



PUCP

ESCUELA DE POSGRADO

Teorías implícitas de docentes sobre el diseño de módulos formativos en la Educación Técnico Productiva

**Tesis para optar el grado de Magistra en Educación con mención en
Currículo que presenta**

Catalina Francisca Quispe Vargas

Dirigida por

Mg. Mario Wilfredo Gonzáles Flores

Mg. Pilar Luzmila Lamas Basurto

Mg. Yannina Yaniré Saldaña Usco

San Miguel, 2015

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quiero dar gracias a Dios por haberme iluminado cada día para culminar con éxito este reto, así como al gobierno del presidente Ollanta Humala, que mediante el programa Pronabec nos dio la oportunidad de crecer profesionalmente.

Un agradecimiento sincero a mi asesor de tesis, Mag. Wilfredo Gonzales, por su esfuerzo y dedicación. Por sus conocimientos, orientaciones, su paciencia y motivación que ha sido fundamental para mi formación como investigadora. Así como su seriedad, responsabilidad y rigor académico. A su manera de ser, por lo cual se ha ganado mi lealtad y admiración por todo lo recibido en este periodo de duración de la tesis.

A mis queridos maestros de la PUCP en especial a los maestros de Currículo. A mis compañeras de currículo, primera promoción- Pronabec, por haberme brindado su compañía, amistad y apoyo moral, que han sido el energizante que me ha ayudado a llegar a la meta, en especial a Carmen Bruno.

Mi especial consideración a los colegas que participaron incondicionalmente en la investigación, quienes son los pilares del presente estudio.

A mi familia, mi esposo: Edgardo Luis Obispo Lozano, por su apoyo, confianza y ánimo. A mis tres amores: Jhonatan, Cristhian y Anderson; a mi madrecita Fidencia Vargas y a todos mis hermanos. Gracias. Dios me los cuide y les bendiga grandemente.

A los maestros de la Educación Técnica Productiva del Perú, mis colegas, mi inspiración.



DEDICATORIA

A Dios, por la fortaleza que me dio,
a mi esposo, mis hijos, mis hermanos
a mi madre por su apoyo incondicional,
amor, paciencia, confianza y comprensión
a mi padre Mariano que en el cielo, estará feliz.

RESUMEN EJECUTIVO

Teorías implícitas de docentes sobre el diseño de módulos formativos en la Educación Técnico Productiva

Catalina Francisca Quispe Vargas

La presente investigación tiene como objetivo describir las teorías implícitas de los docentes que guían el proceso del diseño de módulos formativos en el ciclo básico de la Educación Técnico Productiva [ETP] en un Centro de Educación Técnico-Productiva (CETPRO) público del cono este de Lima. Y dar respuesta al problema de investigación: ¿Cuáles son las teorías implícitas de los docentes que guían el proceso del diseño de módulos formativos en el ciclo básico de la ETP en un CETPRO público del cono este de Lima? Todo ello enmarcado en el paradigma del pensamiento y toma de decisiones del docente dentro de las teorías implícitas

En la primera parte, se presentan los fundamentos teóricos acerca de las teorías implícitas y del diseño de módulos formativos en el ciclo básico de la ETP. A continuación, en la segunda, desde un paradigma interpretativo, enfoque cualitativo y nivel descriptivo, usando el método de estudio de casos y aplicando una entrevista semiestructurada se recogieron las representaciones verbalizadas de cinco docentes que constituyen el caso múltiple de este estudio. Luego se realizó la organización de los datos y el análisis a partir de la categorización, identificándose constantes y relaciones para llegar a las conclusiones.

Así, se hizo evidente la presencia de tres teorías implícitas: academicista, tecnológica e interpretativa en los docentes participantes del CETPRO, sobre los elementos del diseño curricular. Determinándose que la teoría tecnológica y la interpretativa predominan sobre la teoría academicista.

Finalmente, se recomienda continuar la investigación de las teorías implícitas en otras áreas de interés en la educación técnico productiva.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO	
CAPÍTULO I: Teorías implícitas de docentes.....	6
1. Aproximación conceptual a las teorías implícitas de docentes.....	6
2. Naturaleza de las teorías implícitas.....	12
3. Características de las teorías implícitas.....	13
3.1. Memoria episódica.....	16
3.2. Memoria semántica.....	17
4. Adquisición de las teorías implícitas del docente.....	17
5. Explicitación de las teorías implícitas.....	18
6. Investigación de las teorías implícitas de docentes en el diseño curricular.....	23
6.1 Teoría academicista.....	25
6.2. Teoría tecnológica.....	25
6.3. Teoría interpretativa.....	25
6.4. Teoría crítica.....	25
CAPÍTULO II: Diseño de módulos formativos basado en competencias.....	27
1. La Educación Técnico Productiva en el Perú.....	27
2. Módulos formativos basado en competencias.....	29
2.1. Contextualización de la unidad de competencia.....	31
2.1.1. Referente productivo.....	32
2.1.2. Saberes tomados en cuenta.....	33
2.2. Determinación de los aprendizajes.....	33
2.2.1. Los aprendizajes específicos.....	34
2.2.2. Los aprendizajes complementarios.....	34
2.3. Las unidades didácticas.....	35

2.3.1. Capacidad terminal.....	36
2.3.2. Contenidos.....	37
2.3.3. Actividades de aprendizaje.....	38
2.3.4. Criterios de evaluación.....	39
SEGUNDA PARTE: DISEÑO METODOLÓGICO Y RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	
CAPÍTULO III: Diseño metodológico de la investigación.....	41
1. Paradigma, enfoque metodológico, tipo y nivel.....	41
2. Problema, objetivos de la investigación y categorías de estudio.....	45
3. Método de investigación. Descripción y criterios de selección: caso.....	47
4. Técnicas e instrumentos de recojo de la información.	
Diseño y validación de los instrumentos de recojo de información.....	49
5. Procedimientos para asegurar la ética en la investigación.....	52
6. Procedimientos para procesar y organizar la información recogida.....	54
7. Técnicas para el análisis de la información.....	57
CAPÍTULO IV: Análisis y discusión de los resultados.....	58
1. Teorías implícitas de docentes que guían el proceso del diseño de módulos formativos en el ciclo básico	59
1.1. Teorías implícitas en la contextualización de la unidad de competencia.....	59
1.2. Teorías implícitas en la determinación de los aprendizajes.....	62
1.3. Teorías implícitas en la organización de la unidad didáctica.....	65
2. Teorías implícitas de los docentes en el diseño de módulos formativos del ciclo básico de la educación técnico productiva.....	69
Conclusiones.....	72
Recomendaciones.....	73
Referencias bibliográficas.....	74
Apéndices.....	80
Matriz de coherencia.....	81

Instrumento de investigación.....	82
Hojas de consentimiento informado.....	85
Conceptos y características según las teorías implícitas de los elementos del currículo.....	87
Árbol de categorías.....	91
Matriz de análisis – determinación de los aprendizajes por docente.....	92



INTRODUCCIÓN

La Educación Técnico Productiva fue conocida como Educación Ocupacional hasta el año 2005, en el que se realizó el proceso de reconversión de Centros de Educación Ocupacional (CEO) a Centros de Educación Técnico Productiva (CETPRO). En el 2006, se aprobó el Diseño Curricular del Ciclo Básico (DCB) para la Educación Técnico Productiva (ETP), modalidad a la cual pertenecen los CETPRO. Estos cambios generaron en los docentes un conflicto porque tuvieron que replantear su práctica pedagógica en función del nuevo diseño, el cual se organiza en módulos formativos definidos como el conjunto de aprendizajes que permite la adquisición de capacidades laborales en situaciones reales de trabajo, integrándose al ámbito y a las relaciones de una empresa (Centro de servicio para la capacitación laboral y desarrollo [CAPLAB], 2010b). Estos módulos están constituidos por capacidades terminales, contenidos básicos y criterios de evaluación y está orientado a una opción laboral específica (Ministerio de Educación [MINEDU], 2006). Esta estructura y función generó, en los docentes, diversas reacciones, entre ellas una marcada resistencia a su diseño y desarrollo. Este hecho plantea diversas interrogantes, entre ellas: ¿Qué factores explican esa resistencia? Según Rojas (2013), los profesores durante su vida incorporan sus esquemas de pensamiento, experiencias y conocimientos que se encuentran en su inconsciente y es lo que los conduce a actuar, de acuerdo a sus instintos de determinada manera. A ese tipo de conocimiento se denomina teorías implícitas.

Al decir de Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993) son estas las que guían nuestro actuar cotidiano, en consecuencia podrían explicar esta conducta. Por ello nos interesa como tema de investigación.

Las teorías implícitas de docentes, son consideradas como formas de conocimiento y representaciones episódicas que se construyen como producto de experiencias pedagógicas individuales que se dan en las relaciones con los demás (Gonzales, 2012; Atkinson, Caxton, Osborn, Wallace, 2013). Las teorías implícitas son el marco que permite comprender las motivaciones y las acciones espontáneas de los docentes (Hong, Chiu, Dweck, Lin and Wan, 1999). Para Rojas (2013), el docente ve el mundo a través de sus teorías implícitas porque lo llevan a interpretar, decidir y actuar de manera no consciente en su práctica al decidir qué estrategias, contenidos, recursos e instrumentos se van a priorizar, es decir están detrás de toda actividad docente. Por esta razón nos proponemos estudiarlas.

En el catálogo de tesis de la Pontificia Universidad Católica del Perú, Universidad Nacional Mayor de San Marcos y la Universidad Enrique Guzmán y Valle en los últimos diez años 2004-2014 se ha encontrado diversas investigaciones sobre Teorías Implícitas de docentes, pero sobre el tema específico del diseño de módulos formativos en la ETP no hemos encontrado ninguna. Lo que marca la originalidad de esta investigación que permitirá un aporte al conocimiento de esta forma educativa.

Investigaciones acerca de las Teorías Implícitas de docentes como las de Gonzales (2012) y Buollosa (2014) concluyen que todos los docentes tienen diversos tipos de teorías implícitas como la directa, interpretativa, tecnológica y crítica y que estas influyen en sus decisiones y prácticas educativas. En el ámbito internacional, se ha encontrado una investigación sobre teorías implícitas de los profesores y sus acciones en el aula realizada por Gómez (2008) en México, que tiene una mayor aproximación a nuestro tema porque estudia el diseño curricular. Estas investigaciones nos servirán como referencias teóricas y metodológicas.

El proceso de diseño curricular es el eje central en la planificación, por lo que es importante lograr una coherencia entre los lineamientos de la contextualización de la unidad de competencia, en la organización de la unidad didáctica y en la

determinación de los aprendizajes específicos y complementarios al planificar un módulo formativo que guíe de manera adecuada el desarrollo de la práctica pedagógica de la ETP.

Si las teorías implícitas guían en forma indirecta el proceso de diseño y planificación curricular de los docentes, nos planteamos la siguiente pregunta que guiará la presente investigación: ¿Cuáles son las teorías implícitas de docentes que guían el proceso del diseño de módulos formativos en el ciclo básico de la ETP en un CETPRO público del cono Este de Lima?

La investigación se justifica en la línea de los modelos curriculares y su concreción en los diseños curriculares, en el eje enfoques sobre enseñanza - aprendizaje y currículo y el subtema teorías implícitas y explícitas sobre los enfoques de enseñanza y aprendizaje. En este proceso es muy importante el papel que cumplen los docentes porque son ellos al final quienes traducen el diseño a su contexto (Revilla, 2009).

Su viabilidad está dada porque se cuenta con materiales bibliográficos sobre el tema, con los recursos económicos para los gastos que generen la investigación, así como el permiso de la institución y la disponibilidad de los docentes de la institución donde será aplicada la entrevista y nueve meses de preparación, aplicación, análisis e informe final de la tesis

Objetivo general:

Describir las teorías implícitas de docentes que guían el proceso del diseño de módulos formativos del ciclo básico de un CETPRO público del cono Este de Lima Metropolitana

Objetivos específicos:

- Identificar las teorías implícitas de docentes que guían la contextualización de la unidad de competencia del módulo formativo del ciclo básico de un CETPRO.
- Identificar las teorías implícitas de docentes que guían la organización de la Unidad Didáctica del módulo formativo del ciclo básico de un CETPRO.
- Identificar las teorías implícitas de docentes que guían la determinación de

los aprendizajes del módulo formativo del ciclo básico de un CETPRO.

Esta investigación asumirá un enfoque fundamentalmente cualitativo, porque trata de comprender, desde las interpretaciones que realizan los sujetos, cómo son sus esquemas mentales y sus teorías implícitas sobre un fenómeno social (Bisquerra, 2004). En este caso, un hecho educativo, y además, los docentes, muestra del estudio, se encuentran en su ambiente natural, es decir la propia institución (Carrillo, 2011). Y según Eisner (1998), este enfoque tiene credibilidad por su coherencia, intuición y utilidad instrumental.

Se pretende alcanzar un nivel descriptivo porque se centra en las características fundamentales, las relaciones, evidencias, causas o ideas del conjunto de fenómenos, estudiado poniendo de manifiesto su estructura o comportamiento (Arias, 2009). En este caso, cuando los docentes verbalicen sus experiencias, es a través de sus respuestas que nos permitirá darles un significado a su realidad.

La categoría de estudio es: Las teorías implícitas de docentes (Academicista, tecnológica, interpretativa y crítica) y la subcategoría: Diseño de módulos formativos ciclo básico de la ETP.

Para la recolección de datos se utilizará la técnica de: la entrevista semiestructurada porque va a ser aplicada a cada unidad de análisis del caso y se usará como instrumento el guion de entrevista que será validado a través de un juicio de expertos (Sandoval, 2002).

Después de recoger y transcribir los resultados de las entrevistas se utilizará el método de la codificación selectiva, este nos permitirá agrupar de acuerdo a categorías y así identificar las teorías implícitas de los docentes al relacionar, interpretar y extraer el significado de las entrevistas (Spradley citado en Rodríguez, Quiles y Herrera, 2005).



CAPÍTULO I

TEORÍAS IMPLÍCITAS DE DOCENTES

En el primer capítulo se presenta el tema de las teorías implícitas enmarcado en el paradigma del pensamiento y toma de decisiones del profesor (Clark & Peterson citado en Makuc, 2008), que permite entender y explicar la conducta del docente frente a su labor pedagógica. Así mismo, El profesor toma decisiones y realiza acciones guiado por sus teorías implícitas.

Para ello se ha organizado en seis acápite; en el primero, se desarrolla una aproximación conceptual a las teorías implícitas; en el segundo, la naturaleza de las teorías implícitas; en el tercero, sus características; en el cuarto, cómo se adquieren dichas teorías; en el quinto, cómo se explicitan las teorías implícitas, y finalmente, las investigaciones de teorías implícitas de docentes sobre los diseños curriculares que se han realizado o alguna investigación que se aproxime al tema.

1. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL A LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS DE DOCENTES

Las teorías implícitas, también llamadas teorías laicas (Heider, Jones y thibaut, citado en Levy; Stroessner y Dweck 1998), teorías espontáneas, teorías causales y teorías intuitivas (Karmiloff-Smith, 1994) y mal llamadas representaciones sociales o categorías naturales (Rodríguez y González, (1995), Pozo, (1996))

están conformadas por representaciones mentales de hechos o sucesos y pueden ser de tipo episódicos o semánticos y guían las acciones de los docentes.

La práctica educativa de los docentes está determinada por diversas actividades, como el valor que se le da a los contenidos, a los procesos curriculares y la práctica pedagógica, y es en ellas que se generan diversas teorías que le irán dando significado a las mismas, dado que todos construimos teorías que se consolidan según nuestra interacción con el mundo físico en el que vivimos (Pozo, 2008). Así mismo construimos dichas teorías a partir de nuestra experiencia, de lo que se hace en las labores pedagógicas, algunos autores, como Pozo, (2008); Marrero (2010) y Antón (2012), las han denominado teorías implícitas porque a través de ellas se perciben la realidad de las aulas.

Otros autores como Jiménez, García y Makuc, entre otros, han investigado sobre las teorías implícitas en los últimos años. Además, Gonzales (2012) desarrolla un cuadro comparativo de las teorías implícitas de los años 1993 al 2008. Para lo cual, elige a Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993); Rodríguez y Gonzales (1995); Pozo y Scheuer (1999) y Pozo (2008), por ser los autores más representativos en el estudio de las teorías implícitas. A continuación se analiza la evolución de las teorías implícitas en cada uno de sus componentes.

La naturaleza teórica de las teorías implícitas radica en que no constituyen ideas aisladas, es decir, son un conjunto de representaciones mentales referidos a un dominio de la realidad. Así mismo, Rodrigo, et, al., (1993) lo definen como unidades relacionadas de información y aprendidas por asociación. Además, dos años después las teorías implícitas ya no eran solamente unidades relacionadas de información, sino una forma de conocimiento respecto a un dominio concreto del mundo (Rodríguez y Gonzales, 1995). Por otro lado, Pozo y Scheuer (1999) lo definen como una especie de sistema operativo del funcionamiento cognitivo. Más adelante, Pozo (2008) vuelve a conceptualizarlo como una forma de conocimiento del saber hacer.

Además, las teorías implícitas son representaciones que no se transmiten, sino que son una construcción individual en grupos sociales o en actividades culturales, en el que el individuo construye sus teorías implícitas a través de sus prácticas que realiza con su grupo de pertenencia (Jiménez, 2004 y Rojas, 2013). Habría que

decir también que las teorías implícitas son utilizadas por los individuos para buscar explicaciones causales a problemas (Pozo, 1996) e interpretar situaciones, realizar inferencias sobre sucesos y planificar el comportamiento (Rodrigo, et al., 1993).

Tabla 1. Componentes conceptuales de las teorías implícitas

Autores Componentes	Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993)	Rodríguez y González (1995)	Pozo y Scheuer (1999)	Pozo (2008)
Naturaleza	Unidades de información relacionadas y aprendidas por asociación.	Forma de conocimiento específico respecto a un dominio concreto del mundo.	Una especie de sistema operativo del funcionamiento cognitivo.	Forma de conocimiento procedimental: saber hacer.
Constitución	Representaciones mentales que forman parte del sistema de conocimiento de un individuo.	Constituyen una forma particular de representaciones.	Representaciones en forma de reglas para el procesamiento de la información.	Representaciones de información probabilística de la estructura correlacional del mundo.
Origen	Experiencias individuales vividas en grupos sociales reducidos cercanos a la persona que generan "representaciones individuales basadas en experiencias sociales y culturales [...] directas, vicarias o simbólicas".	Experiencias e influencias culturales vividas por la persona.	Experiencias individuales de selección de la información y de establecimiento de relaciones entre los elementos de esa información.	Aprendizajes implícitos no conscientes por medio de experiencias personales de aprendizaje asociativo, generalmente realizadas en procesos de educación informal.
Descripción	Son entendidas como un conjunto de trazos o registros de las experiencias almacenadas a manera de episodios autobiográficos.	Son entendidas como un conjunto organizado de proposiciones que constituyen una unidad de representación compleja del pensamiento relativamente inaccesible.	Son entendidas como un tipo de componente cognitivo, inconsciente e implícito.	Se entiende como un saber hacer procedimental. Naturaleza encarnada dependiente del contexto.
Función, uso o aplicación	Se activan en el contexto de una situación determinada, sintetizándose u organizándose para: -Explicar un fenómeno de procesos de	Se utiliza para: -Tomar decisiones y -Actuar en la vida.	Se utilizan para: - Buscar explicaciones causales a problemas. -Interpretar situaciones. - Realizar	Activación automática difícil de controlar conscientemente. Permiten: -Detectar regularidades en

	comprensión, memoria, razonamiento). -Dar una respuesta conductual (predecir y planificar una acción).		inferencias sobre sucesos. -Planificar el comportamiento.	el ambiente mediante reglas de semejanza, contigüidad y covarianza. -Para tener éxito.
--	---	--	--	---

Tomado de Gonzales. *Teorías implícitas de docentes del área de comunicación acerca de la comprensión lectora* (2012 p. 50).

Por su constitución, los autores Rodrigo, et al. (1993); Rodríguez y Gonzales (1995); Pozo y Scheuer (1999) coinciden que las teorías implícitas son representaciones. Para, Rodrigo, Rodríguez y Marrero, las teorías implícitas forman parte del sistema de conocimiento del individuo. Por otra parte, Rodríguez y Gonzales (1995) sostienen que es una forma de representación. Por otro lado, Pozo y Scheuer (2008) asumen que son reglas de procesamiento de la información. Cabe señalar que posteriormente Pozo (2008) agrega que esa información es de tipo probabilístico de la estructura correlacional del mundo.

Por su origen, Rodrigo, et al.; Rodríguez y Gonzales; Pozo y Scheuer, consideran a las teorías implícitas como experiencias individuales, vivida en grupos individuales y sociales cercanos al individuo, mientras que para Pozo, (2008). Son aprendizajes implícitos no conscientes que se adquieren por medio de experiencias personales de aprendizaje asociativo, generalmente estos se realizan en los procesos de educación informal.

Por su descripción, para Rodrigo, et al., (1993) sostienen que son un conjunto de trazos o experiencias a maneras de sucesos o hechos autobiográficos. Por otra parte, Rodríguez y Gonzales, (1995) dicen que son un conjunto organizado de proposiciones que, a su vez, constituyen una unidad de representación. Pozo y Scheuer (1999) consideran que son un tipo de componente cognitivo, inconsciente e implícito; años después Pozo llegaría a la conclusión de que es un saber hacer procedimental de naturaleza encarnada y que depende del contexto.

Además, se dice que son de carácter implícito, porque no son accesibles a la conciencia; dado que su forma representacional no puede ser comunicado de forma explícita por los sujetos. Así mismo, Rodrigo, et. al., (1993) menciona que las personas no tienen acceso a sus teorías implícitas, sino que ven a través de ellas, eso quiere decir que puede existir incoherencias entre las ideas que constituyen la teoría implícita sin que la persona esté consciente de ellas. Por lo

tanto, el sujeto no sabe explicar el porqué de sus acciones, que es lo que lo restringe (Pozo, 2008).

Por su función, uso y aplicación, las teorías implícitas para Rodrigo, et al., (1993) se activan en un contexto determinado, sintetizándose y organizándose para explicar un fenómeno y dar respuesta de una conducta determinada. A continuación, Rodríguez y Gonzales (1995), comparten la idea de que las teorías implícitas guían las acciones y decisiones de los sujetos en los diferentes contextos y que estas orientan, predicen o dirigen su comportamiento. Además, estas sirven e influyen en la toma de decisiones y actuar en la vida. Enseguida, Pozo y Scheuer (1999) sostienen que su función es buscar explicaciones causales a problemas, interpretar situaciones para realizar inferencias sobre sucesos y planificar el comportamiento. Finalmente, para Pozo (2008) las teorías implícitas por su función estas se activan automáticamente y son difíciles de controlar conscientemente permitiendo detectar regularidades en el ambiente para tener éxito.

