



La profesionalización de las prácticas de enseñanza desde la filosofía docente

The professionalization of teaching practices from the teaching philosophy



María de Lourdes García Zárate

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado
de San Luis Potosí
mgarcia@beceneslp.edu.mx
San Luis Potosí, México

Resumen:

La profesionalización de las prácticas de enseñanza es un tema prioritario para la sociedad, pues de ello depende la calidad del servicio educativo que se ofrece a los alumnos. Diversas han sido las propuestas para avanzar en este terreno, por ejemplo, las capacitaciones en cascada, cursos, sistemas de evaluación, entre otros; sin embargo, aún hay mucho que hacer. De acuerdo con Coppola (2002), una forma de profesionalizar al profesor es a través de su filosofía docente en donde exprese cómo cree que sus alumnos aprenden algún tema, lo que implica un ejercicio reflexivo que requiere acompañamiento. Pero, ¿cómo aprende el profesor a enseñar? En esta investigación se analizaron 19 filosofías docentes de profesores de educación primaria inscritos en un programa de maestría, para identificar la teoría del aprendizaje en la que se ubicaban sus prácticas de enseñanza. La propuesta metodológica consistió en un análisis de contenido para codificarlas, posteriormente analizarlas desde una lectura crítica e interpretadas desde las teorías de aprendizaje de Pozo (2006). Los resultados muestran que la propuesta metodológica permite identificar la teoría del aprendizaje en donde se encuentra el profesor, el hallazgo es que los profesores pueden encontrarse en evolución migrando de una teoría a otra.

Palabras clave: Profesionalización docente; Filosofías docentes; Teorías de aprendizaje.

Abstract:

The professionalization of teaching practices is a priority issue for society, since the quality of the educational service offered to students depends on it. There have been various proposals to advance in this area, for example, cascade training, courses, evaluation systems, etc. However, there is still much to do, according to (Coppola 2002) one way to professionalize the teacher is through his teaching philosophy where he expresses how he believes his students learn a subject, which implies a reflective exercise that requires accompaniment. But how the teacher learns to teach, in this research 19 teaching philosophies of primary school teachers enrolled in a master's program were analyzed to identify the learning theory in which their teaching practices were located. The methodological proposal consisted of a content analysis to code them, then analyze them from a methodical reading and interpret them from the learning theories of (Pozo, 2006). The results show that the methodological proposal allows to identify the learning theory where the teacher is, the finding is that teachers can find themselves in evolution migrating from one theory to another.

Keywords: Teacher professionalization; Teaching philosophies; Learning theories.

Cómo referenciar este artículo:

García Zárate, M.L. (2024). La profesionalización de las prácticas de enseñanza desde la filosofía docente. *Emerging Trends in Education*, (6)12, 42-52.
<https://doi.org/10.19136/etie.a6n12.5955>

Disponible en:

<https://revistas.ujat.mx/index.php/emerging>

DOI:

<https://doi.org/10.19136/etie.a6n12.5955>

Recibido:	Aceptado:	Publicado:
11/07/2023	24/11/2023	02/01/2024

Emerging Trends in Education

e ISSN: 2594-2840

Volumen 6, Número 12, Enero 2024

Pag. 42-52



La profesionalización de las prácticas de enseñanza desde la filosofía docente .

| Introducción

El presente artículo se desprende de una investigación realizada con maestrantes en educación primaria de un programa de estudios con orientación profesionalizante que faculta al estudiante para reconocer sus teorías respecto a la enseñanza, a fin de generar información que permita decidir cambios para la mejora de la práctica; para ello, en el curso de *Indagación de los procesos escolares*, se les solicita elaborar un texto denominado “Filosofía docente” a través de dar respuesta de manera individual a preguntas como: De acuerdo a la evaluación diagnóstica ¿en qué tema presentaron dificultad tus alumnos? ¿Cómo crees que se enseña este tema? ¿Por qué crees que se puede enseñar este tema de esta forma? ¿Cómo se puede planificar esta intervención?

Durante la redacción de la filosofía docente es recomendable mostrar ejemplos, con el objetivo de que los profesores se orienten y organicen sus respuestas de manera oral. Es necesario dar algunos días para que el profesor responda las preguntas de forma escrita. Una vez concluido el primer borrador sobre filosofía docente, se les invita a participar en una coevaluación a través de una lista de cotejo para verificar que las preguntas se hayan respondido de manera clara, y con la retroalimentación entre iguales se realiza una reflexión colegiada, crítica y sistemática sobre aspectos técnicos, éticos y sociales de la propia práctica que impulsen el desarrollo de competencias docentes (Colomo y Gabarda, 2019). Este acompañamiento es un proceso reflexivo que le permite identificar las creencias en las que centra su enseñanza. En el planteamiento de filosofía docente se recupera la idea de Boye (2012) entendida como aquel texto

personal en el que se pueden identificar las creencias de enseñanza de los profesores, por lo tanto, redactar la filosofía da lugar a que se manifiesten por escrito las ideas, creencias o modos de realizar su rol de enseñante.

