍAS (definición conceptual)	MARCO METODOLÓGICO	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	Población/muestra Unidad de análisis
<p>Problema general: ¿Cuáles son las teorías implícitas que tienen los formadores con respecto al Modelo de enseñanza de la Formación Inicial Docente (FID)?</p>	<p>Objetivo general: Analizar las teorías implícitas de los formadores respecto del Modelo de Enseñanza de la FID.</p>	<p>1. Teorías implícitas Conjunto de principios, que orientan y explican las prácticas docentes. Son de naturaleza inconsciente y se generan y validan a través de la experiencia personal; se manifiestan a través de las descripciones y explicaciones con respecto a las condiciones, los procesos y los resultados del aprendizaje (Pozo, 2013 y 2020; Cossío y Hernández, 2016; Pedreira y Pozo, 2020).</p>	<p>1.1. Condiciones de aprendizaje: son las descripciones y/o explicaciones sobre aquello que hace posible y/o influye en el aprendizaje de sus estudiantes; incluye condiciones relacionadas a quien aprende (edad, estado de salud, “conocimientos previos”, estado afectivo y motivacionales) y condiciones del entorno que actúan como facilitadores u limitantes (Pozo, 2013; Pozo, 2020).</p> <p>1.2. Procesos de aprendizaje: son las acciones manifiestas o internas (mentales), puestas en marcha por los estudiantes para aprender; incluye los procesos puestos en juego cuando se hace uso del conocimiento para resolver problemas (Pozo, 2013; Pozo, 2020).</p> <p>1.3. Resultados de aprendizaje: corresponde a aquello que se aprende o pretende aprender y cómo se le reconoce o manifiesta (Pozo, 2013; Pozo, 2020).</p>	<p>Paradigma interpretativo,</p> <p>Enfoque cualitativo</p> <p>Estrategia metodológica:</p> <p>Análisis de contenido hermenéutico</p>	<p>Técnica: Entrevista enfocada (Merton, 1956) y de corte semiestructurada</p> <p>Instrumento: Guía de entrevistas</p>	<p>Seis formadores de la especialidad Primaria de una Escuela de Educación Superior Pedagógica (EESP) ubicada en la costa norte del Perú.</p>