De la tabla realizada por Gonzales (2012) se deduce que la concepción de teoría implícita ha evolucionado porque se evidencia una mayor profundidad en la conceptualización de las teorías implícitas. Así mismo, desde las investigaciones realizadas por Clark y Peterson (1990) no se ha evidenciado modificación alguna. Autores como Marland y Osborne (1990) se limitan a redefinirlas con otras denominaciones. En el caso de Mitchell (1995) amplía los componentes que integran las teorías implícitas (principios, metas, expectativas, valores, concepciones, imágenes, metáforas, reglas y modelos de la práctica) y lo incorpora para reducir la necesidad del proceso de información del docente.

Las teorías implícitas de docentes “son representaciones mentales que forman parte del sistema de conocimiento de un individuo e intervienen en sus procesos de comprensión, razonamiento, memoria y planificación de la acción” (Rodrigo, et al., (1993) p. 13; y Atkinson y Claxton, 2000). Por otro lado, Marrero (2010) sostiene que “las teorías implícitas no consideran que el conocimiento cotidiano sea previo, alternativo o erróneo con respecto al conocimiento educativo (p. 35).”

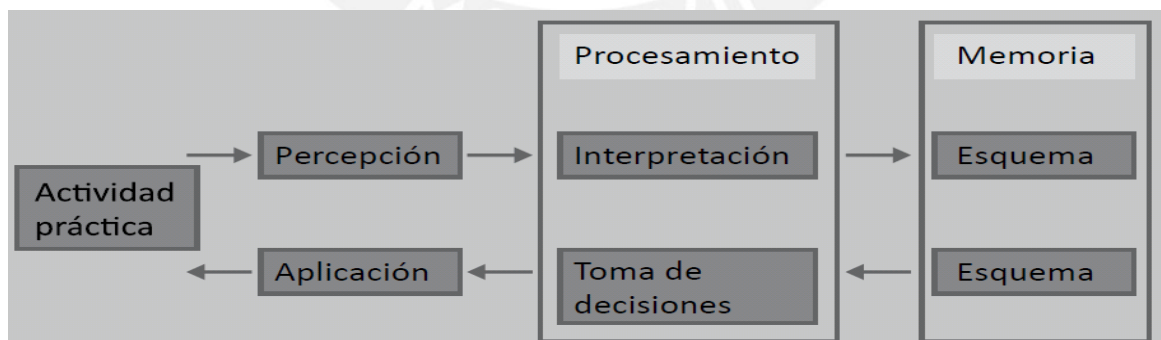
Para (Gómez-López citado en García-Cepero y McCoach, 2009), sobre las teorías implícitas de docentes:

“Implicit theories are essentially definitions; ideas or theories that laypersons or scientists have about some phenomena (Sternberg & Davidson, 1986). Understanding people’s implicit theories is important because these beliefs guide people’s attitudes and behaviors. Social cognition theory suggests that beliefs determine their attitudes and their willingness to be engaged in certain behaviors (Pintrich & Schunk, 2002). Additionally, Teachers ‘and Faculties’ implicit theories determine many of their instructional decisions (p. 296)”¹.

Habría que decir también que las teorías implícitas permiten analizar su estructura interna como representación esquemática del conocimiento social. Y, a la vez, conocer su influencia funcional en el conjunto del sistema cognitivo. Así mismo, una teoría raramente constituye ideas aisladas, si no, son un conjunto más o menos organizado y coherente, de conocimientos sobre el mundo físico y social, eso quiere decir, que estas teorías no cuentan con conceptos aislados, sino con conjuntos interconectados de conceptos (Rodrigo, 1994).

El carácter implícito de las teorías implícitas hace referencia a que no suelen ser accesibles a la consciencia, lo que confiere una apariencia de realidad. Por otra parte, “son como unas gafas que llevamos puestas sin darnos cuenta y que nos hacen ver la realidad de determinada manera (Rodrigo, 1994, p. 39). Por lo tanto, como dice Pozo (2008), el sujeto no sabe por qué se comporta de esa manera, qué cree y piensa e incluso cómo cambian sus emociones, intenciones y creencias.

Figura 1. Las teorías implícitas de los profesores



Tomado de Gómez. *Las teorías implícitas de los profesores y sus acciones en el aula* (2008, p. 3).

¹ Las teorías Implícitas son esencialmente definiciones; ideas o teorías que los laicos o los científicos tienen sobre algunos fenómenos (Sternberg y Davidson, 1986). La comprensión de las teorías implícitas de la gente es importante porque estas creencias guían las actitudes y comportamientos de las personas. Teoría de la cognición social sugiere que las creencias determinan sus actitudes y su voluntad para realizar determinadas conductas (Pintrich y Schunk, 2002). Además, los profesores “y sus facultades” de teorías implícitas determinan muchas de sus decisiones de instrucción (Gómez-López, 2005).

En la figura 1, tomada de Gómez (2008), se muestra cómo partiendo de la práctica pedagógica son interpretados los conocimientos previos del docente, es así como su práctica parte de una actividad realizada en el aula, en el que está presente su teoría implícita, la cual ayudará a interpretar y generar un esquema (conocimiento) en su memoria para luego tomar decisiones y, por ende, aplicarlas en el aula. Esos esquemas son los conocimientos que se generan en su práctica diaria y que guían los procesos de toma de decisiones determinantes en la práctica de los docentes. Al contenido de estos esquemas, tanto declarativos, procedimentales y condicionales, se les denomina teorías implícitas, término acuñado debido a que este se refiere a la teorización informal y esquemática de la práctica docente.

Tomando las palabras de Gonzales, “las teorías implícitas son formas de conocimiento procedimental respecto a un dominio concreto del mundo constituidas por representaciones mentales” (2012, p. 39). Por lo tanto, las teorías implícitas de docentes son representaciones de hechos o experiencias (A, B, ...X...) correlacionados en las que uno o más de ellos debe tener una probabilidad de éxito o fracaso; pero que no representan una relación de causa efecto. Están, compuestas por conjuntos más o menos integrados y consistentes de ideas que se van construyendo diariamente de forma inconsciente y pueden convertirse en modelos mentales que influyen en la toma de decisiones y planificación de los docentes. Por otro lado, se reconocen entre las teorías sostenidas o explícitas (que los sujetos utilizan para explicar hechos) y las teorías implícitas son las que guían la acción docente por su naturaleza encarnada.

2. NATURALEZA DE LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS

La naturaleza de las teorías implícitas es más un saber hacer (procedimientos) más que un saber decir (representaciones explícitas). Así mismo, algunos autores destacan su carácter procedimental (Karmiloff-Smith citado en Pozo, 2006), otros de teorías o conocimientos en acción (Karmiloff-Smith e Inhelder citado en Pozo, et al., 2006) y otros de conocimiento práctico o en uso (Porlán y Rivero citado en Pozo, et al., 2006).

Sin embargo, se destaca el saber práctico, porque se refiere al saber hacer más que al saber decir (Loo, 2013), Así mismo, se fundamenta en su naturaleza pragmática ya que su función es asegurar el éxito de sus acciones, predecir y evitar los problemas (Antón, 2012, p. 63). Por ejemplo, ante las nuevas propuestas curriculares dadas por el Minedu, los profesores planifican sus módulos formativos según cada opción ocupacional, pero en la puesta en práctica continúan haciendo lo que mejor saben hacer. Eso quiere decir que los docentes solo han cambiado los nuevos currículos pero con el mismo código anterior (Guerrero, 2008).

Con frecuencia, existe una disociación entre las teorías implícitas y las teorías explícitas (Pozo, et al., 2006). Entonces, no por ello deben funcionar indistintamente, al contrario, deben tratar de integrarlas para reducir la brecha de lo que se dice y lo que se hace, sobre todo, en la medida de lo que se hace explícitamente cambie con mayor facilidad que las teorías implícitas ya que muchas veces no pueden ser transformadas en representaciones verbalizables (Karmiloff-Smith, 1994).

Otro de los rasgos que permite entender a las teorías implícitas son su naturaleza encarnada, porque estas se desarrollan en el contexto se podría decir que son dependientes de ese contexto rutinario, repetitivo, pero no para nuevas situaciones. “resultan útiles cuando las condiciones de su aplicación se mantienen esencialmente constantes, pero son muy limitadas ante situaciones cambiantes, en escenarios o problemas nuevos” (Pozo et al., 2006, p.106).

Así mismo, tienen un carácter automático o no controlado. Ya que ellas se activan de manera automática y aseguran las respuestas rápidas, estereotipadas sin consumo de recursos cognitivos obteniendo así grandes ventajas cognitivas, porque, puede explicar cada respuesta del alumno ante cada escenario en el aula, la intuición nos permite responder a diferentes situaciones aunque estas sean como consecuencia de nuestro realismo ingenuo de que sea la respuesta correcta (Pozo et al., 2006).

3. CARACTERÍSTICAS DE LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS

Las teorías implícitas de los docentes poseen las siguientes características según

(Marrero y Tardit citado en Casado, 2010):

- Se forman a partir de experiencias directas o indirectas vividas a lo largo de su historia personal y escolar. Se interiorizan valores, actuaciones o conductas que luego se podrán utilizar en su práctica docente.
- Aunque son personales, poseen ideas compartidas culturalmente ya que se forman en un ambiente sociocultural: las comunicaciones y relaciones entre colegas.
- Integran diferentes aspectos que se relacionan de manera diversa: conocimiento de sí mismo, de los estudiantes, del contenido, del contexto local.
- No son el resultado de una elaboración explícita, sino que se trata de la síntesis de conocimientos que suelen permanecer implícitos teniendo límites difusos.
- Tienen doble ambivalencia: como conocimiento y como creencia que ayuda a predecir situaciones y planificar conductas.

Por otro lado, Antón (2012) nos presenta otras características de las teorías implícitas, desde los aportes de (Pecharromás, Limón y Carretero y Pozo, et al., citado en Boullosa, 2014) que a continuación se detallan:

- Carácter esencialmente implícito: Las teorías implícitas son difíciles de reconocerlas por su característica no consciente y el problema de no acceder a los procesos mentales.
- Por su Condición de representación: Se originan con la finalidad de explicar los hechos sucesos de la realidad, ubicarse en ella y guiar las actuaciones.
- Por su vinculación afectiva: La realidad es la que dirige sobre las acciones del sujeto que cree y por esta razón es que se conserva.
- Cierta nivel de coherencia: Por el cual se le considera teoría, mantienen su distancia con las teorías científicas, mas no tienen oposición entre ellas.
- Cierta nivel de estabilidad. Las teorías implícitas guían la acción educativa y eso le permite tener cierta estabilidad, y esta es en razón de cuatro factores:
 - a. Se conciben de forma inconsciente, acrítica y natural y son inevitables. El sujeto no tiene control sobre ello.

- b. El sujeto se compromete con las teorías implícitas sin diferenciar los contenidos de verdad y conjetura o interpretación.
 - c. Poseen una tendencia a la simplificación, la sobre generalización y el dogmatismo (Claxton, 1990), lo que genera expresar las imágenes personales de la realidad en términos de todo, nunca, nada y siempre.
 - d. Existe un vínculo directo entre las concepciones subjetivas, la realidad, la identidad propia y lo emocional. Es difícil cambiarlas si no se considera el aspecto emocional (Boullosa, 2014).
- Cambiables y adaptables: Es preciso que las teorías implícitas o subjetivas en ciertas situaciones sean sensibles y determinen una modificación de la teoría, junto a una invariancia y estabilidad, evitando un estado de transformación permanente (Rodrigo, 1993).
 - Prima algún aspecto: Fox (1983) diferencia entre teorías simples, las cuales mantienen una concordancia limitada entre enseñanza-aprendizaje, enfatizando una postura directiva del docente y las teorías desarrolladas que imaginan la enseñanza como el aprendizaje en un vínculo complejo, y en el proceso se da al estudiante un rol activo. En esta misma línea, podemos mencionar a (Menges y Rando citado en Jiménez y García, 2006) que distinguen entre teorías sostenidas, que tienen relación con las teorías en acción y las teorías implícitas, que son teorías que guían la toma de decisiones del sujeto. Además se pueden distinguir a las teorías sobre añadidas que son las que priorizan más lo que se dice que lo que se hace, con las teorías de acción que se manifiestan en la conducta, es decir en el hacer (Claxton, 1990).
 - Distinto nivel de generalidad: Las teorías implícitas poseen distintos niveles de generalidad, ellas en común constituyen un dominio específico y se manifiestan en los resultados de la tarea que se le asigne para ser reconocidas. Son inducidas, por la manera en que se perciben las experiencias de la vida diaria.
 - Construcciones personales: Se le considera un constructo personal, debido a que construye su conocimiento, a pesar de que su origen se pueda dar en las experiencias compartidas.

De manera que, las teorías implícitas influyen en las acciones que realiza el

sujeto; son además de difícil comunicación, y por su coherencia y estabilidad modificarlas resulta una tarea difícil. Además, están vinculadas al contexto y a las experiencias repetitivas de la vida cotidiana, y que a pesar de su carácter individual pueden tener afinidad y ser compartidas por un grupo, lo que les proporciona mayor consistencia y rigidez a las teorías intuitivas de cada sujeto (Buollosa, 2012).

Las teorías implícitas son formas de conocimiento procedimental respecto a un dominio concreto del mundo, están constituidas por representaciones mentales complejas que son la memoria semántica y la memoria episódica (Gonzales, 2012). Así mismo, cabe mencionar que Tulvin en el año 1972, fue quien lo dividió en dos tipos de memorias una episódica y la otra semántica, que a continuación se detalla.

3.1 Memoria episódica

La memoria episódica es un sistema neurocognitivo (cerebro-mente), esta es diferente de otros sistemas de memoria porque permite recordar a los sujetos un pasado de experiencias. La memoria episódica viene siendo estudiada desde hace treinta años, y se le define en términos de materiales y tareas. Para luego ir refinándose y ser definido como ideas, como yo, el tiempo subjetivo y la conciencia autoconsciente (Tulvin, 2002).

En la memoria episódica se almacenan y recuperan sucesos organizados en pautas espaciales y temporales que suelen tener un carácter autobiográfico. Además, de contar con localizadores espaciales y temporales, estos trazos de memoria están sometidos a importantes interferencias y hasta fenómenos de olvido (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993). Sin embargo, cuando se acumula un número suficiente de experiencias del mismo hecho se llega a formar una construcción cuasi semántica de tales experiencias. Así, están sujetas a la interferencia en menor grado y, en consecuencia, son más perdurables. Así mismo, las teorías implícitas pueden ser consideradas episódicas, con una fuerte base emocional y se recuperan de forma autobiográfica (Gonzales, 2012).

3.2. Memoria semántica

En la memoria semántica se almacenan y recuperan informaciones y operaciones estructuradas sobre el significado de las palabras en relación con las cosas (Montealegre, 2003). Así mismo, las reglas tanto gramaticales como de resolución de problemas y conocimientos del mundo físico y social, estos conocimientos no cuentan con localizadores espaciales ni temporales, son más abstractos, son menos sometidos a interferencias y son más perdurables (Rodrigo, et al., 1993). Además, de la organización en categorías, la memoria semántica se organiza también, según atributos (como "tiene alas", "es verde") (Montealegre, 2003).

De modo que, se concluye que las teorías implícitas son representaciones episódicas y que se basan principalmente en experiencias sobre un mismo tema (Rodrigo, et al., 1993). En cambio, pueden llegar a tener carácter semántico y esta característica es crucial en el caso de las teorías implícitas sobre la comprensión lectora; porque si no hay repetición en la experiencia de comprensión, lo único que pueden esperar son representaciones episódicas básicamente emocionales (Gonzales, 2012). A continuación se verá cómo es que dichas teorías se adquieren.

4. ADQUISICIÓN DE LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS DEL DOCENTE

Las teorías implícitas son adquiridas en diferentes procesos de aprendizajes implícitos, devenida de la experiencia personal y del aprendizaje informal. Según Reber, se adquieren la mayoría de las representaciones a través de procesos de aprendizajes implícitos o no conscientes: conocimiento que tiene lugar en gran medida con independencia de los intentos conscientes por aprender y en ausencia de conocimiento explícito sobre lo que se adquiere (1989). Se podría decir que se trata de un proceso básico del aprendizaje, que comparten los seres vivos en la necesidad de situaciones de aprendizajes repetidas, no consciente, de forma involuntaria que se pretende detectar en el medio mediante las representaciones implícitas, con el fin de hacerlo más consciente. Esto explica que:

“Aunque un profesor no pueda explicitar o articular con claridad qué es

para él la inteligencia o cómo hacer que sus alumnos le atiendan, tiene con certeza representaciones implícitas sobre la inteligencia o la atención que le permiten gestionar la clase y predecir la conducta de sus alumnos. Igualmente sus alumnos, que seguramente no tendrán una teoría elaborada sobre la evaluación, tienen representaciones implícitas muy arraigadas sobre cómo evalúan sus profesores y qué esperan de ellos en sus evaluaciones (Pozo et al., 2006, p. 101).

De modo que las teorías implícitas son el producto de reiteradas exposiciones a los mismos escenarios, que son reguladas por principios implícitos y resultado de las propias experiencias del sujeto. Además, no solo están encarnadas (Pozo, 2006), este carácter encarnado es el que hace difícil de reconocer entre creencia y conocimiento, si no están asociadas desde su origen, a emociones y respuestas corporales (Antón, 2012).

Además, se adquieren como fruto de un aprendizaje no consciente, porque son producto de un aprendizaje que se da a través de la acción práctica más que de la palabra. Más aún, si vivimos dentro de la misma cultura en la cual se comparten reglas o pautas. A su vez, esto permite que no se vean obligados a mostrar sus teorías implícitas, ya que casi todos hacen lo mismo, solo a veces, cuando se da una situación en la que las representaciones implícitas se contradicen, es donde se dan cuenta de las reglas culturales. En la actualidad este hecho es relevante por el proceso de cambio por el que se encuentra la educación.

Por otra parte, las teorías implícitas buscan el éxito y no el fracaso, dan respuestas y evitan los problemas, mientras que las explícitas buscan comprender el mundo, por lo cual convierten a este en un problema. Por lo tanto, las teorías implícitas se adquieren de forma informal, en cambio, las teorías explícitas se aprenden de la educación formal y de forma intencional. De manera que, existen varias diferencias entre las teorías implícitas y las teorías explícitas en las que los autores como Pozo, Rodrigo, et al., Antón, Gonzales y otros, lo han explicado en sus investigaciones, porque son necesarias estudiarlas y cómo estas teorías se explicitan.

5. EXPLICITACIÓN DE LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS

Al reconocer que los sujetos tienen sus teorías implícitas, que están presentes en

su actuar y que estas muchas veces los guían en la toma de decisiones. Surge el cuestionamiento de que si estas deben de permanecer implícitas o es necesario explicitarlas. Se conoce que las teorías implícitas son de naturaleza concreta y están arraigadas a nuestra personalidad. Y que reconocer sus teorías implícitas ayudará a comprender e interpretar el mundo y actuar sobre él.

Según Pozo (2008), es necesario explicitar las teorías implícitas, porque estas pueden interferir en los procesos de los aprendizajes formales. Para el cambio de una teoría implícita, se necesita del proceso de construcción del conocimiento en el aprendizaje basado en la reflexión. Así mismo, (Dienes y Perner citado en Pozo, 2008) expresan lo siguiente:

Un conocimiento es “plenamente explícito” cuando todos sus aspectos se representan claramente, es “de actitud explícita” cuando se hace manifiesto todo hasta la actitud, y “contenido explícito” si todos los aspectos del contenido se representan explícitamente (p. 740).

Esta propuesta de Dienes y Perner es un modelo que tiene diferencias entre una actividad cognitiva epistémica dirigida a generar conocimiento, que exige, al menos, la explicitación de la actitud, de la relación que se mantiene con el objeto de aprendizaje, y una actividad pragmática dirigida a lograr un objeto o contenido de aprendizaje concreto (Kirsh y Maglio citado en Pozo, 1996).

Según Pozo (2008), para explicitar estas representaciones mentales se necesita trascender las teorías implícitas y preguntar por qué suceden las cosas. Por lo tanto se deben dar a conocer para reflexionar sobre ellas y cambiarlas. De acuerdo con Pozo este proceso se daría en tres niveles: a) la supresión representacional, b) la suspensión representacional y c) la redescipción representacional o modelo RR (Karmiloff).

a) Supresión representacional

Es el primer tipo de proceso de explicitación que se aplica a las representaciones implícitas, consiste en un proceso de supresión o inhibición de algunos elementos presentes en el ambiente físico y sustituirlos por otros esquemas explícitos. Según Glenberg (1997), suprimir o controlar conscientemente la expresión corporal de las emociones es una necesidad

para explicitar las teorías implícitas. Por ejemplo, cuando se lee un texto y existen elementos que tienen un sentido diferente a la lectura, se tiene que quitar el que se tiene y reemplazar por el que nos presentan en el contexto; en caso contrario, no se logrará la comprensión (Gonzales, 2012).

Al suprimir una parte, se genera cierta independencia cognitiva con respecto al entorno, ya que hace posible la manipulación de las ideas y sucesos en ausencia de estos. Es una conquista cognitiva esencial, que define la evolución de los sistemas cognitivos, más eficaces y complejos cuanto más autónomos son con respecto al ambiente, ya que eso permite conductas más flexibles y, por lo tanto, mayor capacidad de adaptación a ambientes nuevos, no programados (Edelman; Martínez y Arsuaga citado en Pozo, 2008). Por otro lado, se deberá tener en cuenta que la supresión solo asegura la sustitución de una representación implícita por otra explícita en las situaciones más simples, cuando exista una alternativa disponible.