Identificar las creencias de los profesores es importante porque ayuda a la toma de conciencia y consecuente acción durante su intervención docente. También podría coadyuvar a que otros involucrados en la formación conozcan sus creencias acerca de cómo aprenden sus estudiantes, para que se retomen a favor de movilizar las creencias existentes a otras que sean de interés del profesor. De acuerdo con Pozo (2006), el conjunto de creencias conforma una teoría que, como tal, es necesario poner a prueba para comprobar su veracidad.

Reflexionar las creencias de los profesores en un programa de maestría con orientación profesionalizante, implica pasar por un proceso que comprende varias fases, entre las que se encuentran; redactar sus creencias desde las orientaciones del curso de *Indagación de los Procesos Escolares*, instrumentar las creencias en sus planeaciones didácticas, llevarlas a la práctica durante la intervención docente, comparar los resultados de la intervención con lo declarado en la filosofía docente y decidir si se reconstruye o no la práctica en la siguiente intervención; esto les permite cuestionar y comprobar la teoría en contextos reales de práctica (Stenhouse, 1993).

En este sentido, la declaración de la filosofía constituye un recurso más en la formación del profesional de la educación, puesto que concientizar su hacer constituye una posibilidad de identificar los esquemas mentales con los que trabaja en su aula. Este proceso es complejo, puesto que además de conocer, desarrollar y

vincular las diferentes fases que implica reflexionar las creencias, permite observar sus aciertos y desaciertos en la enseñanza a través de su escrito. Sin embargo, el profesor que reconoce sus creencias de enseñanza tiene mayor posibilidad de profesionalizar su intervención docente, es por ello que las instituciones formadoras de docentes han de integrar en sus programas educativos un componente práctico (García, 2017).

Orientaciones teóricas de las filosofías docentes

Hablar de filosofía docente es relevante para los profesores que les interesa comprender qué ocurre alrededor de su docencia, qué piensa de lo que hace para enseñar, por qué hace lo que hace como profesor, por qué hay conocimientos que sólo se adquieren en este espacio formativo (Valle y Manso, 2018). Por filosofía docente se entiende en este trabajo al conjunto de creencias que el enseñante tiene de sí mismo acerca de su intervención docente.

En esencia, una declaración de filosofía docente (a veces llamada simplemente declaración de enseñanza) es un texto breve y personal que ofrece información sobre las experiencias de un profesor sobre la enseñanza y sus acciones en el aula. Es el por qué, qué y cómo de la enseñanza de un tema. A menudo se incluye como parte de una investigación más completa, pero también puede ser un documento particular (Boye, 2012, p. 24).

Un profesor durante su clase tiene la oportunidad de conocer las reacciones de sus alumnos, sus preguntas y respuestas a cada una de las actividades propuestas, puesto que

la experiencia constituye el total de las relaciones del individuo con su ambiente. No es un evento primordialmente cognitivo, pero la cognición puede ser parte de la experiencia. Pero la experiencia no sólo transforma al

mundo y al individuo, también transforma a la experiencia pasada y futura (Dewey, 1967, p. 37).

Ante esto, es evidente que para aprender de la experiencia es necesario sistematizar, analizar para observar lo que funciona y comprender por qué funciona en el aula.

Las filosofías docentes son los conjuntos de creencias y principios que guían las prácticas de enseñanza de los docentes; éstas reflejan la manera en que los profesores entienden y abordan su rol como educadores, así como sus objetivos y métodos que ofrecen a sus alumnos y la experiencia de aprendizaje que se puede desarrollar en el espacio áulico; el docente se constituye en el mediador y facilitador del conocimiento al proporcionar todas las ayudas pedagógicas que el estudiante requiere a fin de que evolucione de manera integral (Gutiérrez y Castro, 2018). Por lo tanto, las filosofías docentes pueden variar considerablemente de un docente a otro, ya que están influenciadas por factores como la formación académica, la experiencia profesional, las creencias personales y las teorías educativas con las que se identifican.