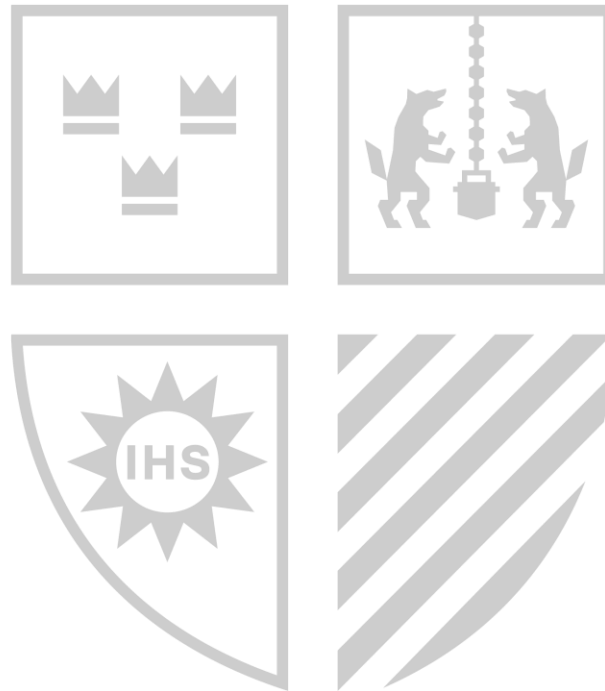
<p>Problemas específicos: ¿Qué TI tiene las/los formadores con respecto a las condiciones que hacen posible el uso del conocimiento para resolver problema como parte del aprendizaje?</p>	<p>Objetivos específicos: 1- Identificar y caracterizar las teorías implícitas de las/los formadores acerca de las condiciones que hacen posible el aprendizaje y/o el uso del conocimiento para resolver problemas</p>	<p>2. Uso del conocimiento para resolver problemas Es la capacidad de resolver problemas reales, abiertos y significativos, mediante la transferencia de conocimientos aprendidos en un determinado contexto a otro, en el que se sitúa el problema, de mayor o menor semejanza entre sí. Implica poner en actuación habilidades cognitivas propias de un razonamiento inductivo, así como habilidades socioemocionales que, en conjunto, posibilita una progresiva autonomía emocional en la construcción de una respuesta eficaz (Joyce et al., 1989; De Lella, 2003; De Zubiría, 2006; Dewey, 1960; Piaget, 1970; Gadamer, 1992).</p>	<p>2.1. Razonamiento inductivo: es la combinación del análisis causal, probabilístico y analógico de un problema, con procesos de clasificación y formulación de hipótesis. (Sanz y Sanz, 2006).</p> <p>2.2. Transferencia: Es un proceso cognitivo que consiste en el empleo de determinados conocimientos aprendidos en una determinada situación, a posteriores situaciones inéditas (Carpintero y Beltrán, 2008; Lacasella, 2006; Perkins y Salomon, 1992 y Heit, 2011).</p> <p>2.3. Autonomía emocional: es la capacidad de gestionar los propios impulsos en situaciones de incertidumbre, estrés, ansiedad y eventual frustración cuando se afronta problemas con autonomía y haciendo transferencia del conocimiento (Colunga y García, 2015; Idrogo y Asenjo, 2021 y Rodríguez, 2003).</p>
<p>¿Qué TI tienen las/los formadores con respecto a los procesos que se ponen en marcha para hacer uso del conocimiento para resolver problema, como parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje?</p>	<p>2- Identificar y caracterizar las TI de los formadores respecto de los procesos de enseñanza y aprendizaje puestos en juego para hacer uso del conocimiento para resolver problemas.</p>		
<p>¿Qué TI tienen los formadores con respecto a los resultados del aprendizaje?</p>	<p>3- Identificar y caracterizar las teorías implícitas de los formadores respecto de los resultados del aprendizaje.</p>		

ANEXO N° 2: MATRIZ DE CATEGORIZACIÓN E INSTRUMENTACIÓN

Categorías	Subcategorías	Indicadores	Preguntas de la entrevista a docentes sobre concepciones
Teorías implícitas Conjunto de principios, que orientan y explican la práctica docente. Son de naturaleza inconsciente y se generan y validan a través de la experiencia personal; se manifiestan a través de las descripciones y explicaciones con respecto a las condiciones, los procesos y los resultados del aprendizaje. (Pozo, 2013 y 2020; Cossío y Hernández, 2016; Pedreira y Pozo, 2020).	Subcategoría 1. Condiciones de aprendizaje: Son las descripciones y/o explicaciones sobre aquello que hace posible y/o influye en el aprendizaje de sus estudiantes; incluye condiciones relacionadas a quien aprende (edad, estado de salud, “conocimientos previos”, estado afectivo y motivacionales) y condiciones del entorno que actúan como facilitadores u limitantes (Pozo, 2013; Pozo, 2020).	Explica las condiciones personales y del entorno (familia, entorno socio económico cultural) que hacen posible aprender	0- En primer lugar, cuéntenos un poco acerca de cómo decidió convertirse en formador de docentes. Y en estos años, cuál es el recuerdo más satisfactorio que tiene de su experiencia como formador(a) <hr/> 1- En base a su experiencia a lo largo de sus años como formador(a) ¿Cuáles diría que son las condiciones que más influyen en el aprendizaje de sus estudiantes? ¿qué es aquello que hace posible que aprendan? (según las respuestas, se explora por condiciones relacionados al estudiante y aquellas del entorno interno y externo). 1.a) ¿Cómo influyen estas condiciones en la forma como usted organiza la enseñanza? (o: ¿de qué manera ud. toma en cuenta estas condiciones?) Nota: en el orden va al final
	Subcategoría 2. Procesos de aprendizaje: Son las acciones manifiestas o internas (mentales), puestas en marcha por las/los estudiantes para aprender; incluye los procesos puestos en juego cuando se hace uso del conocimiento para resolver problemas (Pozo, 2013; Pozo, 2020).	Describe y explica los procesos, manifiestos o internos, que se ponen en marcha al momento de aprender.	Entrando ya a su trabajo en la Escuela Superior Pedagógica, piense en alguna sesión de aprendizaje que haya desarrollado en la última semana y cuéntenos cómo se llevó a cabo. Puede comenzar contando qué actividad les propuso y con qué propósito; ¿Y cómo respondieron sus estudiantes? Sea lo más descriptivo que pueda 2- Tomando en cuenta esta experiencia que me relata, de acuerdo con lo que Ud. pudo observar ¿Qué procesos mentales necesitaron emplear sus estudiantes para responder a la situación de aprendizaje planteada? ¿Cómo lo expresaron? ¿Podría poner un ejemplo para describirlo? ¿Estuvo de acuerdo con lo que Ud. esperaba? (si/no/ ¿por qué? ¿qué esperaba?) 3- ¿Qué tan bueno fue el análisis que hicieron de la situación que les propuso? ¿Destacaron sus características? ¿Pusieron atención en