Por otro lado, este primer proceso no ayudará mucho a la explicitación de las teorías implícitas, porque se necesitan otros procesos que ayuden a construir representaciones alternativas. Uno de esos procesos es la suspensión representacional.

b) La suspensión representacional

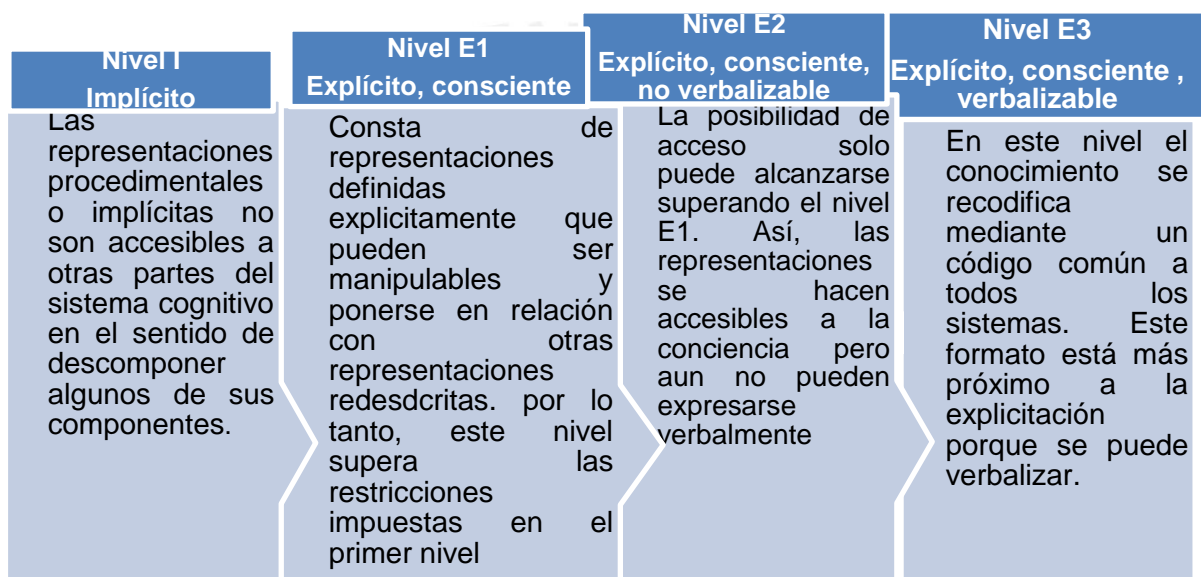
Este es el segundo nivel de explicitación de las teorías implícitas. En esta etapa, el estudio se realizará con mayor profundidad, la suspensión implicaría, por tanto, suprimir algunos de los componentes de una representación, sustituyéndolo por otra función o signifiante, de modo que a diferencia del mecanismo de supresión, la suspensión conduce a una combinación o integración de representaciones [...] De esta forma, la suspensión no se limita a eliminar representaciones inconvenientes, puede generar nuevas representaciones en forma de nuevas actitudes (acciones) con respecto a los objetos, que suspenden las propiedades (encarnadas o implícitas) del mundo real (Pozo, 2008).

c) Modelo de Redescripción Representacional (RR)

De acuerdo a Pozo (2008), se presenta como un modelo desde un punto de

vista más general que permite explicar cómo las representaciones explícitas o encarnadas se transforman en verdaderos conocimientos en diferentes contextos. Según Annette Karmiloff-Smith (1994), quien desarrolló este modelo con mayor profundidad, propone la existencia de cuatro niveles en los cuales el conocimiento se representa y re-representa a los cuales las denomina: Nivel I (implícito); Nivel E1 (Explícito consciente); Nivel E2 (Explícito consciente no verbalizable) y Nivel E3 (Explícito consciente verbalizable). Como vemos en la siguiente figura 2.

Figura 2 Niveles de explicitación del conocimiento según Annette Karmiloff-Smith (1994)



Elaboración propia

Según, el modelo RR, la posibilidad de tener acceso consciente y poder verbalizarlas solo se alcanza superando el nivel E1. La hipótesis que maneja Karmiloff, es que en el nivel E2 las representaciones se vuelven accesibles, pero que estas no se pueden expresar verbalmente. Ello, solo será posible cuando llegue al nivel E3 y, además, en este se recodifica mediante un código común a todos los sistemas. Este nivel está más cerca de la explicitación del conocimiento (Karmiloff-Smith, 1994).

Por lo tanto, es importante distinguir entre el proceso de redescrípción representacional y las maneras en que este proceso puede llevarse a cabo en un modelo. En el caso del proceso de recodificar la información almacenada en un formato, pasándola a otra distinta, por ejemplo, una representación espacial

puede recodificarse, en un nuevo formato lingüístico o una representación propioceptiva, en formato espacial. Cada redescipción (rerepresentación) constituye un nuevo formato con información más condensada o comprimida del nivel anterior. Acabamos, de ver cómo el modelo RR postula la existencia de cuatro niveles jerárquicamente organizadas en los que se reproduce el proceso de redescipción representacional (Karmiloff-Smith, 1994).

Puede haber otros modelos que refuten la existencia de esta jerarquía, pero sin afectar el proceso mismo de redescipción representacional. Podría, consistir en pasar de representaciones implícitas a un nivel de representaciones definidas explícitamente, pero, no puede tener acceso a ellos conscientemente. Un punto distinto sería que las representaciones implícitas se redesciben directamente o al formato E1 o al E2 o al E3, de manera que la información podría codificarse directamente en forma lingüística, sin necesidad de pasar por el nivel E1 (Karmiloff-Smith, 1994).

El proceso de redescipción es en sí de dominio general, pero opera en diferentes momentos en cada dominio específico y está restringido por los contenidos y nivel de explicitud de las representaciones de cada microdominio. Además, dentro de cada fase consiste en hacer adiciones representacionales, proceso en el cual desempeña un papel importante la retroalimentación negativa. Sin embargo, las transiciones entre las fases y la retroalimentación debe ser positiva para que comience la redescipción (Karmiloff-Smith, 1994).

En palabras de Mortimer, (en Pozo, 2008), acceder al conocimiento implica que “las representaciones no son transparentes y convertirlas en objetos de representación, siendo consciente de la forma en que las representaciones modelan el mundo y a nosotros mismos. Solo el acceso a la explicitación plena hace visible nuestra mente” (p. 301). Sin embargo, profundizar en el significado de las representaciones de cada sujeto, requiere adoptar actitudes proposicionales que permitan representar las representaciones (Pozo, 2008).

Finalmente, la redescipción representacional, consta de tres fases y cuatro niveles que sostiene Karmiloff-Smith (1994). Además, estas fases y niveles se entrecruzan. Por lo tanto, es en los niveles E2 y E3 donde el conocimiento es explícito, consciente, no verbalizable y verbalizable, donde se logra la explicitación

de los docentes y sus representaciones implícitas. Para ello, se necesita utilizar la técnica: entrevista semi-estructurada y el instrumento guion de entrevista, porque, sus representaciones mentales de experiencias pedagógicas arraigadas no son fáciles de verbalizar (nivel E2).

Es por ello, necesario conocer las principales teorías implícitas sobre el currículo, para entender qué es lo que hay detrás de cada docente cuando planifica y organiza su labor pedagógica. Así mismo, se tomará como referencia la investigación de Rojas, (2013), quien, define al currículo en cuatro teorías implícitas: Academicista, tecnológica, interpretativa y crítica.

6. INVESTIGACIÓN DE LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS DE DOCENTES EN EL DISEÑO CURRICULAR

La participación del docente es ineludible en el proceso de enseñanza, ya que son los docentes quienes organizan sus pensamientos, sentimientos y experiencias en teorías, y estas, a su vez, tienen relación con su conducta pedagógica (Menges y Rando citado en Clark y Peterson, 1990). Además, muchos investigadores coinciden en que el conocimiento implícito o explícito del docente guía su práctica pedagógica en el aula (Jiménez y García, 2006). Así mismo, para Marrero (2010) las teorías implícitas son las que conducen las acciones del docente y las formas de interpretar el currículo, ya que ello afecta la forma de selección de los contenidos, la planificación metodológica y los recursos.

La importancia del estudio de las teorías implícitas del profesorado radica en que influyen estas teorías en la planificación del currículo explícito, así mismo, en los procesos de cambio e innovación, además, son los docentes quienes realizan la interpretación del currículo. Por lo dicho anteriormente, se debe tomar en cuenta cuáles son esas teorías implícitas que los docentes tienen (Baena, 2000).

A continuación se presentan los resultados de tres investigaciones que tienen alguna semejanza con el objeto de estudio.

En primer lugar, tenemos la investigación de Gómez, “Las Teorías Implícitas de los profesores y sus acciones en el aula”, realizada en México en el 2008; en segundo lugar, La investigación de Jáuregui, Carrasco y Montes, “Evaluando,

evaluando: ¿qué piensa y qué hace el docente en el aula?”, realizada en Arequipa en el 2004, y finalmente, la investigación de Rojas, “Estudio exploratorio de las teorías implícitas acerca del currículo en profesores de Educación Secundaria de una institución educativa pública de San Juan de Lurigancho”, realizada en Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú en el 2013.

En las investigaciones realizadas por Gómez, (2008), Jáuregui et al., (2004) y Rojas, (2013), concluyen que los docentes muestran más de un tipo de teoría implícita curricular y que estas muchas veces deciden en las actividades en el aula. Así mismo, en la toma de decisiones y en la planificación, organización, en el desarrollo curricular, ya que, lo que planifica no se visualiza en la práctica en el aula. Por otro lado, Jáuregui, et al., hace referencia que el problema también podría ser la precaria formación del docente en lo profesional y su vida personal (2004). Es por ello, que no les permiten ser creativos, innovadores, ya que carecen de vocación formativa.

Mientras que Rojas, (2013) concluye en su investigación que los docentes poseen teorías implícitas, las cuales tienen presencia en cada actividad curricular como planear una clase, llevarla a cabo y afrontar las situaciones del aula, y que le llevan a decidir y guiar su conducta de manera no consciente. De esta manera, “son las lógicas con que los individuos comprenden los eventos que perciben y guían las acciones de su propia conducta en el mundo” (Menges y Rando citado en Rojas, 2013). Es relevante, entonces, conocer las teorías implícitas, porque ella, se desarrolla en la práctica y con la práctica, y muchas veces no se explica esa decisión o no se toma en cuenta. En consecuencia, “las teorías implícitas del currículo son aquellas representaciones no conscientes, que relacionan experiencias curriculares y guían la acción docente en función al éxito académico” (Rojas, 2013, p. 59).

Así mismo, para esta investigación realizada por Rojas (2013), se tiene en cuenta a las teorías implícitas curriculares: academicista, interpretativa, tecnológica y crítica, las cuales se activan dependiendo de la naturaleza de los distintos propósitos curriculares. Además, se llevan en la práctica pedagógica, ya que, ellas están presentes en el pensamiento docente y en su actuar.

6.1. Teoría academicista.

Desde este lente, se entiende al currículo como un plan o programa de contenidos, es decir, un listado de conocimientos verdaderos únicos y universales que se organizan en disciplinas, que el maestro debe transmitir en la escuela con el fin de desarrollar la mente y entrenar la inteligencia.

6.2. Teoría tecnológica.

Se concibe al currículo, como un instrumento de planificación, para la toma de decisiones en función de los fines y establecer etapas y procedimientos para su consecución, así mismo, se concibe al curriculum como un producto. En este sentido, se caracteriza al currículo válido y eficaz para cualquier contexto normativo, ya que su planificación está en expertos que deciden cómo van a ir organizados los elementos curriculares; y, además, es previsible, rígido, medible, de estructuración fragmentada y orientado hacia el producto.

6.3. Teoría interpretativa.

En este enfoque, define al currículo según (Stenhouse citado en Rojas, 2013), como el currículo que sirve para comunicar los principios y propósitos educativos, de tal manera que está abierta a discusiones y críticas para que ellas puedan ser tomadas en cuenta. Dicho esto, en otras palabras, es el medio por el cual, el docente pone a prueba las ideas, mediante la práctica y eso le hace confiar en su juicio y no el de otros docentes. Además, lo que el currículo pretende es traducir las ideas educativas en prácticas educativas, por esta razón, se entiende al currículo como práctica. Desde este lente, el currículo es caracterizado por ser flexible, dinámico, deliberativo, constructivo, humanista, colaborativos y reflexivo.

6.4. Teoría crítica.

Visto desde este lente crítico, “el currículo es una construcción cultural, mediante el cual se organizan una serie de actividades educativas” (Grundy citado en Rojas, 2013 p. 16). Es decir, el currículo es un escenario de pluralismo ideológico, político y cultural, que trata de generar intervenciones para la transformación a

partir de la práctica. Es un currículo crítico, emancipador, flexible, contextualizado, transformador, consensuado, colaborativo, cíclico, dialéctico y colaborativo donde prima la interdisciplinaridad y la globalización.

Sin embargo, estas cuatro perspectivas nos muestran que no hay una sola manera de definir el currículo. Es por ello, que permite visualizar desde distintos lentes qué prioridades y orientaciones definirán cada una de ellas en los diseños curriculares, asimismo esta investigación se apoyará en la matriz de conceptualizaciones desarrollada por Rojas (Anexo 4) (Rojas, 2013).

Estas investigaciones son el marco referencial para la presente investigación. Sobre todo el de Rojas (2013), que es la que más aproximación tiene, pues ella, se ha desarrollado dentro del contexto de la Educación Básica Regular y esta investigación se desarrolla en la Educación Técnica Productiva. Así mismo, se difiere en la utilización de los instrumentos para el recojo de la información; mientras que en ella se utilizó, el cuestionario y matriz de recolección de datos, en esta se utilizó la entrevista semiestructurada.

CAPÍTULO II

DISEÑO DE MÓDULOS FORMATIVOS BASADO EN COMPETENCIAS

En el segundo capítulo se presenta el tema del diseño de módulos formativos que, según Tobón (2005, 2006), es una unidad que da sentido y constituye el esquema curricular con autonomía dentro del currículo. A su vez, este estudio se llevó a cabo en el ciclo básico de la ETP.

Para ello se ha organizado en dos acápite; en el primero, la ETP en el Perú, luego veremos los módulos formativos basados en competencias en tres sub-acápites: en la contextualización de la unidad de competencia, en la determinación de los aprendizajes y en la organización de la unidad didáctica

1. LA EDUCACIÓN TÉCNICO PRODUCTIVA EN EL PERÚ

La Educación Técnico Productiva proviene de un proceso de reconversión de los Centros de Educación Ocupacional a CETPRO desde el año 2005 (MINEDU, 2005). Durante, ese proceso, que duró casi tres años, se elaboró el Diseño Curricular del Ciclo Básico aprobado por el D.S. N° 588-2006. Así mismo, en ese periodo se realizó el cambio de diseño curricular por objetivos, basado en un

modelo tecnológico, a uno en el enfoque basado en competencias laborales (MINEDU, 2006).

La ETP es una forma educativa y está ubicada, según la Ley General de Educación, Ley N° 28044 (2003), entre la Educación Básica Regular y la Educación Superior. Y está orientada a la formación de adolescentes, jóvenes y adultos en la adquisición de competencias laborales, capacidades empresariales y valores, con visión de desarrollo viable, competitivo y humano (MINEDU, 2006). Además, promueve la cultura innovadora que responde a los requerimientos del sector productivo y a los avances de la tecnología del desarrollo local, regional y nacional.

Para ello, la ETP se organiza en dos ciclos formativos: *ciclo básico* y *ciclo medio*, que, a su vez, están conformados por bloques de módulos y estos tienen como características no ser propedéuticos, ni secuenciales, sino terminales. Cabe mencionar que en el *ciclo básico*, al culminar un módulo formativo, el estudiante será capaz de insertarse a un puesto de trabajo del mercado laboral de manera independiente o dependiente, dado que en el módulo se realizan actividades laborales de menor complejidad que son requeridos en los sectores económicos y las ramas de la actividad productiva (MINEDU, 2006).

En el ciclo medio se desarrollan módulos convergentes a un perfil técnico de una especialidad, destinados a quienes buscan una inserción o reinserción de una actividad ocupacional especializada.

Por otro lado, la ETP considera la pertinencia como una de las características fundamentales, porque promueve capacitación técnica orientada a la producción de bienes y servicios, coherentes a los requerimientos del mercado laboral local, regional, nacional y/o internacional y a la política educativa (MINEDU, 2006). Además, es de carácter innovador, porque orienta a la administración educativa encaminando hacia el desarrollo científico y tecnológico, que a su vez, promueve una cultura de valores éticos y el cuidado del medio ambiente (MINEDU, 2006). Por otra parte, es flexible, porque se adapta a las necesidades de los estudiantes, del mercado laboral y de los servicios que presta.

La ETP tiene como finalidad desarrollar capacidades y competencias laborales en

los estudiantes para que puedan insertarse o reinsertarse en el mundo laboral (MINEDU, 2008 y MINEDU, 2010). También, contribuye a que los estudiantes que trabajan se puedan especializar, actualizar o reconvertir su empleo (MINEDU, 2006). Así mismo, promueve el desarrollo de una cultura de la innovación acorde a las exigencias del mercado laboral y a los avances tecnológicos (Ley General de Educación, Ley N° 28044). De esta manera, la oferta formativa está vinculada con las necesidades y demandas de los sectores sociales y productivos, ofertando módulos con visión empresarial y que sean sostenibles en el tiempo (Fundación FAUTAPO, 2009).

2. MÓDULO FORMATIVO BASADO EN COMPETENCIAS

Antes de conceptualizar qué es un módulo formativo, se definirá qué se entiende por módulo. Un módulo es la unidad circular que integra los contenidos, actividades, teoría-práctica, formación-trabajo, formas de evaluación, desarrollo de los componentes meta cognitivo y motivacional, así como las cualidades de las personas (Ceja, 2009). Además el módulo habilita para un puesto de trabajo, es decir, tiene valor en términos de empleabilidad de los estudiantes que lograron las competencias previstas en dichos módulo (Zegarra y Añaños, 2001).

Según el DCB, *ciclo básico* el módulo, es la unidad que permite organizar los objetivos, los contenidos de aprendizaje y las actividades en torno a un problema profesional y de las capacidades que se pretende lograr. Así mismo, desde el punto de vista de proceso de enseñanza-aprendizaje, constituyen un grupo de capacidades, actividades y contenidos relativos a conocer, saber hacer reflexivo, y ser con capacidad conductual que se desarrollan en situaciones reales de trabajo (Centro de servicio para la capacitación laboral y desarrollo [CAPLAB], 2010a). Y según el MINEDU (2008) es un bloque de aprendizaje específico y complementario, que se conforma de una unidad de competencia, de un perfil técnico profesional, orientado a una opción laboral específica, permitiendo la inserción laboral del estudiante.

Además, el módulo es la parte de la formación profesional específica que puede acreditarse y capitalizarse para la obtención del título profesional. Y está necesariamente asociada a una unidad de competencia (CAPLAB, 2010a).

Entonces, se entiende por módulo como la unidad curricular que está organizada por contenidos específicos y complementarios, criterios de evaluación, capacidades terminales y los requerimientos mínimos que se necesitan para desarrollarlos. Así mismo, en los módulos se desarrollan los contenidos complementarios que son el soporte de los aprendizajes específicos y que ayuda a los estudiantes a gestionar su autoempleo; así como, contar con un tiempo que se ajuste a la complejidad de las capacidades y ellas, en su conjunto, son la unidad de competencia del módulo.

Un módulo formativo es una unidad organizada en actividades que desarrollan capacidades necesarias para desempeñarse en una función productiva y que está asociada a la unidad de competencia identificada por el sector productivo (MINEDU, 2007). Así también, es la unidad coherente de capacidades terminales, criterios de evaluación y contenidos educativos que proporciona la competencia demandada por el sector profesional (CAPLAB, 2010b). Además, facilita un aprendizaje que conduce a adquirir competencias ya identificadas, permitiendo situarse en diferentes trayectorias de aprendizaje y que, a su vez, le ayude a administrar el aprendizaje a lo largo de su vida (Mertens, 1996).

Por su parte, Tobón (2005, 2006a) al referirse a un módulo formativo basado en competencias sostiene:

“Es una unidad de sentido que constituye la estructura básica de la organización curricular, con metas claras y evaluables, y que posee autonomía dentro del currículo. Pero a la vez, los módulos se relacionan entre sí para reforzar el desarrollo de las competencias, y buscar que determinados proyectos tengan continuidad durante la formación. En general, los módulos se caracterizan por centrarse en una competencia con el fin de impactar su formación en el estudiante, pero a la vez que hacen esto, buscan desarrollar y fortalecer competencias de otras clases” (p. 76).

Entonces, es el módulo formativo quien da sentido a la programación como lo menciona Tobón, ya que en él se relacionan y se desarrollan entre sí competencias laborales y de otra índole. Por esta razón, el diseño curricular basado en competencias, es un proceso complejo que propone que las personas pongan en acción, actuación y creación para resolver problemas y realizar actividades, aportando a la construcción y transformación de la realidad para lo

cual integran el saber ser, el saber conocer, el saber hacer y el saber convivir, teniendo en cuenta los requerimientos específicos del entorno, las necesidades personales y los procesos de incertidumbres, autonomía intelectual, conciencia crítica, creatividad y espíritu de reto, asumiendo la consecuencia de los actos y buscando el bienestar humano (Gallego citado en Tobón, 2006).

En la presente investigación, se tendrá en cuenta el estudio de tres elementos de la gestión del currículo que son: la contextualización de la unidad de competencia, la determinación de los aprendizajes y la organización de la unidad didáctica que a continuación se detalla.

2.1. Contextualización de la unidad de competencia

Catalano, Avolio y Sladogna (2004); CAPLAB (2010b) Coinciden que la unidad de competencia, es una función productiva, que va a describir las actividades que serán cumplidas desde el puesto de trabajo elegido. Además, Este es el nivel mínimo cuando se conocen como elementos de competencia, en el sistema del Reino Unido, o realizaciones profesionales en el sistema español. Así mismo, es el agregado mínimo de competencias profesionales, susceptibles de reconocimiento y acreditación parcial que el estudiante puede realizar (PROIMUJER, 2004).

De igual forma, describen los requerimientos de calificación más precisos que debe demostrar una persona en el cumplimiento de determinados procesos y funciones correspondientes a una profesión, según los estándares de calidad del sector productivo. Deben tener valor y significado en el empleo y enmarcar las funciones propias del quehacer profesional de un puesto de trabajo (MINEDU, 2008 y MINEDU, 2010). Las realizaciones deben ser susceptibles de conformar una función esencial en el trabajo. Así mismo, cada competencia equivale a un posible puesto de trabajo (MINEDU, 2008).

Además, cada unidad de competencia lleva asociado un módulo formativo, donde se describe la formación necesaria para adquirir esa unidad de competencia. Es decir, cuando una persona realiza un curso con los contenidos, la carga horaria y los requisitos de un módulo formativo, adquiere el derecho a acreditar la unidad

de competencia vinculada. Además, esta estructura permitirá evaluar y acreditar al trabajador cada una de sus unidades de competencia (obtenidas mediante la formación o la práctica laboral) (MINEDU, 2010).