Boye (2012) señala que elaborar la filosofía docente puede resultar una tarea difícil en múltiples ámbitos profesionales porque se trata de realizar una especie de reflejo de sí mismo, lo que no es una actividad frecuente, pero como señala Monereo (2010), podemos identificar profesores que tienen concepciones y estrategias muy arraigadas que son difíciles de cambiar, así como docentes noveles con seguridades artificiales que no les permiten dudar de su forma de enseñanza. Sin embargo, cuando se redacta la filosofía docente, se vive un proceso reflexivo acerca de su propio hacer en el aula y se hacen evidentes las potencialidades, así como las inconsistencias de la práctica; para que esto ocurra es necesario vivir un proceso mediante tres dimensiones: ¿Cuál es el origen de la creencia? ¿Cómo funciona? y ¿Cómo puede cambiarse?

Las creencias tienen que ver con algunos rasgos

esenciales del cómo aprendemos, según Pozo (2006) también se les puede denominar representaciones explícitas que al momento de concientizarlas se constituyen como un medio de reflexión de las prácticas de cualquier profesional; en el caso del profesorado, expresar cómo enseña un determinado tema construyen de manera consciente una comunicación con otros. Por tanto, las creencias emergen del aprendizaje consciente que construye cada una de las diferentes actividades escolares (Boye, 2012). Por lo tanto, el proceso que alimenta las teorías implícitas o creencias sobre la enseñanza es el aprendizaje, de acuerdo con Pozo (2006), el aprendizaje se puede comprender desde cuatro teorías:

-*Directa*: la cual se centra en resultados y los productos del aprendizaje, por ejemplo, el resultado de un examen o puntajes de tareas y trabajos sin situarlos en un contexto. Su principal eje son los contenidos o tema de los programas.

-*Interpretativa*: conecta los resultados y los productos con los procesos y condiciones de manera lineal, por ejemplo, cuando se valora tanto el resultado como el procedimiento a través del cual se llegó al resultado. Su principal eje son los procesos; se plantean metas, evalúan sus resultados y ajustan su ejecución.

-*Constructiva*: relaciona los resultados y los productos con el contexto desde la autoregulación, por lo tanto, los resultados dependen de la propia persona que aprende. Su principal eje es la transformación del contexto.

-*Posmoderna*: permite al aprendiz construir su propia forma de aprender a partir de su contexto, por lo tanto, las actividades de enseñanza están configuradas por el sujeto. Su eje es la autogestión.

Estas teorías del aprendizaje permiten identificar el o los modelos mentales con los que está enseñando un profesor. Sin embargo, cuando hablamos de aprendizaje es posible migrar de una teoría a otra, solo se requiere volver a tener la

experiencia y comunicar a otros los cambios encontrados. Es decir, los esquemas mentales con los que podemos aprender pueden evolucionar a partir de sistematizar nuestra experiencia. Ante esto surge la inquietud de llevar a la práctica una propuesta metodológica que permita analizar las filosofías docentes para ubicar al profesor en una teoría de aprendizaje. Pues como lo refiere (Anderson & Mitchener 1994, p. 23), “los procesos implícitos son aquellos que no se pueden informar”

| Método

La propuesta metodológica de este trabajo parte de la investigación cualitativa, puesto que para redactar y analizar las filosofías docentes fue necesario atender de manera rigurosa la interpretación ya que “el propósito es comprender la realidad a partir del sentido que tiene para los implicados” (Navarro et al., 2017, p. 23). La recolección de los datos fue a través de la recuperación de las filosofías docentes, reconociendo que éstas se redactaron al interior de un curso del programa de maestría para integrarse a un portafolio docente, por lo tanto, son producto de un proceso formativo que desarrollaron 19 docentes de primarias rurales que representan el 100% del grupo, 15 mujeres y 4 hombres, quienes tenían en promedio 5 años de experiencia como profesores frente a grupo, 8 de ellos vivían en la comunidad en donde se ubicaba la escuela, mientras que 11 se trasladaban diariamente.

La técnica con la que se analizaron los textos fue el análisis de contenido el cual “permite recoger información con base en una lectura científica, metódica, sistemática y objetiva de un texto escrito, hablado, grabado, pintado, filmado etc., para luego analizarlo e interpretarlo” (Ñaupas et al., 2014, p. 391). El análisis de contenido ha impactado a la investigación educativa por tratar de comprender la teoría desde un marco histórico y social, lo que puede apoyar a concretar propuestas de profesionalización

docente sustentadas en la investigación.