		algún detalle significativo? ¿La compararon con alguna situación similar? ¿Explicaron sus posibles causas? ¿Dijeron qué clase de situación era? ¿Ensayaron alguna conceptualización? ¿Puede poner ejemplos? (¿Puede ser más descriptivo?) [esta y la pregunta anterior son también para explorar la subcategoría 4: procesos inductivos]
	Subcategoría 3. Resultados de aprendizaje: corresponde a aquello que se aprende o pretende aprender y cómo se le reconoce o manifiesta (Pozo, 2003; Pozo, 2020).	Caracteriza los resultados del proceso de aprendizaje y cómo se le reconoce. 4- Siguiendo el mismo ejemplo, cuéntenos por favor ¿cómo se da cuenta Ud. que sus estudiantes han logrado aprender? ¿cómo se manifiesta?
Uso del conocimiento para resolver problemas Es la capacidad de resolver problemas reales, abiertos y significativos, mediante la transferencia de conocimientos aprendidos en un determinado contexto a otro, en el que se sitúa el problema, de mayor o menor semejanza entre sí. Implica poner en actuación habilidades cognitivas propias de un razonamiento inductivo, así como habilidades socioemocionales que , en conjunto, posibilita una progresiva autonomía emocional en la construcción de una respuesta eficaz (Dewey, 1916; Piaget, 1970 y Gadamer, 1992; además: Joyce et al., 1989; De Lella, 2003 y De Zubiría, 2006).	Subcategoría 4: Razonamiento inductivo: es la combinación del análisis causal, probabilístico y analógico de un problema, con procesos de clasificación y formulación de hipótesis (Sanz y Sanz, 2006).	Describe los procesos cognitivos propios del pensamiento inductivo (análisis, clasificación y formulación de hipótesis) que sus estudiantes ponen en juego para resolver problemas. 5- ¿En qué ocasiones, durante el desarrollo del aprendizaje, plantea Ud. problemas a sus estudiantes para que los resuelvan? ¿qué clases de problemas? ¿puede poner un ejemplo? 6- Cuando Ud. lo hace ¿qué espera de sus estudiantes? ¿qué procesos espera desencadenar en ellos/as? ¿puede poner un ejemplo? 7- ¿Y qué es lo que realmente ocurre? Siguiendo la situación descrita ¿Qué tipo de procesamiento / razonamiento suelen poner en juego sus estudiantes para resolver los problemas que Ud. les plantea? ¿cómo se manifiesta, cómo se da cuenta de ello? ¿puede poner un ejemplo?
	Subcategoría 5: Transferencia: es un proceso cognitivo que consiste en el empleo de determinados conocimientos aprendidos en una determinada situación, a posteriores situaciones inéditas (Carpintero y Beltrán, 2008; Lacasella, 2006; Perkins y Salomon, 1992; Heit, 2011).	Describe la manera como sus estudiantes hacen uso de conocimientos anteriormente aprendidos para aplicar y entender situaciones nuevas 8- ¿Sus estudiantes hacen uso de conocimientos anteriormente adquiridos, para resolver los problemas que le propone? ¿cómo se da cuenta de esto? ¿Puede ponernos un ejemplo para contarnos un poco sobre ello? 9- ¿Sabe Ud. si lo aprendido en el aula, por sus estudiantes, lo utilizan en sus espacios de práctica profesional? ¿cómo lo ha comprobado? ¿Ellos se lo cuentan o usted se los pregunta? ¿es ocasional o es permanente? ¿Puede darnos un ejemplo? Describa por favor
	Subcategoría 6: Autonomía emocional: es la capacidad de gestionar los propios impulsos en situaciones de incertidumbre, estrés, ansiedad y eventual frustración cuando se afronta problemas con autonomía y haciendo transferencia del conocimiento (Colunga y García, 2015; Idrogo y Asenjo, 2021; Rodríguez, 2003).	Describe cómo gestionan sus emociones los estudiantes al resolver un problema. Describe cómo propicia la resolución autónoma de problema. 10- Cuando Ud. propone a sus estudiantes problemas a resolver ¿qué actitudes y emociones suelen poner en juego? ¿cómo se da cuenta de ello? ¿puede poner un ejemplo? 11- Usando algunos de los ejemplos que nos ha brindado, ¿qué podría comentar sobre el grado de seguridad personal que, en general, sus estudiantes demuestran al afrontar los problemas que les propone? ¿Se frustran algunas veces? ¿a qué cree Ud. que se deba esto? ¿de qué depende? ¿Qué suele hacer usted en esos casos? Háblenos sobre ello 12- Durante el proceso de resolver problemas, ¿sus estudiantes suelen pedirle ayuda o suelen hacerlo solos?