Por lo tanto, la unidad de competencia es un conjunto de realizaciones profesionales con valor y significado en el trabajo consolidado en los procedimientos conceptuales, procedimentales, actitudinales y los valores. Además, parten desde el referente productivo de los talleres o empresas de la localidad. Así mismo, se define como un conjunto de realizaciones profesionales con valor y significado en el empleo, constituyendo un rol esencial de trabajo, y esta se genera como producto del análisis de la competencia y los aprendizajes a lograr.

Entonces, la contextualización de la unidad de competencia, es una función productiva, que describen las actividades a realizarse en un puesto de trabajo seleccionado, y a los requerimientos mínimos del desempeño de una persona, para lograr con eficacia, eficiencia y efectividad el cumplimiento de cada uno de los procesos y funciones coherentes a una profesión, según exigencias del mercado laboral y los estándares de calidad.

Es el resultado del trabajo en equipo de los docentes de la opción ocupacional, quienes deben contar con el referente productivo, determinar la unidad de competencia y contextualizarla, teniendo en cuenta, los saberes a desarrollar, el equipamiento, la infraestructura, las necesidades y requerimientos del mercado laboral y las normas legales vigentes, requisitos indispensables para realizar la diversificación curricular del módulo. Si no cuenta con esta información, debe tomar el referente productivo del Catálogo Nacional de Títulos y Certificaciones.

2.1.1. Referente productivo

En el referente productivo se describe las funciones que un estudiante desempeña de manera eficiente en el puesto laboral, de acuerdo a criterios de calidad definidos por el sector productivo. Así mismo, es formulado por expertos y empresarios del referido sector los cuales determinan la competencia requerida para el desempeño de una ocupación, la misma que el estudiante debe lograr tras concluir el módulo de una opción ocupacional (MINEDU, 2008).

Para la Planificación Curricular del Módulo Ocupacional, se toma el siguiente referente productivo del Catálogo Nacional de Títulos y Certificaciones, que son: la unidad de competencia, los criterios de realización y los rubros del dominio profesional.

2.1.2. Saberes tomados en cuenta

Una unidad de competencia contiene básicamente: los cuatro pilares de la educación para que su formación sea de forma integral (saber, ser, hacer y convivir), así como integrar la capacidad de la formación complementaria (MINEDU, 2008).

2.2. Determinación de los aprendizajes

El aprendizaje viene de la voz latina *aprehenderé*, que significa adquirir, coger, apoderarse de algo. Además etimológicamente aprendizaje significa hacer propios los contenidos que se desarrollan en el aula. Para algunos autores, como Feldman (2005) y Tobón (2006), el aprendizaje es un proceso de cambio relativamente permanente en el comportamiento del alumno, que implica la modificación de estrategias, habilidades. Así-mismo, hay aprendizaje siempre y cuando se modifique el comportamiento de una persona.

También, existe aprendizaje cuando un estudiante ha adquirido nuevos conocimientos y los aplica a nuevos contextos, y a su vez, desarrolla habilidades motoras, destrezas intelectuales, actitudes, valores y sentimientos (CAPLAB, 2010a). Además, involucra la reorganización de estructuras y procesos cognitivos (Card, Moran and Newell citado en Pacheco, 2004). Del mismo modo, los aprendizajes, permiten el logro de las capacidades terminales y son el elemento que los enlaza al criterio de evaluación por lo que deben mantener una relación lineal. También es la actividad de construcción individual de las representaciones significativas de un caso de la realidad, que se desarrolla como producto de la interacción con otras personas a través de la experiencia (MINEDU, 2008).

Así pues, el aprendizaje supone:

- Aprender a conocer: Porque desarrolla habilidades, destrezas, hábitos, actitudes y valores que permiten adquirir herramientas de la comprensión como medio para entender el mundo que los rodea, vivir con dignidad,

comunicarnos con los demás y valorar las bondades del conocimiento y la investigación.

- Aprender a ser: Desarrollar la integridad física, intelectual, social, afectiva y ética de la persona en su calidad de estudiante, de trabajador, de miembro de familia, de ciudadano o de adulto.
- Aprender a aprender: Desarrollar habilidades, destrezas, hábitos, actitudes y valores que nos permitan adquirir o crear métodos, procedimientos y técnicas de estudio y de aprendizaje para seleccionar y procesar información eficientemente, comprender la estructura y el significado del conocimiento, a fin de que lo podamos discutir, negociar y aplicar. El aprender a aprender constituye una herramienta que permite a las personas seguir aprendiendo toda la vida.
- Aprender a hacer: Desarrollar nuestra capacidad de innovar, crear estrategias, medios y herramientas que le permitan combinar los conocimientos teóricos y prácticos con el comportamiento sociocultural.

Entonces, un aprendizaje significativo, es aquel aprendizaje que relaciona el nuevo conocimiento con: conocimientos anteriores, en situaciones cotidianas, con la propia experiencia, en situaciones reales. Es decir que se consideran los conocimientos previos del estudiante para construir un nuevo aprendizaje (CAPLAB, 2010a), en el que, los aprendizajes son los dominios que deben evidenciar los estudiantes relacionados a la capacidad terminal. A su vez, esta se divide en aprendizajes específicos y aprendizajes complementarios.

2.2.1. Los aprendizajes específicos

Los aprendizajes específicos, están relacionados al logro de las competencias específicas para el desempeño laboral. Así mismo, hacen referencia a las capacidades técnicas productivos (MINEDU, 2008).

2.2.2. Los aprendizajes complementarios

Se relacionan a las competencias básicas y genéricas que mejoran el desempeño laboral, así como al desarrollo de los contenidos de gestión empresarial y temas transversales (MINEDU, 2008).

Por lo tanto, los aprendizajes en la ETP, son el conjunto de temas (conceptuales, procedimentales y actitudinales) vinculados al logro de las capacidades terminales y se organizan en aprendizajes específicos y complementarios. Que a su vez requiere de la unidad didáctica. Porque ellas facilitan la secuencia ordenada de los aprendizajes (CAPLAB, 2010a).

2.3. Las unidades didácticas

La unidad didáctica es una estructura pedagógica de trabajo cotidiano en el aula taller, además es el documento en la que se interrelacionan los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, guardando coherencia interna en la metodología. Es por ello que corresponde al conjunto de documentos pedagógicos diseñados para el logro de la capacidad terminal (CAPLAB, 2010a).

Además, es un documento de corto plazo, que organiza las capacidades terminales, aprendizajes específicos y complementarios a lograr, los contenidos como los conocimientos y procedimientos, las actitudes, las actividades de aprendizaje y los criterios de evaluación en torno a un contenido que es el eje integrador y orientador del proceso enseñanza aprendizaje. Por lo tanto, debe de servir para el logro de las capacidades terminales en un determinado plazo. A continuación se detalla los elementos tomados para este estudio (MINEDU, 2009).

Las unidades didácticas, como parte de la programación, sirve como una matriz de validación y evaluación de la relación lineal que deberían de lograrse, si se redacta adecuadamente los aprendizajes, la capacidad terminal y el criterio de evaluación (MINEDU, 2009). Así como, dar respuesta a un conjunto de elementos de capacidad que se han obtenido del análisis de las capacidades terminales y de sus criterios de evaluación (CAPLAB, 2010b).

Así, una unidad didáctica es un conjunto de actividades de enseñanza, aprendizaje y evaluación, cuyo objetivo es transferir a los alumnos una serie de contenidos para lograr en ellos las capacidades u objetivos programados. Existe una relación organizativa del módulo en unidades didácticas. Esta relación es una secuencia del proceso enseñanza aprendizaje, y tiene las siguientes características:

Los alumnos deben abordar en la unidad una parte completa, ya sea de un proceso que tiene un punto de partida y un producto, o una tarea que trabaja con todos sus aspectos.

Que aborden de forma íntegra los tres tipos de contenidos (conceptual, procedimental y actitudinal) aunque uno sea el organizador y los otros el soporte.

Son actividades técnico productivas (proyectos o tareas típicas), así como las actividades (ventas, pasantía a empresas, proyectos empresariales, etc.) que el docente selecciona, organiza y realiza con los estudiantes para el logro de las capacidades. Se puede decir que son el pretexto pedagógico para el aprendizaje de procesos productivos (CAPLAB, 2010b).

Además, establecer una secuenciación de unidades didácticas es, organizar la estructura del módulo profesional con una secuencia de unidades didácticas, teniendo en cuenta los criterios para la selección, organización, y secuenciación de los contenidos. Así mismo, para obtener la secuencia de cada módulo profesional del ciclo de formación se realizará en primer lugar, una estructura de contenidos ayudados por herramientas tales como los mapas conceptuales o los diagramas de proceso; acto seguido, se realizará una propuesta de denominación de las unidades didácticas y las posibles secuencias. Por último, se conjugarán las secuencias de los diferentes módulos profesionales del ciclo formativo (CAPLAB, 2010b).

2.3.1. Capacidad terminal

Las capacidades son enunciados que describen una secuencia ordenada de conocimientos, habilidades cognitivas, destrezas y actitudes relacionadas a una función específica, los cuales deben ser alcanzados al concluir el módulo para el desempeño eficiente en las funciones de un puesto de trabajo (MINEDU, 2008). Además, es un conjunto de saberes articulados que se ponen en juego, interrelacionadamente, en las actividades y situaciones de trabajo identificadas en un perfil profesional (Catalano et.al., 2004), y desarrolla dos tipos de capacidades durante el desarrollo de los módulos: específicas y terminales.

A su vez, las capacidades constituyen los objetivos que orientarán el proceso de enseñanza y de aprendizaje, como lo define Catalano et.al., (2004). “Las

capacidades se traducen en habilidades complejas, y se centran básicamente en el saber hacer racional, organizado, planificado, integrador y creativo que se pone en juego en situaciones concretas: al resolver problemas, elaborar proyectos, y ejecutar las actividades y las tareas propias del desempeño profesional.” (p. 102). Así mismo, para el MINEDU (2009) son capacidades que sintetizan las habilidades para desempeñarse durante el desempeño laboral o procesos de producción de un bien o servicio, en un puesto real de trabajo.

Por otra parte, las capacidades expresan los desempeños que el alumno debe lograr para ser competente en una determinada unidad de aprendizaje de una profesión u ocupación. Además, describe una secuencia ordenada de conocimientos, habilidades y actitudes según un propósito educativo (procesos operacionales que involucra la ejecución de la tarea) (MINEDU, 2009). Con respecto a la duración cada capacidad terminal, tiene un inicio y un fin de aprendizaje, es autónoma; la cual, tiene como finalidad orientar el aprendizaje hacia el logro de un desempeño eficiente. Además, considera al aprendizaje como los dominios que debe evidenciar los estudiantes en relación a la capacidad terminal.

Por lo tanto, las capacidades son potencialidades inherentes a la persona que se desarrollan a lo largo de toda su vida, estas están cimentadas en la interrelación de procesos cognitivos, socio-afectivos y motores (MINEDU, 2009). Así mismo, es el conjunto de habilidades que debe desarrollar el estudiante para el logro de las competencias laborales dando lugar a la determinación de los logros educativos

2.3.2. Contenidos

Son el conjunto de temas (conceptuales, procedimentales y actitudinales) vinculados a las capacidades terminales que permiten desarrollarlas y facilitan la organización de la secuencia del aprendizaje tanto específicos como complementarios. Así mismo, son temas seleccionados por el docente y que permiten el logro de la capacidad terminal (MINEDU, 2009).

Los contenidos básicos se van a organizar de una manera secuenciada que permita desagregar e incorporar nuevos contenidos para un mejor desarrollo de los aprendizajes específicos y complementarios y que están organizados en

conocimientos y procedimientos.

Conocimientos, Referidos a leyes, teorías, hechos y conceptos. En suma, es la tecnología, las formas de saber que componen la información requerida por el módulo para la práctica productiva.

Procedimientos, Referidos a destrezas manipulativas o motrices, acciones para operar equipos, máquinas, herramientas, a los procesos materiales como un conjunto de acciones orientadas a la consecución del desarrollo del módulo, los cuales informan sobre “cómo hacer”.

2.3.3. Actividad de aprendizaje

Las actividades de aprendizaje son los espacios de interacción entre el docente y el estudiante y los aprendizajes, además es un proceso que permite programar los contenidos del módulo. También, son las actividades técnico productivas (proyectos o tareas típicas), así como las actividades complementarias que el docente selecciona, organiza y realiza con los estudiantes para el logro de las capacidades (MINEDU, 2009).

Las actividades de aprendizaje, son acciones que realiza el docente para crear un ambiente que facilite el aprendizaje de los estudiantes. Así mismo, diseñar experiencias de aprendizaje es una actividad difícil de planear al requerir conocimientos de didáctica y teorías del aprendizaje (MINEDU, 2008).

Para ello, se planifican actividades de aprendizaje plasmándolo en un documento técnico-pedagógico llamado Ficha de Actividad, que se desprende de la unidad didáctica y los elementos que lo constituirán. Con la finalidad de ejemplificar la programación de una sesión de aprendizaje, a continuación explicaremos en qué consiste la ficha de actividad.

Es un documento técnico pedagógico en el cual la actividad de aprendizaje se desprende de la unidad didáctica. Además, está referida a una capacidad o capacidades del módulo, organizado y planificado por el profesor en el marco de su autonomía pedagógica, manteniendo la unidad de criterios de la institución. Es decir, no existen formatos rígidos para su programación y ejecución; sin embargo, se sugiere un modelo que guíe al docente.

Tiene un tiempo de duración corto, que es el tiempo necesario para el desarrollo

de las actividades programadas y el logro de los aprendizajes. Así mismo, cada ficha de actividad cuenta con fecha y cronograma, que indica la fecha en que se desarrollará los aprendizajes (CAPLAB, 2010a).

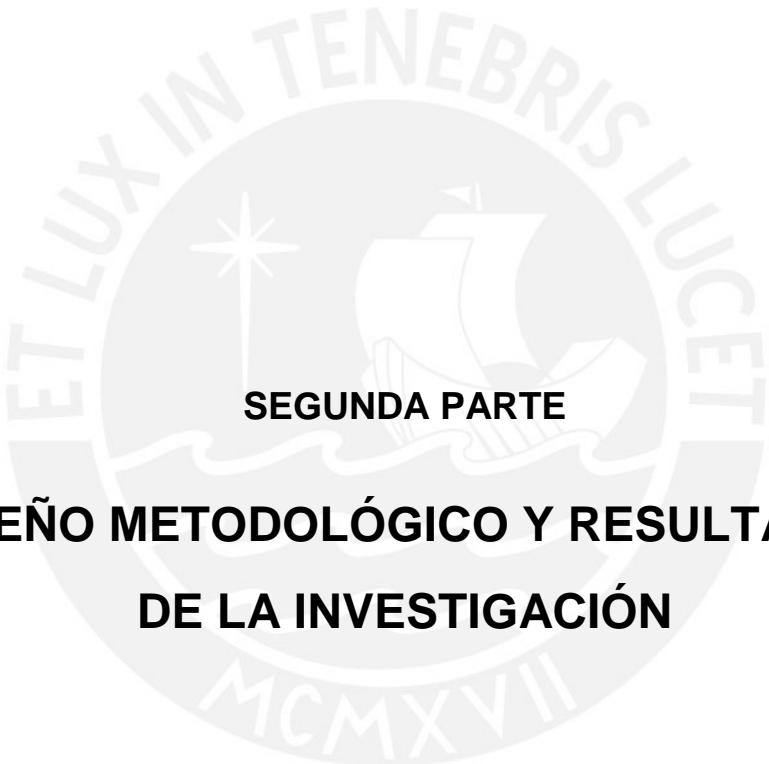
2.3.4. Criterios de evaluación

Son indicadores de ejecución de un proceso de ejecución de bienes o servicios que consideran especificaciones de calidad. Evidencian la competencia técnica específica (conocimientos, habilidades y actitudes) que debe adquirir el alumno. Tiene relación con los estándares de rendimiento laboral (CAPLAB, 2010a).

Son parámetros o referentes observables para evaluar el logro de la capacidad. Son, además, un conjunto de precisiones que en cada capacidad terminal indican el grado de realización aceptable de la misma, al delimitar su nivel, alcance y contexto en el que será evaluada (MINEDU, 2008).

En la ETP, los criterios de evaluación permiten verificar la calidad del desempeño logrado por el estudiante y dichos criterios deben comprender la movilización de conocimientos, habilidades y actitudes incorporando así aspectos descriptivos de la calidad del desempeño a fin de que sean múltiples y flexibles (Villalobos, 2009). Luego de definir los criterios también se tienen que definir los indicadores que van a permitir recoger los indicios y señales si los criterios formulados están respondiendo a evaluar la capacidad programada.

Por lo tanto, un criterio de evaluación lo constituyen los parámetros o referentes observables en un proceso de ejecución de un proyecto, en la que se considera la calidad del producto, así como las precisiones que se deben lograr en cada capacidad terminal en la que se indica el grado de realización, nivel, alcance y contexto en el que será evaluado el estudiante.



SEGUNDA PARTE

**DISEÑO METODOLÓGICO Y RESULTADOS
DE LA INVESTIGACIÓN**

CAPÍTULO III

DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo se describe y sustenta los procedimientos metodológicos que guían la investigación, así mismo, indica los pasos y las condiciones para lograr la información necesaria que le permita al investigador responder al problema: ¿Cuáles son las teorías implícitas de los docentes que guían el proceso del diseño de módulos formativos en el ciclo básico de la Educación Técnico Productiva en un CETPRO público del cono Este de Lima?

Para ello, en primer lugar, se desarrolla el paradigma, enfoque metodológico, tipo y nivel, seguidamente se plantea el problema, los objetivos de la investigación y las categorías de estudio. A continuación, se describe el método de investigación. Además, la descripción y criterios de selección: caso, las técnicas e instrumentos de recojo de la información. El diseño y validación de los instrumentos, así, cómo los procedimientos para asegurar la ética en la investigación, y organizar tanto la información recogida como la descripción de técnicas para el análisis de la información (Revilla y Sime, 2012).

1. PARADIGMA, ENFOQUE METODOLÓGICO, TIPO Y NIVEL

La presente investigación de las teorías implícitas está enmarcada en el paradigma del pensamiento docente (Barrón, 2015; Clark y Peterson, 1990;

Jiménez y García, 2006). Conviene subrayar que Jiménez, no solamente considera el pensamiento docente, sino que, además, la toma de decisiones del docente.

Lo que el profesor hace, conoce, piensa o cree influye directamente en su práctica diaria, en el significado que asigna a los contenidos y procesos propuestos por el currículo, en las relaciones con sus compañeros y alumnos (Jiménez citado en Jiménez y García, 2006). Asimismo, el cuestionamiento de los medios de comunicación y los debates públicos están prestando más atención en cuanto a la eficacia de la educación (Imbernón citado en Jiménez & García, 2006) desde todos estos puntos, el estudio del pensamiento docente cobra mayor relevancia. Sin embargo, el desarrollo de este paradigma ha derivado en mayor complejidad en su estudio.

Barrón (2015), en los estudios que realiza en torno a las concepciones epistemológicas, expresa que los docentes ponen en juego el proceso de enseñanza y que están ligados a resultados eficaces en el aprendizaje de los estudiantes. Además, estos estudios de enseñanza-aprendizaje se abordaron desde diversos paradigmas y “enfoques interpretativos, críticos y metodologías cualitativas, que caracterizan al paradigma Mediacional, conocido también como pensamiento y conocimiento del docente con relación a los contenidos del pensamiento” (p. 36).

Según, Barrón (2015, p. 36), “The leitmotiv orienting the structure of this study are the epistemologies that guide the teachers’ actions in their practice and the way they can be articulated with curriculum, knowledge, contents and the ways to address them didactically”². Así mismo, es un avance paradigmático en la construcción del conocimiento de la labor docente sobre su práctica pedagógica, que muchas veces parten de sus representaciones implícitas acerca de la enseñanza, el aprendizaje, el currículo y el alumno, esto permite explicar la relación entre el conocimiento y acción.

Cabe destacar, que los estudios acerca de la construcción del conocimiento, se desarrollan fundamentalmente desde la práctica del docente a través, de una

² “El hilo conductor que guía la estructuración del trabajo son las epistemologías que guían las acciones de los profesores en su práctica y la forma en que se pueden articular con el currículo, el conocimiento, los saberes, los contenidos y las formas de abordarlas didácticamente”.

metodología cualitativa, lo que ha permitido identificar varias dimensiones de estudio: personal, creencias, relacional, teorías implícitas, entre otras. También, existe la dificultad de separar conocimiento de las creencias o las actitudes de las prácticas en el aula de los docentes (Barrón, 2015).

Por otro lado, la investigación cuantitativa se ocupa de la recolección y el análisis de la información por medios numéricos y mediante la edición, mientras que, la investigación cualitativa recolecta y analiza la información en todas las formas posibles, tiene la tendencia de centrarse a explorar un grupo limitado que sea interesante, como es el caso de los docentes y sus teorías implícitas. Además, tiene como meta lograr un estudio profundo y no amplio (Baxter y Jack, 2008).

Respecto al enfoque metodológico por el que se opta, este será cualitativo, puesto que es un caso de carácter curricular, pedagógico y educativo porque estudia las actividades del aula y los procesos de pensamiento de los profesores. Además, se fundamenta en un proceso inductivo, es decir, explora, describe y luego genera perspectivas teóricas (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Habría que decir también, que trata de comprender un fenómeno educativo, desde las interpretaciones que realizan los sujetos, en este caso las teorías implícitas de los docentes sobre el diseño de módulos formativos (Bisquerra, 2004). Además, estas se estudian en su mundo natural tal cual es vivido por los sujetos, los investigadores trabajan cara a cara con las personas, tratando de entender cómo estas actúan y toman decisiones (Rossman, y Rallis, 1998).

Según Stake (1995), en el proceso de desarrollo pedagógico, los docentes transmiten a otros (particularmente a sus alumnos) sus experiencias y conocimientos vividos, así mismo también, puede el docente aprender de sí mismo, cómo son sus esquemas mentales y sus teorías implícitas sobre un fenómeno social (Bisquerra, 2004), en, este caso, un hecho educativo. Asimismo, los docentes del CETPRO, se encuentran en su ambiente natural, es decir la propia institución (Carrillo, 2011); y, según afirma Eisner (1998), este enfoque tiene credibilidad por su coherencia, intuición y utilidad instrumental.

Así, es una actividad ordenada que se orienta a comprender en profundidad los fenómenos educativos y sociales, como es el pensamiento del docente y aquello que lo guía en su actuar. Asimismo, a la transformación de sus prácticas

pedagógicas y escenarios socio-educativos, como es el aula y la toma de decisiones (Sandín, 2003). El enfoque cualitativo, se caracteriza por el análisis e interpretación de la información relevante obtenida de la entrevista, lo cual permite definir un “cuerpo” de conocimiento particular (Cubo, 2011).