El análisis de contenido “no se interesa solamente por el contenido del mensaje, sino también por el continente, es decir por lo significados y los significantes” (Bardin, 2013, p. 39), por ello se analizaron los textos desde cuatro aspectos. Primero, captar el contexto histórico y social en los que se redactaron las filosofías docentes, es decir, los textos se elaboraron dentro de un curso con estudiantes de maestría. Segundo, la codificación, para lo cual se atendió la homogeneidad, puesto que todas se produjeron bajo una misma orientación y con el objetivo de cubrir un apartado de una investigación. Tercero, la exhaustividad, donde todos los textos fueron autoevaluados y coevaluados. Por último, la exclusividad, ya que es un texto personal, por lo que las creencias dependen del bagaje cultural de cada autor. Además, la filosofía docente representa una comunicación objetiva, porque todos los actores tenían un objetivo, es decir, expresar sus creencias de cómo enseñar algún tema de acuerdo con sus experiencias profesionales.

Para analizar los textos desde el anonimato se diseñó una clave para cada uno, la cual aparece al final de las frases que ejemplifican el apartado de resultados. Una vez organizados los textos se realizó una lectura sistemática, crítica y rigurosa del contenido del discurso escrito, tarea que permitió identificar los elementos y ejes que confirman las prácticas de enseñanza que promueven los profesores en sus aulas. Posteriormente, se concentraron los resultados de la lectura en tablas con casillas con los nombres de cada una de las teorías del aprendizaje. Por último, se contabilizaron los resultados para calcular los porcentajes.

Este análisis favoreció el diálogo entre los investigadores para acordar en qué teoría era más congruente para el texto. Es evidente que no existen plantillas para observar todo lo que se escribe y qué es susceptible de ser analizado dentro de las filosofías docentes, lo que da la pauta para declarar

que este acercamiento metodológico es una propuesta que pretende facilitar la observación o bien autoobservación de quien pretenda conocer su práctica de enseñanza.

| Aportaciones

Después de analizar el 100% de las filosofías docentes, se encontró que cuatro profesores se ubicaron en la teoría directa, lo que representa 21% de la muestra; estar en esta teoría del aprendizaje permite considerar que al tomar como eje los contenidos escolares, se puede tener la certeza de que se priorizan las políticas educativas a través del currículo formal. Sin embargo, también puede limitar a los estudiantes a conocer diferentes perspectivas o enfoques de un tema, lo que puede limitar la comprensión.

De acuerdo con esta teoría “la simple exposición al contenido u objeto de aprendizaje garantiza el resultado, concebido como una reproducción fiel de la información o modelo” (Pozo, 2006, p. 120). Al no considerar el contexto se pueden perder la oportunidad de explorar diferentes fuentes de información, como investigaciones actualizadas, experiencias prácticas o perspectivas de expertos, lo cual restringe el desarrollo de habilidades diversas como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la capacidad de investigación.

Por otro lado, el solo centrarse en los temas escolares pueden no reflejar los avances recientes de los mismos, por lo que se corre el riesgo de que el contenido se vuelva obsoleto al momento de compararlo con la realidad, puesto que “o es que carezcamos de competencia para crear nuestras explicaciones narrativas de la realidad; ni mucho menos. Si algo somos, es demasiado expertos. Nuestro problema, más bien, es obtener conciencia de lo que hacemos” (Bruner, 1997, p. 259). Por lo tanto, “La teoría directa nos recuerda vagamente a las versiones más ingenuas de las teorías conductistas del aprendizaje” (Pozo, 2006, p. 122). Algunos ejemplos de las filosofías docentes

que se encuentran en esta teoría son las siguientes:

“El maestro es quien ejerce la enseñanza con carácter profesional, es él quien posee mayores conocimientos teóricos, que le permiten actuar con método y de manera voluntaria, consciente de los propósitos que se desean alcanzar” MEPRI-O3

“Proceso de enseñanza o mejor dicho la transmisión de conocimientos a partir de los saberes previos que ellos poseen, mismos que darán pauta a proceso de andamiaje; centrado en la conjunción de los conocimientos anteriores con un conocimiento más formal” MEPRI-J5

“Esta acción permite constatar que la enseñanza, es un proceso complejo que emplea diversos materiales que permitirán reforzar y afianzar en los educandos los conocimientos” MEPRI-J5

“Los mejores aprendizajes son las herramientas que se le brindan para que las use en cualquier momento, no se trata solamente de transmitir conocimientos y generar su repetición con ejercicios que no fortalecen en nada su educación integral” MEPRI-O1.

El análisis de las filosofías docentes implicó un reto para identificar las concepciones solo por escrito, por lo que resultó de gran apoyo los diálogos que se tenían con los profesores durante las clases y la construcción del texto. Como ya se señaló, las filosofías se redactaron en colaborativo al interior de un curso de maestría; la interacción con los maestros que formaron parte de la investigación, permitió mayor información para ubicar sus textos en una determinada teoría de aprendizaje.