¿Cómo interviene Ud. cuando los estudiantes están resolviendo un problema? Por ejemplo, en la situación que nos ha relatado ¿cómo se desarrolló?

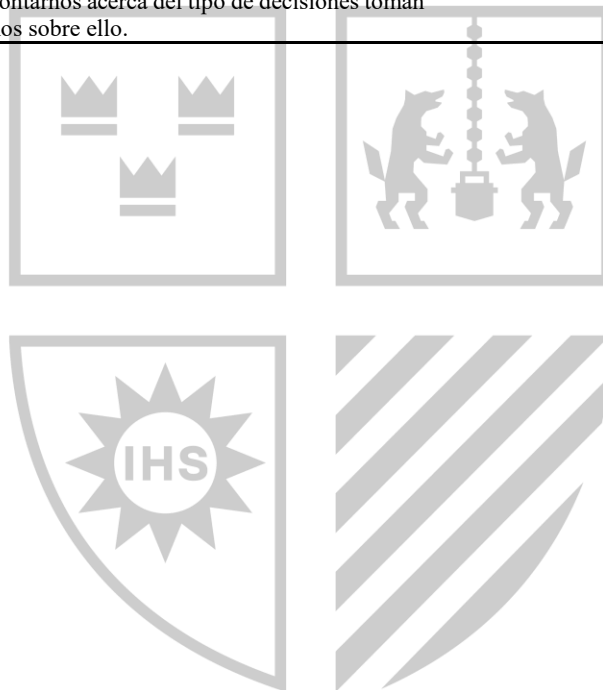


ANEXO N° 3: FORMATO DE LA VALIDACIÓN ENTREVISTA

La **suficiencia** se refiere a que los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de esta, la **claridad** corresponde a que el ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas, la **coherencia** mide que el ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo y la **relevancia** significa que el ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido (Escobar y Cuervo, 2008).