Esta investigación será cualitativa porque desarrolla elementos que se podrían considerar en la línea de la investigación descriptiva. Por ello, puede utilizar las entrevistas semi-estructuradas o la encuesta, siendo estas más aplicables a la investigación descriptiva (Niño, 2011).

Respecto al tipo, se optó por la investigación empírica, porque es la que más se utiliza en la tesis de post-grado y se busca aportar a un determinado eje temático, para lo cual se toman en cuenta las evidencias empíricas obtenidas en su ámbito natural y de forma directa para dar respuesta a problemas de investigación de nivel descriptivo (Revilla y Sime, 2012).

Es necesario que el investigador utilice varios métodos, protocolos de recolección y procesamiento de información para que sea una investigación cualitativa o cuantitativa que fundamenten y sustenten su problema de investigación. Así mismo, hay que tener cuidado en la selección de los datos que, finalmente, serán la evidencia empírica que la tesis aportará y cuyo informe seguirá las pautas y recursos adecuados.

Por lo tanto, un tesista debe reconocer aquellos estudios empíricos que han sido estudiados, similares al problema de investigación que se pretende realizar para justificar el aporte específico suyo y relacionar los resultados con aquellos que han sido hallados en las investigaciones exploratorias. Para Revilla y Sime (2012), “Estos estudios no concluyen con la sola exposición de los resultados, sino en la reflexión de ellos a la luz de los enfoques conceptuales y estudios previos desarrollados en el marco teórico” (p. 94).

Además, se pretende alcanzar un nivel descriptivo, porque se centra en las características fundamentales, las relaciones, evidencias, causas o ideas del conjunto de fenómenos, estudiados, poniendo de manifiesto su estructura o comportamiento (Arias, 2009). También, se pretende examinar cómo son las teorías implícitas de los docentes del CETPRO y cómo estas se manifiestan en el

diseño de módulos formativos (Sandín, 2003). Asimismo, se han encontrado diversos estudios sobre las teorías implícitas del docente en la educación en sus diversos niveles y temas variados, estas investigaciones sirven de referencia a esta investigación, así como dice, Hernández, Fernández y Baptista, (2010) que le otorga piezas y trozos de información teórica a la presente investigación.

En la descripción, que se realiza se utilizan los símbolos más comunes en la investigación, como son gráficos, figuras entre otros. Habría que decir también, que estos se “expresan en un lenguaje y estilo denotativo, preciso y unívoco” (Niño Rojas, citado en Niño, 2011, p. 34). Además, para abordar la descripción se pueden realizar por medio de preguntas en torno al tema de investigación, como pueden ser: ¿Qué es? ¿Qué partes tiene? ¿Cómo se divide? ¿Cómo es su forma? ¿Qué características posee? ¿Qué funciones cumple? ¿De qué está hecho? Entre otras preguntas. No obstante, la presentación no solo es un resumen coherente, sino que tiene la finalidad de extraer de manera profunda los datos y conclusiones significativos producto de la investigación que permitan contribuir finalmente al conocimiento (Stake, 1995).

2. PROBLEMA, OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN Y CATEGORÍAS DE ESTUDIO

El problema que da inicio a esta investigación, se ve desde dos aspectos complejos y difíciles de abordar: por una parte, el diseño de módulos formativos, ciclo básico de la Educación Técnico Productiva y, por otra, las teorías implícitas de los profesores. Es decir, tratar de comprender qué hay debajo o detrás de los docentes que guían el proceso de diseño de los módulos formativos. A pesar de conocer estas dificultades, se persiste en el intento y se elaboran los objetivos de este estudio.

La finalidad de la investigación se concreta en los siguientes objetivos:

Tabla 2. Objetivos de la investigación

Problema	Objetivo general	Objetivo específico
----------	------------------	---------------------

¿Cuáles son las teorías implícitas de docentes que guían el proceso del diseño de módulos formativos en el ciclo básico de la Educación Técnico Productiva en un CETPRO público del cono Este de Lima?

Describir las teorías implícitas de docentes que guían el proceso del diseño de módulos formativos del ciclo básico de un CETPRO público del cono Este de Lima Metropolitana

Identificar las teorías implícitas de docentes que guían la *contextualización* de la unidad de competencia del módulo formativo del ciclo básico de un CETPRO

Identificar las teorías implícitas de docentes que guían *la organización de la Unidad Didáctica* del módulo formativo del ciclo básico de un CETPRO

Identificar las teorías implícitas de docentes que guían *la determinación de los aprendizajes* del módulo formativo del ciclo básico de un CETPRO

Elaboración propia.

Categorías de estudio

Las categorías de estudio consideradas en la presente investigación guardan relación con los objetivos específicos planteados, así mismo, con la construcción del instrumento para el recojo de información que más adelante se detalla. El siguiente cuadro permite visualizar las categorías, subcategorías y dimensiones.

Tabla 3. Categorías de estudio.

Categoría	Subcategoría	Dimensiones
Teorías Implícitas de Docentes	Representaciones semánticas y episódicas acerca de los elementos de módulos formativos ciclo básico de la Educación Técnico Productiva	Acerca de la Unidad de competencia (UC)
Teoría academicista (TA)		Acerca de los aprendizajes (DA)
Teoría tecnológica (TT)		Acerca de las unidades didácticas (UD)
Teoría interpretativa (TI)		
Teoría crítica (TC)		

Elaboración propia.

La categoría corresponde a las teorías implícitas de docentes, para ello se ha tenido en cuenta la subcategoría que son las representaciones mentales semánticas y episódicas acerca de la elementos de módulos formativos ciclo

básico de la Educación Técnico Productiva (Matriz de coherencia, en el anexo 1).

3. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN. DESCRIPCIÓN Y CRITERIOS DE SELECCIÓN: CASO/FUENTES

El método de investigación será el estudio de casos (Yin, 2014), porque, implica un estudio profundo de una unidad singular y es apropiado para investigaciones a pequeña escala, y además, favorece el trabajo cooperativo en un marco limitado de tiempo, espacio y recursos para la toma de decisiones (Bisquerra, 2004). Y, están centradas en el examen de sucesos, acontecimientos o incidentes de una persona o personas. Asimismo, un caso equivale al estudio de una situación personal o de grupos, como es el caso *de los docentes del Centro de Educación Técnico Productiva* (Niño, 2011).

En un principio, el estudio de casos fue muy estudiado por la psicología, campo en el cual se han realizado diversos estudios sobre conductas individuales, sus antecedentes familiares y pedagógicos, su manera de pensar y actuar del sujeto y, en general, su actividad social. En la actualidad, es aplicado en el campo educativo para estudiar las conductas de los alumnos, en el aspecto del desempeño pedagógico del docente, entre otras investigaciones (Sabino, 2001).

A pesar de que, algunos autores critican este tipo de estudios, porque se tiene la idea de que las conclusiones al que llega este tipo de investigaciones son particulares y únicas, y difícilmente se puede generalizar. Es necesario recalcar, que la investigación cualitativa no busca necesariamente generalizar, pues cada sujeto tiene su propia particularidad.

Para Änguera (1986), el método de estudio de caso es esencial porque se realizará “el examen intensivo y en profundidad de diversos aspectos de un mismo fenómenos” (p. 21), como son los docentes participantes de la investigación.

Se trata de un caso único con múltiples unidades de análisis (Yin, 2014), conformado por los docentes de un CETPRO público del cono este de Lima Metropolitana, perteneciente a la UGEL 06 de Ate Vitarte. El contexto es una institución que tiene 33 años de fundación que cuenta con talleres equipados, con

maquinarias de última generación. Atiende aproximadamente 300 alumnos que están distribuidos en las nueve opciones ocupacionales que oferta el CETPRO. Así mismo, atiende a estudiantes mayores de 14 años a más, que deseen estudiar una opción ocupacional para insertarse al mercado laboral.

La institución brinda servicio educativo solo en el ciclo básico de la Educación Técnico Productiva. En las siguientes opciones ocupacionales: peluquería, cocina, panadería y pastelería, construcciones metálicas, carpintería, confecciones textiles, manualidades, electricidad, computación y serigrafía. Asimismo, cada módulo ocupacional tiene una duración entre 60 a 300 horas, las cuales se desarrollan aproximadamente entre uno a tres meses.

Los docentes que laboran son doce, una directora, y dos de servicio distribuidos en los tres turnos: mañana, tarde y noche. Así mismo, por el nuevo equipamiento con el que cuenta la institución, los docentes están en constante actualización tanto en lo pedagógico como en el uso de los equipos electrónicos. Además, los docentes desarrollan de cuatro a seis módulos formativos en el año. De este grupo de docentes se eligió a cinco de ellos como unidades de análisis, con características que se muestra en cuadro 5, que son los que cumplen los criterios de inclusión: ser nombrados o contratados, tener cinco o más años de experiencia en el ciclo básico y que programen, por lo menos, cuatro módulos formativos al año.

Tabla 4. Características de la muestra de estudio

Unidades de análisis	Experiencia laboral			Sexo	Edad	Código
	Especialidad	Tiempo de servicio	Tiempo de servicio en el ciclo básico			
Docente1	Soldadura	21	13	M	60	D1
Docente2	Carpintería	9	5	F	37	D2
Docente3	Cosmetología	18	15	F	41	D3
Docente4	Manualidades	21	12	F	60	D4
Docente5	Textil y confecciones	8	7	F	35	D5

Elaboración propia.

Como se evidencia, la mayoría de los docentes tienen amplia experiencia en la docencia, así también, son dos docentes los que cuentan con 21 años de servicio, de ellos 12 y 13 años en el ciclo básico, y por otro lado, quien tiene menor tiempo de experiencia cuenta con 9 años en docencia, de los cuales 5 dedicados al ciclo básico.

Una vez que se han seleccionado los casos, pasaremos a elegir la técnica y el instrumento más adecuado para el recojo de la información. Así, como el diseño y la validación de dichos instrumentos.

4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOJO DE LA INFORMACIÓN. DISEÑO Y VALIDACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE RECOJO DE INFORMACIÓN.

En esta investigación, se empleó como técnica a la entrevista semiestructurada porque va a ser aplicada a cada unidad de análisis del caso (Sandoval, 2002). Así mismo, se utilizó como instrumento al guion de entrevista para identificar en los docentes las teorías implícitas acerca del currículo. El diseño y guion de la entrevista son instrumentos de elaboración propia y que estas nos han permitido profundizar y analizar de manera cualitativa la información obtenida.

El guion de entrevista

La entrevista, es una estrategia de investigación que es utilizada desde hace muchos años. Así mismo, se entiende por entrevista a una conversación entre dos personas, en la que existe una diferencia de roles (relación asimétrica), en un contexto natural del investigado, en este caso la institución educativa. Estas, parten del guion que va a determinar cuál es la información relevante que se necesita obtener y permite ir entrelazando temas e ir construyendo un conocimiento holístico (Bisquerra, 2004).

También, se caracteriza por tener un formato flexible, buscando que la persona entrevistada encuentre la comodidad y confianza suficientes como para expresar libremente lo que piensa y ofrecer información sobre su vida profesional, sin sentirse juzgado por la otra persona.

Una entrevista semi-estructurada de lo que piensa, hace y las decisiones que

toma el docente del centro de Educación Técnico Productiva pretenden entender asuntos del ámbito educativo y su mundo cotidiano desde la propia perspectiva del sujeto. Así mismo, se trata de obtener información de su experiencia laboral en las aulas de los entrevistados con respecto al tema de investigación. Para ello, se elaboró una batería de preguntas en relación con cada una de las categorías que nos ayudarían a medir todas las dimensiones relacionadas con nuestro estudio (Pradas, 2010).

La entrevista semiestructurada, también llamada formal, dirigida, cerrada o estandarizada, es parecida a una encuesta, pero del tipo oral. Donde, se requiere un esquema y un cuestionario previamente elaborado o un llamado también guion de entrevista. Según, la conveniencia se le puede adelantar al entrevistado algunas pistas sobre el tópico a tratar. Es, la menos difícil de tabular. Así mismo, las entrevistas individuales son consideradas las más comunes, son aquellas en las que participan un solo entrevistador y un solo entrevistado.

Además, es el instrumento que permitirá recoger la información requerida para el tópico de la investigación mediante el uso del guion de entrevista, que consta de un conjunto de preguntas técnicamente estructuradas y ordenadas de acuerdo a los objetivos específicos del tema de investigación. Así como, la elaboración de un cuestionario, aparentemente resulta sencillo, pero no es así; se requiere de paciencia, esfuerzo y tiempo, e ir reconstruyendo cada observación, para que cumpla la función de recoger los datos que se precisa para el tópico (Niño, 2011). Así mismo, las preguntas deben ser formuladas para extraer lo que el docente piensa y que es aquello que le hace actuar muchas veces de forma inconsciente.

Por lo tanto, la entrevista semiestructurada permite, según Flick (2014), la indagación del conocimiento implícito; en este caso, de los docentes sobre el diseño de módulos formativos de la Educación Técnica Productiva. Además, estos instrumentos fueron validados por un grupo de expertos con experiencia en el campo de la investigación educativa. A continuación, se detalla el proceso de validación del diseño y guion de la entrevista.

La validación de los instrumentos sirvió para rectificar, ratificar y es en algunos casos cambiar de pregunta. Eso permitió que el instrumento guion de entrevista se vaya consolidando, de manera que las preguntas tengan coherencia con los

objetivos, suficiencia en el recojo de la información y claridad en la redacción.

En un primer momento, se realizó la validación interna. Para lo cual, se conformó grupos pares que se conformaron por cuatro integrantes. El proceso de validación de los instrumentos de investigación fue bastante arduo y enriquecedor, ya que las observaciones y aportes de cada uno de los validadores mejoró el planteamiento de las preguntas propuestas. Además, se corrigió la redundancia de palabras en la carta al experto y al diseño del guion de entrevista. Es así, que después de realizar las primeras correcciones al instrumento, esta fue enviada a los jueces expertos en currículo y al asesor de la tesis para su validación.

En un segundo momento, se realizó la validación del instrumento guion de entrevista enfocada en tres criterios: suficiencia, coherencia y claridad. Para ello se contó con la colaboración de tres especialistas en currículo que con su experticia hicieron las recomendaciones al instrumento, la magister Rosa maría Arévalo Alvarado, Coordinadora de servicios externos en la dirección de educación virtual de la PUCP, cuya tesis está en línea de la temática de las teorías implícitas. El magister Alejandro Charre Montoya, docente de la educación básica regular en el área de Educación para el Trabajo y el asesor Wilfredo Gonzales, cuya tesis está en la misma temática de la presente investigación.

Cada uno de ellos, realizó observaciones que considero válidos de acuerdo a los criterios que se les planteó:

- a) Criterio 1: Coherencia. Si el instrumento recoge información que dé respuesta a los objetivos. De 19 preguntas, doce responden a los objetivos de la investigación y siete preguntas, no. Otra observación que surgió fue la delimitación de las preguntas, algunas eran muy amplias, estas deben ser concretas y precisas; asimismo, la pregunta no debe ser orientada hacia la respuesta.
- b) Criterio 2: Suficiencia. Si están presentes todos los elementos o aspectos para el recojo de la información. Siete preguntas tienen suficiencia y doce no las tienen.
- c) Criterio 3: Claridad. Con referencia a la redacción gramatical de las preguntas. Los jueces sugieren realizar preguntas con claridad y, sin

embargo, habían preguntas reiterativas. Además, las interrogantes deben de formularse de una forma más directa, hacia la experiencia del docente. Dos preguntas tienen claridad para recoger la información que se requiere, mientras que otras, diecisiete necesitan ser modificadas.

Además, en el planteamiento de las preguntas, estas deben de abordarse desde la experiencia episódica del docente, Así mismo, las repreguntas se deben de aprovechar para explorar la memoria semántica, es por ello, que se sugiere que las preguntas se pueden alternar, primero episódicas y luego otras semánticas.

Para mejorar el guion de entrevista, se tomó en cuenta las observaciones de los expertos, realizando cambios en casi el 70%, en cuanto a la reestructuración de las preguntas, se determinó eliminar cinco preguntas dado que eran muy amplias y no cumplían con los criterios de ser representativos. El guion de entrevista aparece en el anexo 2.

5. PROCEDIMIENTOS PARA ASEGURAR LA ÉTICA EN LA INVESTIGACIÓN.

En el proceso de la investigación científica, se demandan conductas éticas en el investigador y en el maestro. Es por ello, que la presente investigación considera los criterios éticos al amparo de una mirada moral, con respecto al tratamiento y uso de la información. Por lo tanto, la implicancia de la ética en la presente investigación asegura una práctica investigativa que involucra un actuar correcto, donde la divulgación de los hallazgos debe ser garantizada con la veracidad de los mismos, así como, con su confidencialidad (Ávila, 2002). Para ello, se debe tener ciertas consideraciones que aseguren la ética de la investigación y preserven las identidades de los docentes que la apoyarán. De no incluir estas consideraciones se pondría en peligro la seriedad del estudio.

Así mismo, la investigación cualitativa reconoce la individualidad de los sujetos como parte constitutiva de su proceso indagador. Esto, es, ver a la persona con su dignidad, comprensión, protagonismo y cultura y como el eje de la investigación de la acción investigadora (Creswell, 2007). Además, Ávila (2002), considera seis aspectos éticos mínimos que se deben de considerar en la investigación cualitativa, y son las siguientes:

- Valor social o científico: El valor social debe ser un requisito ético, por el uso responsable de recursos limitados como el esfuerzo, dinero, espacio, tiempo y así evitar la explotación. Por lo tanto, no se exponen a las personas a los riesgos ni agresiones sin la posibilidad de un beneficio personal.
- Validez científica: En este aspecto se debe plantear un propósito claro de generar conocimiento con credibilidad, así mismo, debe de ser un método de investigación coherente con el problema y la necesidad social, con la selección de los que participarán, los instrumentos y las relaciones que establece con las personas.
- Selección equitativa de los sujetos: La selección de los sujetos del estudio debe asegurar que estos son escogidos por razones relacionadas con el problema de investigación. Además, la selección de sujetos debe considerar la inclusión de aquellos que pueden beneficiarse de un resultado positivo.
- Proporción favorable del riesgo-beneficio: La investigación con personas puede implicar considerables riesgos y beneficios. Además, se puede justificar la investigación cuando no se pone en riesgo a los sujetos. Las personas por lo general comparan los riesgos y los beneficios por sí mismas para decidir si unos exceden a los otros.
- Condiciones de diálogo auténtico: Quien se oriente por la ética discursiva se reconocerá a sí mismo y a los demás seres con competencia comunicativa como personas; así mismo, como interlocutores que participaran en un diálogo sobre normas, problemas o intereses que le afectan. Por lo tanto, estará dispuesto a intervenir en los temas que le afecten y así fomentar la participación de otros sujetos afectados; además se comprometerá a respetar la vida de los afectados por las normas y a evitar que se les fuerce a tomar una posición en los debates con presiones físicas o morales.
- Evaluación independiente: Se sugiere evitar aquellos casos en que se tengan un conflicto de intereses ya que ello puede distorsionar de alguna

manera las interpretaciones que se realizan. Por lo tanto, para reducir ese problema se propone realizar una evaluación independiente por terceras personas que no estén afiliadas al problema, pero que tengan autoridad, para aprobar, corregir o, en su caso, suspender la evaluación. Esta postura dará un mayor grado de seguridad de que las personas serán tratadas éticamente y no como medios, recursos, instrumentos u objetos de la investigación.

- Consentimiento informado: Este aspecto tiene por finalidad asegurar la participación de los docentes en la investigación solo cuando esta sea compatible con sus valores, intereses y preferencias, y que participan por su propia voluntad y con el conocimiento suficiente para decidir con responsabilidad sobre sí mismos. Así también, tiene que ver con recibir toda la información sobre los riesgos, la finalidad del estudio, los beneficios y todo lo relacionado con la investigación y su participación en ella. De igual forma, es importante la comprensión del sujeto de esta información y de su propia situación, y la toma de una decisión libre, no forzada sobre si es conveniente participar o no: así mismo aceptar el uso de equipos electrónicos, como la grabadora o filmadora en el proceso de la entrevista.
- Respeto a los sujetos inscritos: En la investigación cualitativa, el respeto a los sujetos implica, entre otros aspectos, respetar sus ideas, permitir que cambien de opinión o si se decide ya no participar porque considera que difiere de sus intereses, todo ello con opción a que pueda retirarse sin sanción alguna. Además, implica la reserva en el manejo de la información, con reglas explícitas de confidencialidad, anonimato, legalidad y profesionalismo (Niño, 2011). También, se dará a conocer la información nueva y pertinente producida de la investigación. Además, se presentará el documento de protocolo de consentimiento informado para participantes, entregándoles a su vez una copia de este. El protocolo aparece en el anexo 3.

6. PROCEDIMIENTOS PARA PROCESAR Y ORGANIZAR LA INFORMACIÓN RECOGIDA.

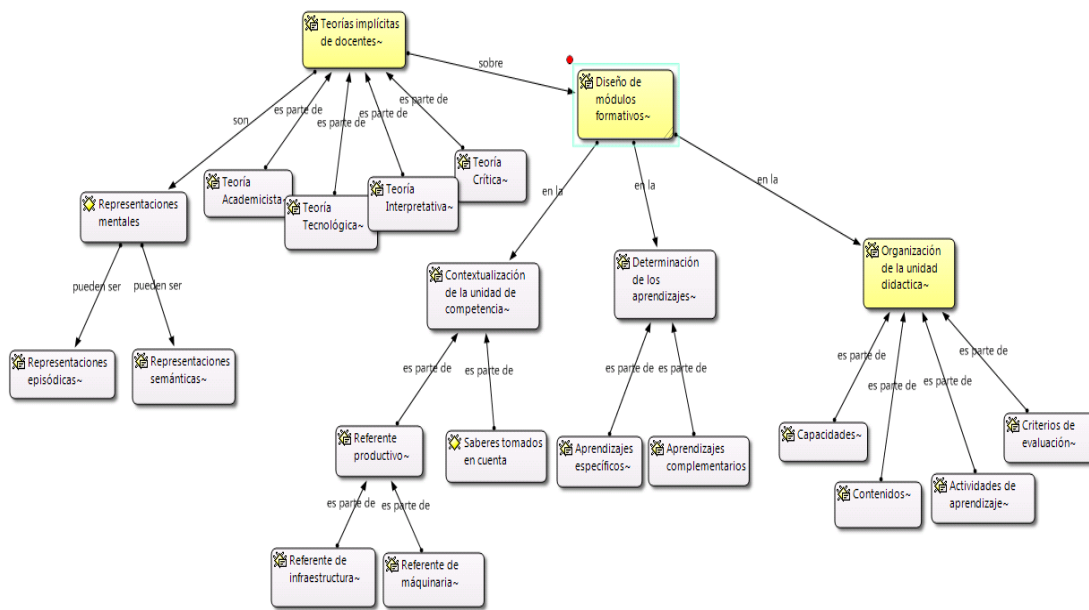
Se trata de una serie de actividades o procedimientos sucesivos y organizados que abordan el estudio del objeto y que estas nos guiarán en la organización de la información (Sabino, 2001). Después de recoger la información producto de la entrevista semiestructurada, se realiza la codificación de los docentes (D1, D2, D3, D4, D5), para luego realizar una transcripción literal de las entrevistas. Además, se utiliza el método de codificación porque esta nos permitirá agrupar de acuerdo a categorías y así identificar las teorías implícitas al relacionar, interpretar y extraer el significado y las entrevistas (Spradley citado en Rodríguez, Quiles y Herrera, 2005). Además, dicho resultado se ingresa en la base de datos del programa ATLAS.ti *software* especializado en el análisis de data en investigaciones cualitativas, que permite procesar los datos (tanto textuales, gráficos y de video) ayuda a organizar, reagrupar y gestionar los datos de manera creativa y sistemática, dando respuesta a los análisis cualitativos.