En este análisis también se observó que cinco docentes se ubican en la teoría interpretativa, lo cual representa 26% de la muestra; estos docentes consideran como eje de su enseñanza los procesos como la planeación, la evaluación

o bien el desarrollo de la clase, porque desde éstos se precisan los productos a alcanzar. Cuando la enseñanza implica procesos mejora en la organización, la planeación de la enseñanza habilita el establecimiento de objetivos, determinar los temas y materiales didácticos, permitiendo a los profesores una intervención coherente y secuencial, facilitando la comunicación con los estudiantes, lo que abre la posibilidad a diálogos horizontales que ayudan al profesor a conocer las características de sus estudiantes, su nivel de conocimiento, habilidades y necesidades. La teoría interpretativa “considera la actividad del aprendiz solo en sus aspectos manifiestos: se aprende haciendo y practicando repetidamente aquello que se está aprendiendo” (Pozo, 2006, p. 123).

Otro proceso presente en la filosofía de los docentes que se encuentra en la teoría interpretativa es la evaluación, de la cual refieren momentos, diagnóstica, procesual y final; modalidades auto, co y heteroevaluación, con el objetivo de monitorear el progreso de los estudiantes y verificar si están alcanzando los objetivos de aprendizaje establecidos. La evaluación les permite identificar fortalezas y áreas de mejora para la retroalimentación y elevar el rendimiento de los estudiantes. Además, permite a los docentes recopilar información sobre la efectividad de sus estrategias de enseñanza y realizar ajustes en tiempo real “Su característica principal es que se presenta como ofreciendo una especificación clara de qué hay que aprender exactamente; y otra característica igualmente cuestionable es que sugiere criterios para evaluar sus logros” (Bruner, 1997, p. 113). Por lo que, el proceso de evaluación que diseña el profesorado de primaria se vincula con los componentes de la teoría interpretativa “cuando las condiciones actúan sobre las acciones y procesos del aprendiz, que a su vez provocan resultados en el aprendizaje” (Pozo, 2006, p. 124). Algunos ejemplos de las filosofías docentes que se encuentran en la teoría interpretativa son:

“A su vez el aprendizaje lo defino como el resultado

de un proceso, ya sea actitudinal, procedimental, conceptual o los tres juntos; siendo que el alumno es el principal actor en este proceso y mi papel como docente el medio”. MEPRI-J8.

“Es un proceso complejo debido a los aspectos que se requieren para lograrlo, por el trabajo que conlleva el preparar las clases comenzando por conocer al niño: nivel de desarrollo (biológico, emocional, social, cognitivo, lenguaje), además de sus gustos, necesidades, intereses, contexto en que se desenvuelve y a partir de esto poder diseñar actividades, bajo las presiones del tiempo y a la cantidad de contenidos a abordar, además de la carga administrativa e interrupciones e imprevistos que se presentan día con día”. MEPRI-G15

“El aprendizaje de los estudiantes tiene que ser valorado, no solo cuantificado, se requiere de un proceso de evaluación que incluya un diagnóstico, una formativa durante el proceso y al final la parte sumativa”. MEPRI-O1.

“Así el tener en cuenta estos aspectos a la hora de pensar la planificación, instrumentarla y evaluarla da lugar a un punto nodal: la sensibilidad y tacto pedagógico en la atención de las diferencias en los alumnos”. MEPRI-G12

“Consolido los aprendizajes en mis alumnos cuando evaluó los fines la sesión, para evaluar tomo en cuenta lo que le cuesta realizar el logro de los objetivos de la sesión, porque parte de la educación física es también valorar lo que pueden realizar de acuerdo con sus características”. MEPRI-G12

Los resultados también muestran que siete profesores se ubican en la teoría constructivista, lo que representa 38% de la muestra, siendo el porcentaje más alto; en esta teoría se fomenta la auto- regulación del aprendizaje,

originando un aprendizaje participativo que le ayuda a decidir qué problemática atender, construir su estrategia de aprendizaje y decidir el o los productos que le permitirán resolver la problemática. Por lo tanto, los resultados dependen de quien aprende, lo que implica que los estudiantes asuman un papel activo en su propio proceso de autoregulación, aprendiendo a establecer metas, gestionar tiempos, organizar tareas, regular esfuerzos y evaluar su propio progreso, habilidades necesarias para el aprendizaje a lo largo de la vida.

Algunas de las competencias indispensables para quienes poseen esquemas mentales de la teoría de aprendizaje constructivista son el diálogo y la colaboración entre los diferentes actores que conforman su contexto, buscando construir conocimiento de manera conjunta. Otras habilidades que les caracterizan son la interacción y la discusión para compartir ideas, perspectivas, conocimientos diversos y a través de la escucha atenta conocer las opiniones de los demás, fomentando la habilidad de trabajar en equipo favoreciendo su autonomía. La teoría constructivista se caracteriza:

por asumir que distintas personas pueden dar significado a una misma información de múltiples modos, que el conocimiento puede tener diferentes grados de incertidumbre, que su adquisición implica necesariamente una transformación del contenido que se aprende y también del propio aprendiz (Pozo, 2006, p. 126).