Ítems	Coherencia		Relevancia		Claridad		Suficiencia		Sugerencias
	SÍ	NO	SÍ	NO	SI	NO	SI	NO	
00	En primer lugar, cuéntenos un poco acerca de su trabajo, hace cuántos años es formador(a) de docentes y qué es lo más satisfactorio de su experiencia como formador(a).								
01	En base a su experiencia a lo largo de estos años como formador(a) ¿cuáles diría usted que son las condiciones que más influyen en el aprendizaje de sus estudiantes? ¿qué es lo que hace posible que aprendan? (según las respuestas, se explora condiciones relacionados al estudiante y aquellas del entorno).								
02	Desde lo que usted ha podido observar ¿Qué procesos o mecanismos ponen en juego sus estudiantes al momento de aprender? ¿Cómo lo expresan? ¿Podría poner un ejemplo para describirlos? Recuerde alguna situación de aprendizaje reciente y cuéntenos.								
03	Siguiendo el mismo ejemplo u otro, cuéntenos por favor ¿cómo demuestran sus estudiantes que han logrado aprender? ¿cómo se manifiesta? ¿puede ponernos un ejemplo para describir? (profundizar en sus respuestas sobre otras formas se manifiesta el aprendizaje, para ver si surge el uso del conocimiento para resolver problemas, como una expresión del logro de aprendizajes)								
04	En algún momento del proceso de aprendizaje ¿hacen uso de conocimientos previos? ¿de qué manera? ¿Puede contarnos un poco sobre ello?								
05	Lo aprendido en el aula ¿lo utilizan en otros espacios? ¿cómo lo ha comprobado? ¿Puede darnos ejemplos y describir?								
06	[va después de la pregunta 2] De acuerdo con su experiencia ¿Qué otros procesos ponen en juego sus estudiantes durante su aprendizaje? ¿cómo se manifiesta? ¿puede poner un ejemplo? [se buscará explorar si se reconocen procesos inductivos]								

-
- 07 Cuando se les plantea alguna situación para analizar casos o situaciones concretas, según lo que usted observa ¿cómo lo hacen? ¿hacen un buen análisis o no satisfactoriamente? ¿A qué cree que se debe? ¿puede poner un ejemplo y describir?
-
- 08 Usando algunos de los ejemplos que nos ha brindado, ¿qué podría comentar sobre los procesos o mecanismos socioemocionales que sus estudiantes ponen en juego al aprender? Háblenos sobre ello
-
- 09 Siguiendo lo que observa mayormente en sus estudiantes ¿muestran interés, agrado o entusiasmo durante su aprendizaje? ¿Qué actitud suelen demostrar en el aula? ¿A qué cree que se debe?
-
- 10 Por último, siguiendo el mismo ejemplo u otro, ¿podría contarnos acerca del tipo de decisiones toman sus estudiantes con respecto a su aprendizaje? Explíquenos sobre ello.
-



ANEXO N° 4: SIGLAS UTILIZADAS

CBC	Condiciones básicas de calidad
CNE	Consejo Nacional de Educación
DIFOID	Dirección de Formación Inicial Docente
DU	Decreto de Urgencia
DCBN	Diseños Curriculares Básicos Nacionales
EESP	Escuelas de Educación Superior Pedagógica
FID	Formación inicial docente
IPE	Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación
IESP	Institutos de Educación Superior Pedagógica
LGE	Ley General de Educación
MBDD	Marco de Buen Desempeño Docente
Minedu	Ministerio de Educación
UNESCO	Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
OEI	Organización de Estados Iberoamericanos
PEN	Proyecto Educativo Nacional