Las transcripciones de las entrevistas fueron analizadas utilizando el programa Atlas.ti Versión 6.0 en su formato RTF (Rich Text Format), análisis que se facilita con la lectura de diferentes tipos de letras, considerando variaciones de colores y estilo. Por otra parte, permite ir creando e incorporando comentarios y memos durante el análisis, La característica más importante en nuestra investigación fue la facilidad para ir ajustando constantemente la codificación en cualquier momento, así como el uso de la herramienta de consulta, que permite plantear diferentes consultas o hipótesis posibles para encontrar el camino que permita realizar una mejor interpretación.

Sería un error pensar que el programa informático realizará el trabajo de análisis que corresponde al investigador; por el contrario, el análisis es responsabilidad del investigador, él organiza los datos de manera óptima, mientras el programa solo ayuda en el proceso, agilizando algunas actividades, como la segmentación del texto en citas, los comentarios, memos y la codificación.

Este ir y venir permitió realizar una primera reducción de la información. Para ello, de manera inductiva se elaboraron y definieron categorías mediante el árbol de categorías (Anexo 5) con ayuda de la herramienta redes del programa ATLAS.ti.

Figura 3. Árbol de categorías



Elaboración propia.

Asimismo, se adaptó la matriz de conceptualización de los elementos curriculares de las teorías implícitas desarrollado por Rojas, (2013) (Anexo 4). También, se consideraron las definiciones de las palabras relacionadas a los módulos formativos (unidad de competencia, referente productivo, determinación de aprendizajes, aprendizajes específicos, aprendizajes complementarios, unidad didáctica, capacidades, contenidos, actividades de aprendizaje, criterios de evaluación).

Prosigamos con la organización de los datos mediante el programa ATLAS.ti. 6.0. El primer paso fue importar todas las entrevistas transcritas a la unidad hermenéutica, cada uno como documentos primarios que son la base del análisis (D1, D2, D3, D4 y D5). El segundo paso, fue crear los códigos de acuerdo al árbol de categorías para realizar el primer nivel de análisis, que consiste en la identificación, selección y asignación de códigos a las transcripciones para luego ser tabuladas siguiendo el procedimiento deductivo-inductivo (Niño, 2011). Cabe aclarar que, al haber creado primero los códigos, esto permitió tener un mejor control en la codificación de las entrevistas, logrando así tener 26 códigos y 49 citas en el D1; en el D2 hubo 26 códigos y 44 citas; en el D3 hubo 28 códigos y 38

citas, en el D4 hubo 25 códigos y 32 citas y finalmente el D5 tuvo 27 códigos y 45 citas.

7. TÉCNICAS PARA EL ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.

Una vez, culminada la planeación, la fase o etapa siguiente es su ejecución, para los cuales se han previsto tres procedimientos o etapas: el primero denominado *interpretación directa* (Stake, 1995, p. 157), relacionada con los elementos del diseño de módulos formativos, en las cuales se definieron las citas que se referían a cada una de las cuatro teorías implícitas definidas por Rojas, (2013). Para extraer los fragmentos que apoyen a los objetivos de la investigación fue necesario identificar en qué tipo de teoría implícita (academicista, tecnológica, interpretativa o crítica) se ubicaba cada una de las representaciones procesadas; es así que se utilizaron los siguientes descriptores TA, TT, TI, TC, equivalente a cada teoría.

El segundo, denominado por Weiss (1994) como "*integración local*" (como se citó en Valles, 1999, p. 223) o también llamada codificación selectiva (Strauss y Corbin, 2002, p. 157), en el cual, el análisis se centró en reclasificar e interpretar el material acumulado para cada teoría implícita en relación con el carácter conceptual o episódico vinculados con cada subcategoría del diseño de módulos formativos, trabajadas en esta investigación.

Finalmente, se realizó una *suma categórica* (Stake, 1999, p. 69) para integrar los datos obtenidos en la integración local, a través de la cual se buscó la aproximación a las teorías implícitas de los docentes acerca del diseño de módulos formativos (Matriz de análisis, Anexo 6).

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En este capítulo se presenta el análisis de los resultados. En primer lugar, la extracción de los fragmentos que nos van a permitir construir e identificar cada teoría implícita de los docentes en el diseño de módulos formativos de la Educación Técnico Productiva a partir de los resultados obtenidos en la entrevista semiestructurada.

Al realizar este informe se decide seleccionar las citas de acuerdo a cada subcategoría, para que fueran las propias palabras del profesor las que apoyasen las decisiones tomadas en el proceso de codificación; también, de esta forma, tratamos de facilitar su lectura y comprensión. Así, a lo largo de las descripciones, se encontrarán unos números que son los códigos de cada docente.

Para dar inicio al análisis de forma ordenada, y por ser una información compleja, primero se procede a identificar el dominio de las teorías implícitas de docentes en los elementos del módulo formativo, en la contextualización de la unidad de competencia (UC), en la determinación de los aprendizajes (DA) y en la organización de la unidad didáctica (UD). Para ello se hizo uso de la matriz de conceptualización según las teorías implícitas de los elementos del currículo presentado en el Anexo 4. Para luego establecer lo hallado como teoría

predominante de docentes, encontrados en el diseño de módulos formativos.

1. TEORÍAS IMPLÍCITAS DE DOCENTES QUE GUÍAN EL PROCESO DEL DISEÑO DE MÓDULOS FORMATIVOS EN EL CICLO BÁSICO

A continuación se presenta la información encontrada en la contextualización de la unidad de competencia, en la determinación de los aprendizajes y la organización de la unidad didáctica, considerando la información proveniente de la entrevista semiestructurada aplicada a los docentes. De esta manera se busca identificar las teorías implícitas de docentes que guían el trabajo pedagógico.

1.1. Teorías implícitas de docentes en la contextualización de la unidad de competencia

Para lograr identificar el predominio de las teorías implícitas de docentes que guían la contextualización de la unidad de competencia, primero se analizará cada respuesta de los docentes según las categorías relacionadas a la UC que son: Referente productivo y los saberes tomados en cuenta.

Respecto al referente productivo, se encontró una mixtura de teorías tecnológica e interpretativa en expresiones como las siguientes:

(D2) Ahora, los participantes necesitan mayor espacio de infraestructura. Yo aquí, con cuatro participantes lleno el taller... y me asisten los diez el mismo día, tengo que sacar alumnos afuera porque... cada uno necesita un espacio, por lo menos, de unos dos a tres metros para que trabajen holgadamente... 2:5 (48:48) (TT) episódico

(D2) En el caso que los chicos quieran torneear, solo cuento con un torno artesanal, entonces, ¿cómo programo algo? Me exigen, no, tienen qué aprender... Por eso, si uno tiene la maquinaria necesaria los alumnos también aprenden, con lo que tengo... 2:5 (48:48) (TT) episódico

(D3) Según el catálogo nacional nos dice que debe estar contextualizado de acuerdo al mercado laboral, de acuerdo a la oferta y a la demanda. Pero, muchas veces existe la necesidad, ¿no?, de cubrir ciertas horas y, a veces, programamos módulos para poder completar a las horas. Y muchas veces no tiene la demanda en el mercado laboral. 3:7 (34:34) (TT) episódico

(D4) E: Sí, se tienen que tener en cuenta el referente productivo porque de lo contrario probablemente formando, saldrían al mercado laboral y no encontrarían un puesto de trabajo. 3:15 (58:58) (TI)

(D5)... sí sería bueno también hacerlo de acuerdo a lo que tenemos aunque nuestra realidad no nos permita hacerlo como que no contamos con, en mi caso, con muchas máquinas. Si lo digo: lo hago de acuerdo a lo que yo tengo, ... no, no avanzaría. Entonces creo que en parte sería así bueno, de acuerdo a lo que tenemos, pero y otro de acuerdo a nuestra realidad aquí como que entra en una encrucijada. Entonces tampoco no está bien de acuerdo a lo que tengo, si no de acuerdo a lo que como yo puedo trabajar, ¿no? 5:2 (23:23) (TT)

Desde el punto de vista de esta investigación, es evidente que las citas halladas en los docentes D2, D3, D4 y D5 con respecto al referente productivo están relacionadas estrechamente con la teoría tecnológica, en tanto se concibe al currículo como referencia normativa que debe cumplir con los requerimientos básicos de infraestructura, maquinaria, equipo y los requerimientos del mercado laboral, por lo que se determina como ideas claves relacionadas a la teoría tecnológica: el currículo como producto, planificada por expertos en este caso el Ministerio de Educación y los empresarios.

La tercera cita, considera que, muchas veces, el docente programa sin tomar en cuenta los documentos normativos porque tienen que cumplir sus horas de trabajo pedagógico. Así mismo los módulos programados no tienen demanda en el mercado laboral. Sin embargo, en la cuarta cita, en las expresiones del D4 que menciona que se debe considerar el referente productivo porque, de lo contrario, lo que se estaría ofreciendo son módulos que no responderían a los requerimientos del mercado laboral, evidenciando ideas claves de la teoría interpretativa, ya que en ella el docente elabora y diseña su propia práctica a partir de su experiencia.

Mientras que el D1 expresa lo siguiente:

(D1) E: Por supuesto, sí, sí, sí, sino, y es que no hay en esta parte de Chosica, no hay talleres donde ellos van a aprender, entonces hay que darle, pues, este para que ellos mismos se formen.

El D1 menciona que no hay talleres en la localidad donde los estudiantes puedan ir a aprender, pero sin embargo, hay que darles los conocimientos básicos para que ellos mismo se formen, encontrando ideas claves relacionadas con la teoría interpretativa de que el estudiante es el protagonista de su aprendizaje o su formación. Así como, la enseñanza individualizada y la metodología basada en el aprendizaje significativo que caracteriza a la teoría hallada.

Con respecto a los saberes tomados en cuenta se halló una mixtura en el mismo docente respecto a las teorías academicista e interpretativa en la siguiente expresión:

(D2)... si yo les enseño, ellos aprenden, al aprender ellos tienen que saber aplicar todas las técnicas y tecnología que uno les está dando y con eso progresan y pueden cambiar, pueden innovar, pueden diseñar. Entonces si ellos han captado cada cosa que yo les voy aplicando, les voy dando, tanto en contenido, como en técnicas de trabajo. Muchos ya lo han transformado y han sabido. Tengo el gusto de tener dos participantes del año 2007 que me los he encontrado formando ya su carpintería. O sea ellos han sabido aplicar y ahí está su saber hacer. 2:16 (84:84) (TA) (TI) episódico

En la contextualización de la unidad de competencia, referida a los saberes tomados en cuenta, se halló una mixtura de teoría academicista e interpretativa en el mismo docente. En la siguiente afirmación: “si yo les enseño, ellos aprenden”, se determinaría como idea clave relacionada a la teoría academicista porque en ella se desarrolla una enseñanza basada en un proceso de transmisión de conocimientos. Y en la siguiente expresión: “O sea ellos han sabido aplicar y ahí está su saber hacer”, como vemos la atención del D2 está centrada en los resultados de los saberes (hacer, conocer, ser y convivir) y afirmada en la siguiente expresión: “Muchos ya lo han transformado y han sabido. Tengo el gusto de tener dos participantes del año 2007 que me los he encontrado formando ya su carpintería” en ella se evidencia ideas claves que se relacionan a la función pragmática (tener éxito) de la teoría implícita interpretativa, así el docente pone a prueba las ideas, mediante la práctica y eso le hace confiar en su práctica docente.

Estas ideas halladas se mantienen en el tiempo, probablemente desde que estos docentes fueron formados de niños, y a pesar de conocer tendencias diferentes y de manifestar en otras categorías que consideran la interacción y construcción del conocimiento, su arraigo por la educación y la cultura es sumamente fuerte. Cabe anotar que si bien estas definiciones se pueden caracterizar, no serían suficientes para determinar la tendencia de un docente hacia alguna de las teorías; por ello, se prosigue con las siguientes sub-categorías y se observará la medida en que la muestra mantiene su postura o cambia.

Tabla 5. Identificación de las teorías implícitas expresadas en la contextualización de la unidad de competencia

Sujetos	Teorías
Docente D1	Teoría interpretativa
Docente D2	Teoría tecnológica/academicista
Docente D3	Teoría tecnológica
Docente D4	Teoría interpretativa
Docente D5	Teoría tecnológica

Elaboración propia

Según la información presentada en la tabla 5, en esta primera categoría de análisis podemos dar indicios que la mayoría de los docentes representativos de este estudio tienen predominancia de la teoría tecnológica sobre la contextualización de la unidad de competencia, a pesar que el D1 y D4 tiene características de la teoría interpretativa. Además, en los saberes tomados en cuenta el D2 cuenta con dos teorías academicista e interpretativa.

1.2. Teorías implícitas de docentes en la determinación de los aprendizajes

Antes de empezar a describir las teorías halladas, es necesario señalar que, en la determinación de los aprendizajes de la ETP se consideran dos tipos de aprendizajes, tal como lo señala el Minedu (2008), aprendizajes específicos que están relacionados a las competencias específicas para el desempeño laboral. Y los aprendizajes complementarios que se relacionan con las competencias básicas que ayudan a mejorar el desempeño laboral.

En cuanto a la determinación de los aprendizajes, surge una gran sorpresa a diferencia de la teoría tecnológica que tenía mayor presencia en la primera categoría; en esta tres de los docentes mostraron características relacionadas a la teoría academicista.

(D1) E: En esa, en esa, en esa parte uno siempre tiene que siempre estar, pues, este apoyándolos para que ellos logren su objetivo. Hablándoles, diciéndoles. Viendo el panorama de la vida real de que sinceramente no hay mucho trabajo y darles pues todo y que el alumno también, no solamente aprenda la especialidad si no también aprenda pues, estas varias opciones. 1:14 (61:61) (TA)

(D2)... los aprendizajes complementarios, sí son excelentes porque les ayuda a digamos, a complementar lo que yo les enseño. La construcción, la complementación esa idea de negocio, cómo lo aplican. Digamos, este, sobre ellos mismos, sus habilidades, como persona, cómo deben de cambiar, deben de vestir... 2:22 (96:96) (TA)

(D4) E: Para aprender a hacer tengo que guiar a mis alumnos con la enseñanza que yo voy a impartir con la, las técnicas que yo le voy a enseñar de acuerdo al proyecto... La teoría y la práctica a la vez, ¿no? después de la teoría explicarles, motivarles con todos los momentos, con todo eso, ¿no? Tengo que enseñarles a los alumnos. 4:15 (79:79) (TA) y (TT)

Aquí, se observa que los docentes consideran que los aprendizajes complementarios son importantes porque les permite a los estudiantes complementar los aprendizajes específicos y que, a su vez, con la guía, enseñanza y el apoyo de los docentes puedan lograr su objetivo.

Es interesante observar, en este punto, que las características del proceso de aprendizaje estén relacionadas a la teoría academicista, son mencionadas en ocasiones como aquello que si el docente no lo apoya y guía al estudiante este no lograra formarse para el futuro, como ejemplo de ello las siguientes citas:

...para aprender a hacer tengo que guiar a mis alumnos con la enseñanza que yo voy a impartir con la, las técnicas que yo le voy a enseñar de acuerdo al proyecto... 4:15 (79:79) (D4) Anexo

...uno siempre tiene que estar, pues, este apoyándolos para que ellos logren su objetivo... 1:14 (61:61) (D1) Anexo

Por otro lado, el D3 menciona que no le daba importancia a los aprendizajes complementarios, pero que ha reflexionado y ve que sí es necesario trabajar estos temas en cuanto a empatía, valores, trato y trabajo en equipo, y reitera que los CETPRO deberían enfocarse más en lograr estudiantes con mejores actitudes y comportamientos, como ejemplo de ello, la siguiente cita:

(D3) E: [Mm...], anteriormente, no le daba importancia a lo que es la formación complementaria, pero, hoy en día sí vemos, porque a pesar de, nosotros trabajamos con adultos, pero a pesar de trabajar con adultos vemos que muchas veces en cuanto a valores, en cuanto lo que es la empatía, en cuanto a lo que es trato, en lo que es trabajo en equipo muchas veces necesita ser afianzado... los CETPROs se enfocaría más sobre el aprendizaje, perdón, sobre los aprendizajes complementarios, los adultos podríamos mejorar en cuanto a nuestras actitudes y comportamiento 3:17 (66:66)

Es, en estas líneas que se hallan ideas claves relacionadas con la teoría interpretativa porque es ahí donde el docente pone a prueba sus ideas mediante la práctica y eso le hace confiar en su juicio y no en la de los otros docentes, su profesionalidad es la eficacia en la aplicación de sus conocimientos y su experiencia, así como prioriza el desarrollo personal.

Por otra parte, según el D5 considera que los estudiantes y los docentes comparten la responsabilidad de que sean buenos, regulares o malos estudiantes en el proceso de aprendizaje porque muchas veces el estudiante no pone de su empeño y el docente igual lo deja solo y no lo guía o enseña, pero que sin embargo, él si les presta más atención a aquellos estudiantes que necesitan de mayor atención. Como vemos el docente considera los estilos de aprendizaje de sus estudiantes y eso le permite tomar decisiones para mejorar su planificación, estas ideas claves se relacionan a la teoría interpretativa, porque se considera el desarrollo cognitivo del estudiante y la psicología del aprendizaje dando importancia a la enseñanza, a su vez es una enseñanza de tipo individualizada y de aprendizaje significativo, así como desarrollar potencialidades en el estudiante.

(D5) E: [Eh...] Es, sí. Cincuenta por cincuenta podría decir que sí. Porque, [Eh...] yo puedo a veces, bueno, no son de mi caso pero sí he vivido como alumna, que digamos si yo soy poco lenta, no me sale un producto como que al profesor "No ya apréndelo, no, inténtalo, pues ¿no?" O se van con los alumnos que saben que sí dan. Entonces sí este, y no pues es dejar que ese alumno siga haciendo un alumno bajo, ¿no? En mi caso, yo soy al revés. [Risas] Será porque me ha pasado. Yo con las alumnas que saben mucho les digo: ya está bien, les doy la explicación [No se entiende]. Y con las que están si les doy una atención, las que son alumnas de repente. Yo tengo madres que no han acabado ni la primaria. Entonces más me enfoco en ellas. ¿Por qué? Porque yo quiero tener un aula parejo... 5:20 (75:75) (T1)

Tabla 6. Identificación de las teorías implícitas expresadas en la determinación de los aprendizajes

Sujetos	Teorías
Docente D1	Teoría academicista
Docente D2	Teoría academicista

Docente D3	Teoría interpretativa
Docente D4	Teoría academicista
Docente D5	Teoría interpretativa
Elaboración propia	

Resulta entonces interesante reconocer que con el resumen del cuadro anterior y el presente cuadro la línea de concordancia de las teorías implícitas anteriores y la de ahora no hay coincidencia. A continuación veremos la última categoría de estudio y veremos si hay coincidencias con las teorías anteriores.

1.3. Teorías implícitas de docentes en la organización de la unidad didáctica

Antes de iniciar con la identificación de las teorías en la organización de la unidad didáctica, es necesario indicar que se verán en los elementos: la capacidad, los contenidos, las actividades de aprendizaje y en los criterios de evaluación.

En cuanto a las teorías halladas en la organización de la unidad didáctica se evidencia la predominancia de la teoría tecnológica,

Respecto a la capacidad, no se hallaron respuestas de los docentes, excepto el del D1 que expresó que la capacidad es la actividad que se va a desarrollar en la unidad didáctica, en la que se determina el tiempo, contenidos, la parte práctica, así como el proyecto que se va a desarrollar y, finalmente, la evaluación evidenciando un orden de proceso de enseñanza-aprendizaje, la cual es idea clave de la teoría tecnológica porque viene a ser un currículo normativo y basado en la obtención de un producto, estableciendo etapas y procedimientos para su ejecución.

(D1) E: Por decirte, [Eh...] soldadura por arco. Una, la unidad. Entonces, empezamos como la capacidad de desarrollar, por decirles, cómo aprender a soldar. Entonces ahí se le da su tiempo, se le da su teoría, se le da su práctica y el proyecto que pueda desarrollar el alumno. Y de ahí después de todo ello ya viene la evaluación. 1: 33 (132:132) (TT)

Para los contenidos, se identifican las teorías en tres docentes se ha encontrado que la teoría tecnológica tiene predominancia sobre esta categoría y la teoría

interpretativa en menor escala.

(D1)... no podemos hacer, si yo voy hacer un proyecto de frente, yo tengo que darle el contenido, la forma, cómo se debe desarrollar, ciertas partes teóricas... 1:20 (84:85) (TT)

(D1) "... En la parte práctica, ya, uno lo demuestra y ellos, después de la demostración, ya ellos lo desarrollan de la misma manera..." 1:20 (84:85) Anexo

Para el D1 los contenidos es importante y necesario si él va a realizar un proyecto, primero tiene que partir de la teoría y después la práctica, ahí se puede ver que hay palabras clave pertenecientes a la teoría tecnológica al separar la teoría de la práctica. En esta cita también se evidencian ideas claves que refuerzan la teoría hallada al manifestar que el estudiante va a realizar el proyecto de la misma forma como lo hace el docente, demostrando así la imposición de actividades para lograr el resultado de una enseñanza programada en sucesiones secuenciadas.