La colaboración en la construcción de productos demanda que se analicen, debatan y valoren diferentes puntos de vista, lo que provoca la resolución de problemas y la aplicación del conocimiento en contextos reales, abriendo una comprensión significativa de conceptos y habilidades comunicativas orales y escritas, entre otras, que ayudan a las interacciones entre el estudiantado y entre el estudiantado y sus docentes, ya que el trabajo colaborativo es una metodología activa que orienta los esfuerzos de los

integrantes del grupo hacia el logro de los objetivos, con el fin de fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje (Del Valle y Castro, 2015). Algunos ejemplos de las filosofías docentes que se encuentran en esta teoría son:

“Sucedee cuando los alumnos dialogan, co-construyen significados, observan, exploran y piensan sobre lo que hay a su alrededor”. MEPRI-2

“El aprendizaje es para mí es una actividad que realizamos en colaborativo tanto alumnos como maestros, considero que los alumnos aprenden mejor entre pares porque la interacción entre ellos va construyendo una movilización de saberes continua, en donde en colaboración y de manera individual construyen y deconstruyen su conocimiento, van tomando experiencias de sus pares, del contexto en donde se desenvuelven”. MEPRI-G16

“Desarrollarse como persona da principalmente a través de la interacción con los otros. Mi experiencia me ha permitido confirmar que el aprendizaje nos acompaña toda la vida ya que están en todo momento y espacios, pero principalmente en uno mismo. Por lo tanto, los alumnos aprenden tanto dentro como fuera de las aulas”. MEPRI-J10

“Todos podemos aprender en mayor o menor cantidad, siempre que atienda a los intereses y capacidades de quien aprende, pero este se propicia mejor en ambientes de respeto, de aculturación y de interacciones con los demás”. MEPRI-O3

“Es crear expectativas en los estudiantes para que lleguen con curiosidad y motivación al aula, experiencias que permitan a los alumnos adquirir el conocimiento, pero también que lo recuerden con cariño, espacios propicios donde los niños se desenvuelvan y participen, así como confianza en ellos y sus capacidades”. MEPRI-G13

“Los alumnos aprenden mejor interacción con esos elementos y cuando dialogan sobre sus experiencias”. MEPRI-O2

Por último, tres profesores se ubicaron en la teoría posmoderna, representando 15% de la muestra. En esta teoría de aprendizaje los profesores fomentan la construcción de su propia forma de aprender a partir de su contexto, por lo que su eje es la autogestión. Al abordar actividades contextualizadas, los estudiantes pueden relacionar las situaciones de la vida real con lo que están aprendiendo, ya que toman de forma parcial o completa la nueva información en las estructuras cognitivas preexistentes (Porlán, 1993). Esto les ayuda a comprender la utilidad y la aplicabilidad de los conceptos y habilidades que están adquiriendo, lo que aumenta su motivación en la escuela.

Cuando el profesor fomenta la autogestión, los estudiantes deciden cómo abordar las actividades, establecen metas, adaptándolas a sus necesidades, intereses y estilos de aprendizaje individuales, planifican su tiempo y se responsabilizan de su progreso, reflexionando sobre sus fortalezas y debilidades, identifican estrategias efectivas, autorregulan su esfuerzo y evalúan su progreso. Esto promueve la autonomía y la toma de decisiones informadas.

La autogestión de actividades contextualizadas permite explorar en profundidad los aspectos que les resulten relevantes, pero, sobre todo, para que el alumno inicie un proceso de construcción de significados es necesario que tenga una actitud favorable (Coll, 1990) para buscar información adicional, plantear preguntas y desarrollar su propio enfoque de aprendizaje. Esto fomenta la personalización del proceso educativo y facilita un aprendizaje significativo y personal para todos los que colaboran en el aula. Algunos ejemplos de las filosofías docentes que se encuentran en esta teoría son:

“Con cada una de las acciones que realizo antes, durante y después, espero que mis alumnos sean conscientes de su propio aprendizaje y de los roles

que tienen que desempeñar; que sean críticos, reflexivos y cooperativos; que sean más humanos y sujetos que actúan, crean y construyan saberes personales y sociales”. MEPRI-J10

“El aprendizaje para mí se da de manera colectiva, los alumnos aprenden más cuando trabajan colaborativamente porque esto los conduce al debate, compartir ideas, respetar puntos de vista y a defender los suyos, esto provoca que se vuelvan más independientes, que busquen soluciones o alternativas es aquí cuando se ponen en práctica las habilidades, conocimientos y aptitudes adquiridos”. MEPRI-G13

“Enseñar representa generar oportunidades auténticas e interactivas en las que todos los niños confronten lo que saben y lo reconstruyan; también generar ambientes autónomos en los que los niños experimenten la libertad de aprender y compartir con el otro”. MEPRI-O2

Después de la lectura a las filosofías docentes se encontró que una de ellas tenía características de la teoría directa y de la teoría constructivista; por un lado, declara la importancia de preservar las tradiciones, la cultura escolar y los planes y programas a través de los trabajos de los niños, pero también expresa la necesidad de planificar en función a los intereses de los estudiantes. Ante este hallazgo, es posible observar que los profesores conectan sus prácticas con sus creencias dando como resultado una evolución que le permite migrar de la teoría directa a la teoría constructivista. Sin embargo, también invita a la reflexión acerca de las formas en las que se puede observar la enseñanza para que realmente presente una oportunidad para la mejora, puesto que la profesionalización de las prácticas de enseñanza implica diversos elementos.

| Conclusiones

Las filosofías docentes son textos que acompañan al profesorado a declarar sus creencias acerca de lo que ocurre cuando enseñan un tema. Sin embargo, su análisis e interpretación representan un área de oportunidad para la investigación, por lo que en este trabajo se propone una lectura sistemática y crítica del texto que permita identificar los elementos y ejes que caractericen las prácticas de enseñanza de un profesor para su ubicación en las teorías del aprendizaje.

La redacción y ubicación en las teorías del aprendizaje de cada una de las filosofías docentes son dos procesos que merecen especial atención, pues si cualquiera de los dos es impreciso, es posible que no se logre concientizar las creencias de cómo enseñar un tema, por tanto, la toma de decisiones en la profesionalización de la enseñanza se realiza bajo el desconocimiento de sus creencias. De acuerdo con esta investigación, una forma de redactar las filosofías docentes puede ser desde los cuestionamientos y valoración de las respuestas; para ubicarla en una teoría del aprendizaje se propone la lectura crítica de un colega que tenga dominio de ellas, pero lo más importante es el proceso de colaboración que se da entre quien declara sus creencias y quien las valora puesto que se genera una coproducción de conocimientos prácticos que se teorizan.

Las teorías de aprendizaje de Pozo (2006) fueron un referente para comprender cómo aprenden los profesores a enseñar desde el campo de la psicología educativa. Para allegarnos a estas teorías se llevó a cabo un análisis que permitió identificar los elementos base para comprender la enseñanza, por ejemplo, contexto, evaluación, planeación, autonomía, colaboración, diálogo, autogestión y lo que implica cada uno de ellos. Estos procesos fomentan la personalización de la enseñanza, pues cuando el profesor declara por qué piensa que así se enseña, está planteando hipótesis de cómo aprenden

sus alumnos tomando como base su experiencia; estas ideas o creencias pueden evolucionar cuando el profesor observa si se cumplen o no en la práctica.

Las filosofías docentes implican un proceso cognitivo para expresar las primeras creencias sobre lo que ocurre en su quehacer. Sin embargo, algunas de ellas aún no son conscientes, por lo que el proceso de redacción de este texto ha de ser cuidadosamente planeado para que el profesor cuente con todos los recursos necesarios para desarrollar el ejercicio intelectual de explicitar, lo que en palabras de Pozo (2006) denomina teorías de dominio. Ante esto, una de las vetas de investigación que surgen producto de este análisis es valorar si la secuencia didáctica desde la que los profesores redactan sus filosofías docentes es pertinente.

Respecto a los resultados se encontró que el 21% de los profesores se ubican en la teoría directa, si alguno de ellos decidiera pasar a la teoría interpretativa en la enseñanza de un tema podría complementar el contenido de los libros de texto con otros recursos y enfoques pedagógicos, como investigaciones actualizadas, actividades prácticas, debates, discusiones en clase y proyectos que fomenten el pensamiento crítico y la exploración de diferentes perspectivas. Además, pudiera implicarse de manera más profunda en procesos como contextualización, planeación y evaluación.