(D2)... si tú no aplicas tus contenidos, el alumnos no va a aprender... Si yo no les dicto el contenido, no les explico cada contenido. EL alumno se basará solo en la práctica. No va a razonar, no va a dialogar. Sí es cierto nos quita tiempo, pero hay formas de aplicar el contenido. 2:29 (113:113) (TT)

Por otra parte, según el D2 expresa si no enseñas contenidos el alumno no va aprender, razonar así como no le va a permitir dialogar con sus compañeros y su aprendizaje estará basado en la parte práctica en dicha expresión existen ideas claves de la teoría tecnológica porque los conocimientos son seleccionados por el docente y son conocimientos aislados, así mismo el docente es un aplicador que separa la teoría de la práctica.

(D3)... tienen que ir de la mano la teoría con la práctica porque si él es un experto haciendo algo técnico pero si la parte de conocimiento no, no, no, sabe tampoco... no va a ser competitivo. Pero si él domina la teoría, domina la práctica, donde sea va a hacer competente. 3:23 (86:86) (TI)

A diferencia de los dos docentes anteriores el D3 expresa que la teoría y la práctica van de la mano, porque de lo contrario no sería competitivo, pero si se le enseña la teoría y la práctica en cualquier campo va a desenvolverse y lograr insertarse en el mercado laboral. Ello evidencia que existen ideas claves de la teoría interpretativa, la cual considera que la teoría y la práctica van juntas, que uno es el complemento del otro, y ello permite un mejor aprendizaje y, por ende,

un buen desempeño laboral (CAPLAB, 2010a).

En las actividades de aprendizaje

(D4) E: Sí es necesario planificar la unidad didáctica porque no podemos [Eh...], saltarnos de un paso, primero tiene, previo a realizar el proyecto. No me puedo saltarnos al acabado cuando todavía no lo iniciado bien el proyecto con todo sus conocimientos teóricos prácticos que requieren materiales. 4:28 (133:133) (TT)

Para el D4, es necesario contar con una planificación, porque eso le guía en cada procedimiento que va a realizar sin que pueda obviar un paso, en esa cita se evidencia una enseñanza por procedimientos y secuenciadas, que es una de las características de la teoría tecnológica; si bien es cierto que por ser módulos ocupacionales requieren de procesos secuenciados, pero ello también permite seleccionar nuevas técnicas y estrategias para un mejor desempeño.

(D3) E: No, no estoy de acuerdo porque muchas veces el docente se preocupa, como he supervisado, se preocupa por desarrollar la, lo que es la parte académica, la parte de conocimientos... en cuanto actitudes y conductas y no se dan cuenta que muchas veces eso es primero, ¿no? entonces debería quizá, detenerse la parte de conocimientos un rato para dedicarle un tiempo a lo que es la parte actitud y de comportamiento y lo que es intentar formar y seguir cambiando conductas en cuanto así sean adultos. 3:22 (82:82) (TT)

Por otra parte, el D3 menciona no estar de acuerdo que la teoría se programa pero no se enseña, porque los docentes se dedican más a impartir los conocimientos prácticos. Sin embargo, es más importante trabajar la parte actitudinal y los comportamientos, así como intentar formar y seguir cambiando conductas, estas palabras son ideas claves de la teoría tecnológica, ya que en ella se preocupan en los procesos del aprendizaje para la modificación del comportamiento.

(D4) E: No estoy de acuerdo con esa afirmación porque la teoría va de la mano con la práctica, porque al alumno se le tiene que explicar qué significa las características de los proyectos... explicarles la teoría para que en la práctica lo puedan realizar, pero si no les enseñamos al alumno... las consecuencias van a venir después, entonces no está perdido. 4:18 (91:91) (TI)

En cambio, el D4 manifiesta que la teoría va de la mano con la práctica, ahí se evidencia ideas claves relacionadas con la teoría interpretativa, porque ambos procesos no se separan si no, por el contrario, uno es el complemento del otro, así

mismo expresa: no brindarles la teoría, eso tiene consecuencias.

(D5) E: Porque como le decía antes es [Este...] si yo vengo sin planificar, sin saber lo que voy a hacer... Y no voy a improvisar con mis alumnos... Por ejemplo: El día lunes empieza mis clases, yo tengo que traer mi tema que yo voy a trabajar. No puedo estar las tres horas y media tonteando con ellas, contándoles mi vida o contando o que ellas me cuenten su vida. Entonces es mu importantísimo planificar lo que vamos a hacer. Por algo también nos piden las sesiones, ¿no? Entonces, uno ya sabe lo que va a trabajar, y no. Como le vuelvo a repetir no improvisar, ¿no? El trabajo que, que no se va a hacer. 5:36 (138:138) (TI)

Para el D5 expresa que es importante planificar lo que se va a hacer, por algo nos piden las sesiones, que si no hay planificación es una pérdida de tiempo y una improvisación de lo que se va a hacer; en cambio, si se planifica uno ya sabe lo que tiene que trabajar, en sus respuestas se evidencian ideas claves que están relacionadas a la teoría interpretativa porque el docente da importancia al proceso de enseñanza-aprendizaje y la relación que hay entre la teoría y la práctica como complementación uno del otro, así, como tiene la responsabilidad de elaborar y diseñar su práctica pedagógica.

(D5) E: Bueno, trato de enfocar bien los indicadores de evaluación o sea qué voy a ponerles de acuerdo al tema que voy a tratar o de acuerdo a la capacidad... Es lo que me resulta... y bueno, otros son las prácticas escritas que tomo. 5:32 (110:110) (TA)

(D1) E: La evaluación, la heteroevaluación, la autoevaluación. Eso es lo que más desarrollo con ellos. 1:29 (117:117) (TI)

En relación a los criterios de evaluación el D5 expresa que para evaluar a sus estudiantes se basa en los indicadores de evaluación que tiene que lograr y estos están relacionados con el tema y la capacidad, así mismo expresa que lo más coherente que ha realizado cuando evalúa son las prácticas escritas. Este instrumento es utilizado por la teoría academicista ya que solo el docente participa en la elaboración y es un instrumento que se aplica a todos de forma general, así mismo son prácticas o exámenes aplicados constantemente. Mientras que el docente D1 aplica la evaluación, la heteroevaluación y la autoevaluación que son instrumentos que se utilizan en la teoría interpretativa porque es una de las características que lo representa el de ser una evaluación cualitativa y formativa centrada en los proceso de enseñanza en el que el estudiante es protagonista de su aprendizaje y de su evaluación.

(D2) E: ¿Qué elementos? Este, [Eh...], ahí como que me baso a los cuadros, a la observación, me baso a los cuadros de cotejo que también me ayudan bastante y sobre todo el diálogo directo con el alumno. 2:37 (137:137) (TT)

Por otro lado, el D2 en la cita anterior, expresa que ella al momento de evaluar utiliza como instrumento de evaluación los cuadros de cotejo que le ayudan, pero que, sin embargo, el diálogo directo es su forma de evaluación, en las expresiones vertidas por el docente hay ideas claves que orientan a la teoría tecnológica, porque utiliza cuadros de cotejo, si bien es cierto no menciona que utiliza pruebas objetivas, pero sí usa exámenes orales mediante el diálogo directo con el alumno.

Tabla 7. Consolidado de las teorías implícitas

Sujetos	Teorías
Docente D1	Teoría tecnológica/interpretativa
Docente D2	Teoría tecnológica/ tecnológica
Docente D3	Teoría interpretativa/tecnológica
Docente D4	Teoría tecnológica/interpretativa
Docente D5	Teoría academicista /tecnológica
Elaboración propia	

2. TEORÍAS IMPLÍCITAS DE LOS DOCENTES EN EL DISEÑO DE MÓDULOS FORMATIVOS DEL CICLO BÁSICO DE LA EDUCACIÓN TÉCNICO PRODUCTIVA

Tabla 8. Consolidado de las teorías implícitas de los docentes sobre el diseño de módulos formativos

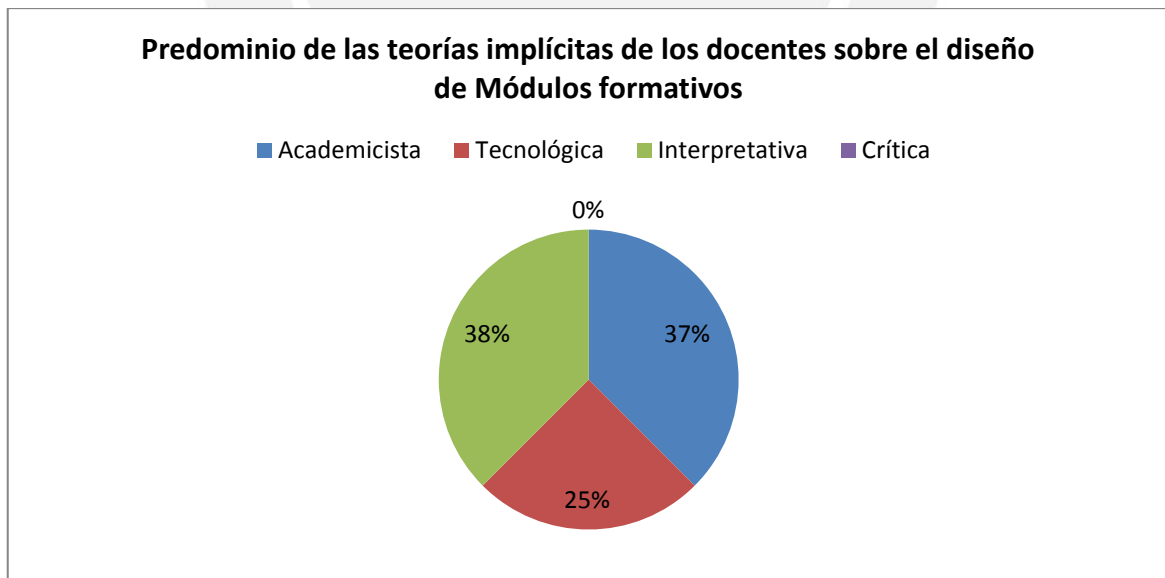
	Teoría Academicista (TA)	Teoría Tecnológica (TT)	Teoría Interpretativa (TI)	Teoría Crítica (TC)
Contextualización de la unidad de competencia	X	X	X	

Determinación de los aprendizajes	X		X
Organización de la unidad didáctica	X	X	X
Elaboración propia			

Del cuadro se puede evidenciar que los docentes tienen predominancia de la teoría implícita tecnológica, exceptuando los docentes D4 y D1, cabe aclarar que en los saberes tomados en cuenta el D1 cuenta con dos teorías, tanto academicista como interpretativa. Mientras que en la determinación de los aprendizajes solo se encontró dos teorías academicista e interpretativa y finalmente en la organización de la unidad didáctica se halló tres teorías academicista, tecnológica e interpretativa. En los análisis no se evidenció en ningún docente características de la teoría crítica.

A continuación, se presentan los resultados hallados en el proceso de análisis de las teorías implícitas de los docentes que guía el diseño de módulos formativos considerando la información proveniente de los instrumentos aplicados a ellos mismos. De esta manera, se busca identificar las teorías implícitas de los docentes.

Gráfico 1. Predominio de las Teorías implícitas de los docentes



Elaboración propia

Evidentemente, de acuerdo al análisis previo realizado, se muestra en el gráfico que los docentes tienen dos teorías academicista (37% que equivale a 2 de 5) e

interpretativa (38% que equivale a 2 de 5) y que la mayor predominancia en sus labores pedagógicas es la teoría tecnológica (25% que equivale a 1 de 5). Esto podría ser sorprendente ya que aun en estos tiempos donde los cambios curriculares están basados al enfoque por competencias, del cual muchos de los CETPRO se abanderan como formadores en competencias laborales.

De acuerdo a ello, y considerando que los docentes están en constante capacitación tanto en el aspecto pedagógico como de especialidad, se puede entonces confirmar lo hallado en el marco teórico, de que no basta conocer algo nuevo para evidenciar un cambio en nuestra labor y vida cotidiana, así por no cambiar nuestras teorías implícitas que muchas veces se encuentran de forma inconsciente y nos hacen actuar.

A pesar de tener presente la formación explícita no necesariamente, estas van de la mano con las teorías implícitas. Ello puede estar relacionado con la tradición de que lo nuevo no es bueno o por falta de comprobación o comprensión.

Para Pozo (2008), explicitar estas representaciones mentales se necesita trascender las teorías implícitas y preguntar por qué suceden las cosas. Por lo tanto, se deben dar a conocer para reflexionar sobre ellas y cambiarlas. De acuerdo con Pozo, este proceso se daría en tres niveles: a) la supresión representacional, b) la suspensión representacional y c) la redescrición representacional o modelo RR (Karmiloff).

Cabe señalar que Karmiloff-Smith (1995) señala que la posibilidad de tener acceso consciente y poder verbalizarlas, solo se alcanza superando el nivel E1; en el nivel E2 son accesibles, pero sin embargo, no se pueden verbalizar para que una teoría implícita sea explicitada, solo será posible si el docente llega al nivel E3 y, además, en este nivel se recodifica mediante un código común a todos los sistemas. Este nivel está más cerca de la explicitación del conocimiento.

CONCLUSIONES

- Desde las evidencias analizadas en la investigación, se puede concluir que las teorías implícitas de docentes que guían el proceso del diseño de módulos formativos del ciclo básico de un CETPRO público del cono Este de Lima Metropolitana son básicamente tres: la teoría implícita tecnológica con un nivel de 37 % de explicitación de representaciones semánticas o episódicas expresadas por los docentes, la teoría academicista con un nivel explicitación del 25 %; y la teoría interpretativa con un nivel de explicitación 38 %.
- Se ha identificado que la teoría implícita de docentes que guía *la contextualización* de la unidad de competencia del módulo formativo del ciclo básico de un CETPRO predominante es la teoría tecnológica, hecho que se explica por la especialidad, siendo docentes del área tecnológica contextualizan la unidad de competencia como un aprendizaje básicamente guiado.
- Se ha identificado que las teorías implícitas de docentes que guían *la organización de la Unidad Didáctica* del módulo formativo del ciclo básico de un CETPRO son la academicista, tecnológica y la interpretativa. En este caso, este hallazgo se explica por la diversidad de formación y experiencias de cada docente. La organización de la unidad didáctica está guiada fundamentalmente por las experiencias implícitas de los docentes.
- Se ha identificado que las teorías implícitas de docentes que guían *la determinación de los aprendizajes* del módulo formativo del ciclo básico de un CETPRO son la academicista e interpretativa. En este caso, este hallazgo se explica por la naturaleza propia de los aprendizajes en un CETPRO, la determinación de los aprendizajes está dada en la programación existente y es tecnológica; sin embargo, los docentes asumen contradictoriamente una teoría academicista y, en algunos casos, una teoría interpretativa.

RECOMENDACIONES

- En posteriores investigaciones, se recomienda profundizar, desde el aspecto epistemológico, el tema de las teorías implícitas, con el fin de propiciar cambios en las representaciones sobre el mismo por parte de los docentes.
- Respecto al diseño metodológico, sería conveniente ampliar esta investigación a todos los docentes del CETPRO. Y se recomienda utilizar, por lo menos, dos técnicas, el cuestionario de metaconocimiento y la técnica del grupo focal, pues estas permitirían acercarse más a las teorías implícitas de los docentes.
- En posteriores investigaciones, se recomienda profundizar, desde el aspecto epistemológico, el tema de las teorías implícitas, con el fin de propiciar cambios en las representaciones sobre el mismo por parte de los docentes.
- El tema de las teorías implícitas debe incluirse en los programas de formación del profesorado de los CETPRO dado que estas son las que rigen y orientan inconscientemente la práctica docente.
- Se debe generar espacios de reflexión que puedan hacer posible la explicitación de las teorías implícitas que poseen los docentes en relación a los módulos formativos, pues al reflexionar sobre estos se podría potenciar en la institución aquellos que están relacionados con el enfoque actual. Teniendo en cuenta que el logro de los módulos formativos depende del docente y de su interpretación que estos le dan.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ánguera, M.T. (1986). "La investigación cualitativa". En: *Educar*. Vol. 10. Barcelona. Recuperado de: <http://www.raco.cat/index.php/educar/article/viewFile/42171/94904>.
- Antón, M. (2012). *Docencia Universitaria: Concepciones y evaluación de los aprendizajes: estudio de casos*. (Tesis doctoral). Universidad de Burgos, Burgos.
- Arias, F. (2009). *Mitos y errores en la elaboración de tesis y proyectos de investigación*. Caracas: Episteme.
- Atkinson, L. y Claxton, G. (2000). *El profesor intuitivo*. Barcelona: Octaedro.
- Atkinson, Caxton, Osborn, Wallace (2013). *Liberating the learner: lesson for professional development in education*. Canada: Routledge. Recuperado de <http://books.google.com.pe/books?id=JgVeAgAAQBAJ&pg=PA90&dq=implicit+theories+of+teaching&hl=es&sa=X&ei=OX1GVKH1AY-TqwShroHIBA&ved=0CB0Q6AEwAA#v=onepage&q=implicit%20theories%20of%20teaching&f=false>
- Atlas.ti. (V 6.0). *Software para el análisis de datos cualitativos, gestión y creación de modelos*. Recuperado de: http://atlasti.com/wp-content/uploads/2014/07/atlas.ti6_brochure_2009_es.pdf
- Ávila, M.G. (2002). "Ética y formación universitaria. Aspectos éticos de la investigación cualitativa". En: *Revista Iberoamérica de Educación*. N° 29. P.85-104. OEI. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie29a04.PDF>
- Baena, M. (2000). "Pensamiento y acción en la enseñanza de las ciencias". En: *Enseñanza de las Ciencias*, 18 (2), 217-226.
- Barrón, C. (2015). "Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión". En: *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, 13 (1), 35-56. Recuperado de <http://www.red-u.net>
- Baxter, P. y Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The Qualitative Report*, 13(4), 544-559. Recuperado de <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR13-4/baxter.pdf>
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla. pp. 276-328.
- Buollosa, G. (2014). *Teorías implícitas sobre la evaluación de los aprendizajes que poseen los docentes de arquitectura de una universidad privada de Lima*. (Tesis de Maestría). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- CAPLAB, (2010a). *Guía para la programación y evaluación de aprendizajes*. Serie manuales metodológicos. Lima: ISBN. Recuperado de: http://www.bvcooperacion.pe/biblioteca/bitstream/123456789/7671/1/BVC1000673_5.pdf
- CAPLAB, (2010b). *Guía para construcción de módulos formativos*. Serie manuales metodológicos. Lima: ISBN. Recuperado de: http://www.bvcooperacion.pe/biblioteca/bitstream/123456789/7669/1/BVC1000673_4.pdf

- Carrillo, C. (2011). *Dificultades de los docentes de una Institución Educativa Policial en el proceso de diversificación curricular*. (Tesis maestría). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Casado, A. (2010). *Aprender a ser maestros: creencias de los estudiantes de magisterio sobre la interacción en el aula*. Educación XXI, 14 (2), 333-342. Recuperado de [https://www.academia.edu/4318662/Aprender a ser maestro creencias de los estudiantes de magisterio sobre la interacci%C3%B3n en el aula](https://www.academia.edu/4318662/Aprender_a_ser_maestro_creencias_de_los_estudiantes_de_magisterio_sobre_la_interacci%C3%B3n_en_el_aula)
- Catalano, A., Avolio, S. y Sladogna, M. (2004). *Diseño Curricular. Basado en normas de competencia laboral, conceptos y orientaciones metodológicas*. Cinterfor/OIT. Buenos Aires: Banco interamericano de Desarrollo. Recuperado de: file:///C:/Users/TOSHIBA/Downloads/1%20Dise%C3%B1o%20curricular%20basado%20en%20NCL_Ana%20Catalano.pdf
- Ceja, (2009). Los puntos de vista del Concepto de Competencia Laboral y su relación con el Diseño Curricular en la especialidad de Farmacia Industrial. *Revista electrónica de desarrollo de competencias (REDEC)*. 3(1) universidad de Talca. Recuperado de: <http://dta.otalca.cl/ojs2/index.php/fcompetencias/article/view/39/42>
- Clark, C. y Peterson, P. (1990). "Los procesos de pensamiento de los docentes". En: M.C. Wittrock (Ed.), *Investigación de la enseñanza III. Profesores y alumnos* (pp. 443-539). Madrid: Paidós.
- Claxton, G. (1990). *Teaching to learn. A direction for education*. London: Cassell.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches* 2da. Edición Editorial SAGE. Recuperado de: <http://books.google.com.pe/books?id=DetLkgQeTJgC&printsec=frontco>
- Cubo, S. (2011). *Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud*. Madrid: Pirámide.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Fundación FAUTAPO, (2009). *Educación para el desarrollo, Módulo de proyecto ocupacional. Programa de formación técnica laboral para jóvenes bachilleres*. Guía para facilitadores. Cochabamba. Recuperado de: www.fundacionautapo.org
- Feldman, M. S. (1995). *Strategies for interpreting qualitative data*. London: SAGE.
- Flick, U. (2014). *An Introduction to Qualitative Research*. London: SAGE. Recuperado de: https://books.google.com.pe/books?id=HexhAwAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=flick+uwe&hl=es&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=flick%20uwe&f=false
- Fox, D. (1983). "Personal theories of teaching", in: *Studies in Higher Education*. 8, 151-163.
- García-Cepero, M. C. & McCoach, D. B. (2009). Educators' Implicit Theories of Intelligence and Beliefs about the Identification of Gifted Students. *Universitas Psychologica*, 8(2) 295-310. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64712165002>

- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones MORATA.
- Glenberg, A. (1997). What memory is for? *Behavioral & Brain Sciences*, Vol 20(1), pp. 1-55. Recuperado de: <http://www1.appstate.edu/~kms/classes/psy2664/Documents/glenberg97.pdf>
- Gómez, L. (2008). Las teorías implícitas de los profesores y sus acciones en el aula. *Revista Electrónica Sinéctica*. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=99819167005>
- Gonzales, M. (2012). *Teorías implícitas de docentes del área de comunicación acerca de la comprensión lectora*. (Tesis maestría). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Guerrero, L. (2008) *¿Es posible enseñar todo lo que prescribe el currículo?* Ponencia presentada en el Encuentro Nacional de Grupos de Investigación registrados y reconocidos por COLCIENCIAS en el área de educación, organizado por la Universidad Surcolombiana. Neiva, Colombia, Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/lpp/20100324022030/7.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hong, Chiu, Dweck, Lin and Wan (1999). *Implicit theories, attributions, and coping; A meaning system approach*. Recuperado de <http://psycnet.apa.org/psycinfo/1999-11174-012>.
- Jáuregui, R; Carrasco, L, & Montes, I. (2004). Evaluando, evaluando: ¿qué piensa y qué hace el docente en el aula? *Economía y sociedad* 54, CIES. Arequipa: ACIDI-DRC-UCSM.
- Jiménez, A. (2004). *Nivel educativo y teorías implícitas sobre la enseñanza, estructura de creencias en los docentes del nivel infantil y primario, secundario y superior*. La laguna: servicios de publicaciones de la universidad de la laguna.
- Jiménez, A. y García, L. (2006). Pensar el pensamiento del profesorado. *Revista española de pedagogía*. Año LXIV, N° 233. Recuperado de: <http://revistadepedagogia.org/2007060254/vol.-lxiv-2006/n%C2%BA-233-enero-abril-2006/pensar-el-pensamiento-del-profesorado.html?format=pdf>
- Karmiloff-Smith, A. (1995). *Beyond Modularity: A Developmental Perspective on Cognitive Science* 4 Edición MIT Press. Recuperado de: https://books.google.com.pe/books?id=xhUll82paFYC&dq=Karmiloff-Smith&hl=es&source=gbs_navlinks_s
- Levy, S., Stroessner, S. & Dweck, C. (1998). Attitudes and social cognition. Stereotype formation and endorsement: The role of implicit theories. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 74, No. 6. 1421-1436. Copyright 1998 by the American Psychological Association, Inc. 0022-3514/98
- Ley General de Educación, (2003). N° 28044. *Ley General de Educación*. Congreso de la República del Perú. 28 de julio.