El 26% de los profesores se ubica en la teoría interpretativa, ellos se caracterizan por incorporar procesos como la planeación y la evaluación en la enseñanza, lo que contribuye a que su enseñanza sea más organizada, adaptada, centrada en el estudiante y efectiva en el logro de los objetivos de aprendizaje. Sin embargo, si alguno de ellos decidiera pasar a la teoría constructivista se le invitaría a considerar procesos de autoregulación y autonomía

El 38% de los profesores que se ubican en la teoría constructivista dentro de sus prácticas de enseñanza fomentan la autorregulación y el diálogo para construir

productos en colaboración en la enseñanza, promueven un aprendizaje activo, participativo y socialmente constructivo. Si alguno de ellos decidiera pasar a la teoría moderna lo invitaríamos a pensar en formas de enseñanza que permitan a los estudiantes desarrollar habilidades como la autogestión, el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la comunicación y la colaboración, preparándolos para enfrentar los desafíos del mundo actual.

El 15% de los profesores se ubica en la teoría posmoderna y se caracterizan por promover en su discurso la autogestión de actividades contextualizadas en la enseñanza, brindando a los estudiantes la oportunidad de participar activamente en su propio aprendizaje, desarrollar habilidades de autogestión y aplicar el conocimiento de manera relevante. Esto promueve un aprendizaje significativo, autónomo y transferible, preparando para enfrentar desafíos en diversos contextos y situaciones de la vida. A este equipo de profesores se les puede invitar a compartir sus experiencias para mostrar cómo desarrollan sus prácticas de enseñanza, lo que también les permitirá continuar en la autogestión contextualizada, pues en nuestra sociedad cambiante nada es permanente.

Después de este acercamiento a las creencias docentes sobre la enseñanza se puede afirmar que una forma ideal de trabajar en el aula es promover un aprendizaje significativo, autónomo y transferible, preparando a los estudiantes para enfrentar desafíos en diversos contextos y situaciones. Así mismo, es posible afirmar que la filosofía docente permitió observar lo que ocurre en el aula, y en caso de que el profesor lo decida, puede migrar de una teoría a otra a través de la investigación de su propia práctica docente. Por último, es importante reconocer que los resultados se pudieron haber enriquecido si se hubiera aplicado una entrevista a los profesores en donde se les diera a conocer los resultados del análisis del discurso de sus filosofías.

| Referencias

- Anderson, R. & Mitchener, C. (1994). Research in Science Teacher Education. En D.L. Gabel (ed.), *Handbook of Research on Science Teaching and Learning*, (pp. 3-44). Mcmillan.
- Bardin, L. (2013) *L'analyse de contenu*. PUF.
- Boye, A. (2012). *writing your teaching philosophy*. Retrieved on from.
- Bruner, J. (1997). *La educación: puerta de la cultura*. Editorial Machado.
- Colomo, E. y Gabarda, V. (2019). ¿Qué tipo de Docentes Tutorizan las Prácticas de los Futuros Maestros de Primaria? *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(3), 59-78. <https://doi.org/gpzsxm>
- Coll, C. (1990). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Paidós Educador.
- Coppola, B. (2002). Writing a statement of teaching philosophy: Fashioning a framework for your classroom. *Journal of the College of Science Teaching* 31.7, 448-453. Retrieved from.
- Del Valle, M. y Castro, M. (2015). Interdisciplinariedad, investigación-acción y trabajo colaborativo en el aprendizaje del inglés técnico. *Multiciencias*, 15 (2), 210-218 <https://bit.ly/2t73j17>
- Dewey, J. (1967). *Experiencia y Educación*. Biblioteca Nueva
- García, E. (2017). El portafolio como metodología de enseñanza-aprendizaje y evaluación en el practicum: Percepciones de los estudiantes. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 15(1), 241-257. <https://doi.org/k9td>
- Gutiérrez, P. y Castro, M. (2018). El aprendizaje entre iguales como metodología de trabajo para la inclusión educativa. *Experiencia docente en la escuela de Extremadura. Revista de Investigación en Educación*, 16(1), 78-92 <https://bit.ly/30kKeVe>
- Monereo, C. (2010). La formación del profesorado, una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 149- 178. <https://doi.org/k9tf>
- Navarro, E. (coord.) (2017). *Fundamentos de la investigación y la innovación educativa*. Universidad Internacional de la Rioja.
- Ñaupas, H., Valdivia, M., Mejía Palacios, J. y Romero, H. *Metodología de la investigación cuantitativa – cualitativa y redacción de la tesis*. Ediciones de la U.
- Porlán, R. (1993). *Constructivismo y Escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*. Díada.
- Pozo, J. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*. Graó.
- Stenhouse, L. (1993). *La investigación como base de la enseñanza*. Ediciones Morata.
- Valle, J. y Manso, J. (2018). El practicum en la formación inicial: Aportaciones del modelo 9:20 de competencias docentes. *Cuadernos de Pedagogía*, 489 (2018): 1-5 <https://acortar.link/vjG0nn>