- 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 Doctoral). Madrid: Universidad autónoma de Madrid.
- Makuc, M. (2008). Teorías implícitas de los profesores acerca de la comprensión de textos. *Revista signos*, 41(68) 403-422. Punta Arenas: Universidad de Magallanes.
- Marland, P. & Osborne, B. (1990). "Classroom theory, thinking and action". In: *Teaching and teacher education*. 6 (1), 93-109. [doi:10.1016/0742-051X\(90\)90010-3](https://doi.org/10.1016/0742-051X(90)90010-3)
- Marrero, J. (1991). "Teorías implícitas del profesorado y currículum". En: *Cuadernos de pedagogía*, (197), 66-69.
- Marrero, J. (2010). *El pensamiento reencontrado*. Primera edición. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Mertens, L. (1996). Diplomado Gestión de la Capacitación y Desarrollo de las Personas Interfaces. *Herramientas integrales aplicables a la capacitación por competencias, unidad 1: Módulos Formativos*. SDT Universidad de Santiago de Chile USACH. Recuperado de: <http://www.leonardmertens.com/talleres.php?part=53>
- Ministerio de Educación, (2005). *Decreto supremo N° 009-2005-Ed*. 28 de Abril.
- Ministerio de Educación, (2006). *Resolución Directoral N° 0588- 2006-ED*. 03 de agosto.
- Ministerio de Educación, (2007). *Guía de orientación para la programación modular: ciclo básico*. Lima: SLM Grafic.
- Ministerio de Educación, (2008). *Guía de orientación para la programación modular: ciclo básico*. Lima: SLM Grafic. Segunda edición. Lima: Gráfica Técnica Srl.
- Ministerio de Educación, (2009). *Orientaciones metodológicas para la práctica pre profesional*. Lima: supergráfica EIRL.
- Ministerio de Educación, (2010). *Identificación de los sectores prioritarios para el desarrollo nacional y la articulación de la oferta educativa con la demanda laboral*. Lima: Editorial supergráfica EIRL
- Mitchell, J. (1995). Teacher's Implicit Theories Concerning Questioning. *British Educational Research Journal*. 20(1). 66-84.
- Montealegre, R. (2003). La memoria: operaciones y métodos mnemotécnicos. *Revista colombiana de psicología*, N° 12, 99-107. Recuperado de: dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3246771.pdf
- Niño, V. (2011). *Metodología de la investigación*. Bogotá: Ediciones de la U. ISBN 978-958-8675-94-7 recuperado de: <https://proyectoupt.files.wordpress.com/2015/03/metodologc3ada-de-la-investigacic3b3n-libro2.pdf>
- Pacheco, A. (2004). *Aprendiendo a enseñar, enseñando a aprender en la Universidad*. Lima: Editorial Realidad Visual.
- Pozo, J. (1996). *Aprendices y Maestros*. Primera edición. Madrid: Alianza.

- Pozo, J. y Scheuer N. (1999). Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas. En Pozo, J. y Monereo, C. (2006). *El aprendizaje estratégico* (pp. 87-108). Madrid: Santillana.
- Pozo, J., Schever, N., Pérez, M., Mateos M., Martín, E. y De la Cruz, M. (2006), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje, las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: GRAÓ.
- Pozo, J. (2006). *Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza*. Madrid: editorial Grao.
- Pozo, J. (2008). *Aprendices y maestros: la psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pradas, R. (2010). *The study of teacher thinking on interactive decision making: case analysis in school physical education classes*. Culture and Education. Volume 22. pp. 21-36. DOI: 10.1174 / 113564010790935187
- PROIMUJER, (2004). *El proyecto ocupacional etapas para su diseño*. Recuperado de: <http://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/edit/docref/genero/etapas.pdf>
- Reber, A. (1989). *Implicit learning and tacit knowledge*. *Journal of experimental psychology: General*, 118(3), 219. Recuperado de: <http://bigfatgenius.com/532%20Summer%202008/Reber-Implicit Learning and Tacit Knowledge.pdf>
- Revilla, D. (2009). *Línea de investigación: Los modelos curriculares y su concreción en los diseños curriculares*. Material de enseñanza. Lima: PUCP.
- Revilla, D. y Sime, L. (2012). *La investigación en la maestría en educación y en el doctorado*. Lima: Escuela de Posgrado
- Rodrigo, M. (1993). "Representaciones y procesos en las teorías implícitas En M. Rodrigo, A. Rodríguez y J. Marrero Las teorías implícitas". En: *Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor Distribuciones
- Rodrigo, M. (1994). Etapas, contextos, dominios y teorías implícitas en el conocimiento social. *En Contexto y desarrollo social*. Madrid: Síntesis
- Rodrigo, M., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas*. Primera edición. Madrid: Visor.
- Rodríguez, A. y González R. (1995). "Cinco hipótesis sobre las teorías implícitas". En: *Revista de Psicología General y Aplicada*, 1995, N° 48(3), Universidad de la Laguna, pp. 221- 229. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2161352>
- Rodríguez, Quiles y Herrera (2005). *Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos proceso general y criterios de calidad*. Revista internacional de ciencias sociales y humanidades, Socio tam, vol. XV, núm. 2, julio-diciembre, 2005, pp. 133-154, Universidad Autónoma de Tamaulipas México.
- Rojas, J. (2013). *Estudio exploratorio de las teorías implícitas acerca del currículo en profesores de educación secundaria de una institución educativa pública de San Juan de Lurigancho*. (Tesis Maestría). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú

- Rossmann, G., & Rallis, S. (1998). *Learning in the Field: an introduction to qualitative research*. Amherst: SAGE. Recuperado de <https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=K9JrL3HP9nMC&oi=fnd&pg=PR1&dq=Rossmann,+G.,+%26+Rallis,+S.+1998&ots=oosX3jRabt&sig=-04jSi2TJMT84API2S72pYGDKik#v=onepage&q=Rossmann%2C%20G.%2C%20%26%20Rallis%2C%20S.%201998&f=false>
- Sabino, C. (2001). *La ciencia, su método y su filosofía*. 5ª Edición. Bogotá: Panamericana.
- Sandín, M. (2003). Bases conceptuales de la investigación cualitativa. En investigación cualitativa en educación. *Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill. pp. 119-140
- Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa*. Bogotá: Arfo Editores.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks: SAGE.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1999). *Basic of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*. California: Sage.
- Tobón, S. (2006). *Formación basada en competencias*. Bogotá: Ecoe ediciones.
- Tulvin, E. (2002). Episodic memory: from mind to Brain. Rotman Research Institute of Baycrest Centre. *Annual Review. Psychol.* Toronto, M6A 2E1 Recuperado de: <http://people.hss.caltech.edu/~steve/files/tulving2.pdf>
- Tulving E. 1972. Episodic and semantic memory. In *Organization of Memory*, ed. E Tulving, W Donaldson. pp. 381–403. New York: Academic
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Villalobos, (2009). *Guía de evaluación para la educación técnica productiva*. San Borja: Minedu.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods*. Los Angeles: Sage publications
- Zegarra & Añaños, (2001). *Manual de gestión del modelo caplab*. Lima: COSUDE-CAPLAB



ANEXO 1: MATRIZ DE COHERENCIA

Nombre: CATALINA FRANCISCA QUISPE VARGAS

Tema de la investigación: Teorías implícitas de los docentes sobre el diseño de módulos formativos en el ciclo básico de la Educación Técnico Productiva en un CETPRO Público del Cono Este.

Línea de investigación: Los modelos curriculares y su concreción en los diseños curriculares

Problema	Objetivo(s) general(es) de la investigación	Objetivos específicos
¿Cuáles son las teorías implícitas de los docentes que guían el proceso del diseño de módulos formativos en el ciclo básico de la Educación Técnico Productiva en un CETPRO público del cono Este de Lima?	Describir las teorías implícitas de los docentes que guían el proceso del diseño de módulos formativos en el ciclo básico de la Educación Técnico Productiva en un CETPRO público del Cono este de Lima.	Identificar las teorías implícitas de los docentes que guían la contextualización de la unidad de competencia.
		Identificar las teorías implícitas de los docentes que guían la determinación de los aprendizajes.
		Identificar las teorías implícitas de los docentes que guían la organización de la Unidad Didáctica del módulo formativo.

Diseño metodológico:

Enfoque:	Nivel:	Método:	Muestra:
Cualitativo	Descriptivo	Estudio de casos	Cinco docentes en un CETPRO del cono este

Categoría	Subcategoría	Dimensiones	Técnicas e Instrumentos de recojo de información
Teorías Implícitas de Docentes	En el diseño de módulos formativos ciclo básico de la Educación Técnico Productiva	Unidad de competencia	Técnica: Entrevista semi estructurada Instrumento: guion de entrevista
		Los aprendizajes	
		Unidades didácticas	

ANEXO 2: INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

Número de entrevista:.....

GUIA DE ENTREVISTA A DOCENTES DE EDUCACIÓN TÉCNICO PRODUCTIVA

1. Nombre de la Institución Educativa:.....
2. Especialidad que enseña:
3. Condición (Coloque una X según corresponda)
 Nombrado..... Contratado.....
4. Fecha:
5. Hora de inicio:..... Final de la entrevista:

I. PRESENTACIÓN Y BIENVENIDA

Muy buenos días, estoy complacida de contar con tu presencia gracias por tu colaboración para poder realizar este estudio. Me gustaría comentarte qué es lo que pretendo con él. Está centrado en conocer las opiniones que tienen los profesores sobre el diseño de módulos formativos, también denominados módulos ocupacionales del ciclo Básico. En estos momentos de cambio es un tema que parece estar tomando más protagonismo y nos gustaría comprender y aprender de la experiencia de los docentes sobre este asunto y hemos pensado que entrevistar a los profesores para que nos relaten su realidad es la vía más directa para poder llegar a estos objetivos. En este sentido no hay opiniones o experiencias correctas o incorrectas, hay una realidad que tiene sus explicaciones. Necesito, si me permites, grabarla para luego transcribirla y no perder la información, sin el cual nos sería difícil registrar los datos con precisión y obtener resultados que permitan su posterior procesamiento y análisis. Así mismo, se garantiza la confidencialidad y discreción de la información, pues, al término de la investigación serán destruidas.

II. PREGUNTAS GUIAS PARA LA ENTREVISTA: Teorías Implícitas de docentes en el proceso de Diseño de módulos Formativos del ciclo básico de la Educación Técnico Productiva.

1. ¿Consideras que la contextualización de la unidad de competencia debe ser de acuerdo al equipamiento que tiene el taller? ¿Por qué sería bueno o exitoso?
2. ¿Estás de acuerdo que contextualizar la unidad de competencia, está basado en lo que el alumno quiere aprender o según a las necesidades del mercado laboral?

- ¿Porque? ¿Qué significa contextualizar para usted? ¿Para contextualizar tomas en cuenta lo que el mercado requiere?, ¿Quizá tomas en cuenta lo que él alumno quiere estudiar? O ¿Consideras solo tu experiencia? ¿Por qué es bueno?
3. ¿Será necesario que en una unidad de competencia deba considerarse necesariamente el saber, saber hacer, saber ser y saber convivir? ¿Respecto a esta interrogante usted qué opina? ¿Formula su unidad de competencia teniendo en cuenta estos elementos? ¿El saber hacer les haría más exitosos?
 4. ¿Estás de acuerdo que, para formular una unidad de competencia debemos tener en cuenta el referente productivo? ¿Por qué? ¿Qué entiendes por referente productivo?

¿La unidad de competencia se formula considerando el referente productivo?
 5. ¿Qué opinas de la importancia del desarrollo del aprendizaje complementario para el logro exitoso de las competencias laborales?
 6. Los resultados que obtienen nuestros estudiantes suelen ser diversos: buenos, malos y regulares, ¿A qué los atribuyes en cada caso? ¿Por qué? ¿Consideras que los profesores somos los responsables ¿Por qué?
 7. Algunos docentes dicen que los contenidos teóricos se programan, pero, no se desarrollan adecuadamente, porque quita horas de práctica ¿Está usted de acuerdo con esta afirmación? ¿Por qué?
 8. ¿Cómo consideras que los estudiantes aprenden mejor? desarrollando más horas de prácticas o es necesario el desarrollo de contenidos teóricos ¿Está usted de acuerdo? ¿Por qué?
 9. ¿Planifica usted aprendizajes coherentes a la unidad didáctica del módulo ocupacional? ¿Por qué es necesario?
 10. ¿Es importante activar los saberes previos para lograr en los a estudiantes, aprendizajes significativos? ¿Por qué?
 11. ¿Evalúas tú la unidad didáctica planificada coherentes a una matriz de evaluación? ¿Qué elementos consideras de una matriz de evaluación para lograr una buena evaluación? ¿Por qué?
 12. ¿Qué elementos considera al planificar la unidad didáctica del módulo formativo? ¿Qué criterios tomas para seleccionar dichos elementos?

13. ¿Crees que es importante la planificación de la unidad didáctica para lograr en los estudiantes un mejor aprendizaje, coherentes al perfil ocupacional? ¿Por qué?

III. CIERRE DE LA ENTREVISTA Y DESPEDIDA

Agradezco a usted por su colaboración en la investigación.

Preguntamos si tiene algún comentario adicional que desee compartirnos.

Entregar el presente por su colaboración

Despedirse.



ANEXO 3: HOJAS DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Comité de ética para la investigación con seres humanos y animales – CEI(sha)
Vicerrectorado de Investigación – PUCP

PROTOCOLO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES³

El propósito de este protocolo es brindar a los y las participantes en esta investigación, una explicación clara de la naturaleza de la misma, así como del rol que tienen en ella.

La presente investigación es conducida por **Catalina Francisca QUISPE VARGAS** de la Universidad: **Pontificia Universidad Católica del Perú**. La meta de este estudio es. **“Teorías implícitas de docentes sobre el diseño de módulos formativos en la educación técnico productiva”**

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder una entrevista (semi estructurada- con un guion de preguntas), lo que le tomará 40 minutos de su tiempo. La conversación será grabada, así la investigadora podrá transcribir las ideas que usted haya expresado. Una vez finalizado el estudio las grabaciones serán destruidas.

Su participación será voluntaria. La información que se recoja será estrictamente confidencial y no se podrá utilizar para ningún otro propósito que no esté contemplado en esta investigación.

En principio, las entrevistas resueltas por usted serán anónimas, por ello serán codificadas utilizando un número de identificación. Si la naturaleza del estudio requiriera su identificación, ello solo será posible si es que usted da su consentimiento expreso para proceder de esa manera.

Si tuviera alguna duda con relación al desarrollo del proyecto, usted es libre de formular las preguntas que considere pertinentes. Además puede finalizar su participación en cualquier momento del estudio sin que esto represente algún perjuicio para usted. Si se sintiera incómoda o incómodo, frente a alguna de las preguntas, puede ponerlo en conocimiento de la persona a cargo de la investigación y abstenerse de responder.

Muchas gracias por su participación.

Yo, _____ doy mi consentimiento para participar en el estudio y soy consciente de que mi participación es enteramente voluntaria.

He recibido información en forma verbal sobre el estudio mencionado anteriormente y he leído la información escrita adjunta. He tenido la oportunidad de discutir sobre el estudio y hacer preguntas.

Al firmar este protocolo estoy de acuerdo con que mis datos personales, incluyendo datos relacionados a mi salud física y mental o condición, y raza u origen étnico, podrían ser usados según lo descrito en la hoja de información que detalla la investigación en la que estoy participando.

Entiendo que puedo finalizar mi participación en el estudio en cualquier momento, sin que esto represente algún perjuicio para mí.

Entiendo que recibiré una copia de este formulario de consentimiento e información del estudio y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo comunicarme con Catalina QUISPE VARGAS al correo Katy_quispe03@hotmail.com o al teléfono 997162440 claro- 988873151 movistar.

³ Para la elaboración de este protocolo se ha tenido en cuenta el formulario de C.I. del Comité de Ética del Departamento de Psicología de la PUCP.

Nombre completo del (de la) participante	Firma	Fecha
Catalina Francisca QUISPE VARGAS		
Nombre del Investigador responsable	Firma	Fecha



ANEXO 4: CONCEPTOS Y CARACTERÍSTICAS SEGÚN LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS DE LOS ELEMENTOS DEL CURRÍCULO

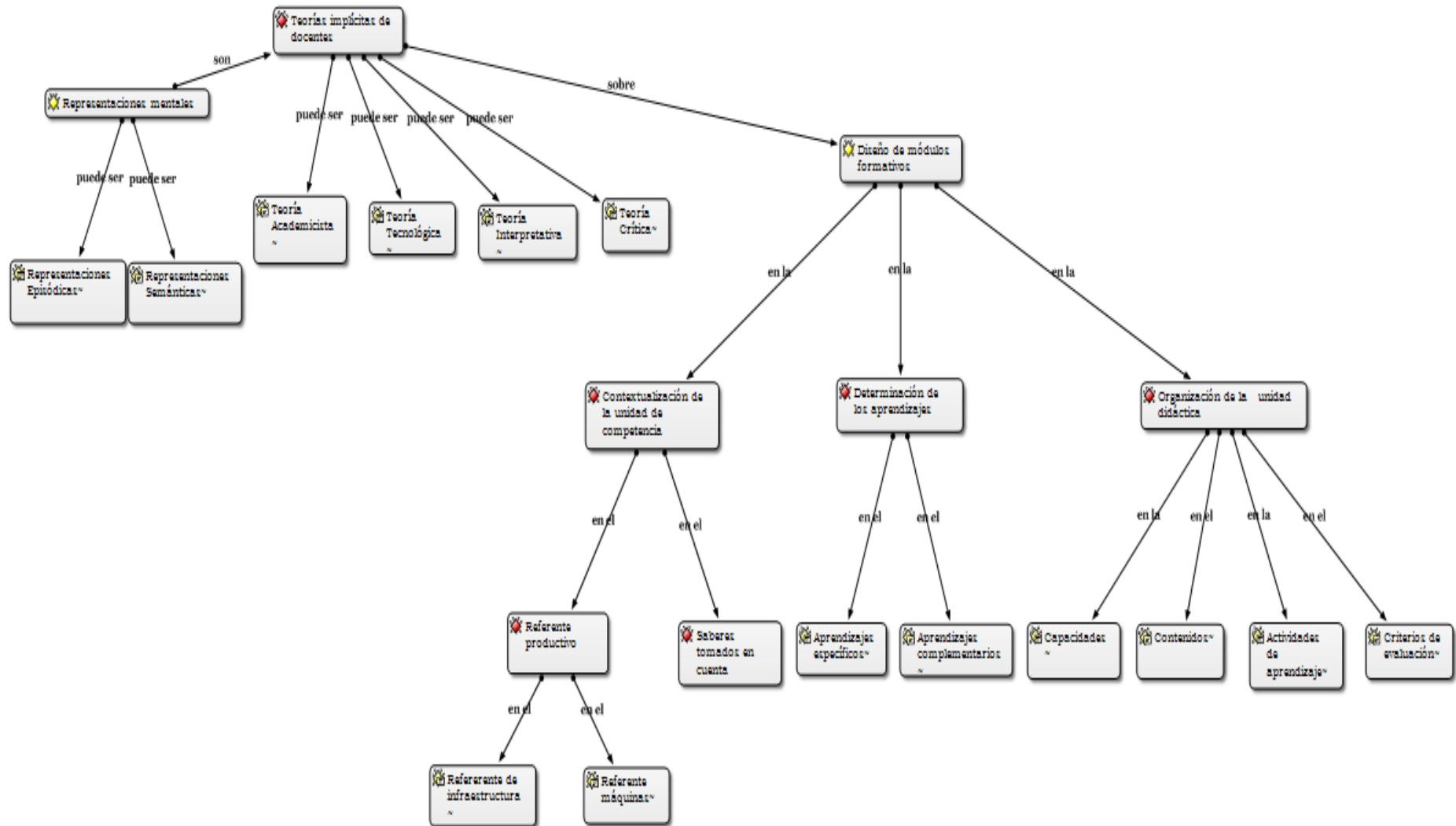
ELEMENTOS DEL CURRÍCULO	TEORIA ACADEMICISTA	TEORIA TECNOLÓGICA	TEORIA INTERPRETATIVA	TEORIA CRÍTICA
CURRÍCULO	<ul style="list-style-type: none"> • Un plan o programa de contenidos • Listado de conocimientos verdaderos únicos y universales 	<ul style="list-style-type: none"> • Un instrumento de planificación, para la toma de decisiones en función de los fines y establecer etapas y procedimientos para su consecución • Curriculum como un producto • Currículo normativo • Planificación está en expertos que deciden como van a ir organizados • Es previsible, rígido, medible, de estructuración fragmentada y orientado hacia el producto. 	<ul style="list-style-type: none"> • El currículo que sirve para comunicar los principios y propósitos educativos • Es el medio por el cual, el docente pone a prueba las ideas, mediante la práctica y eso le hace confiar en su juicio y no el de otros docentes • Se entiende al currículo como práctica • El currículo es caracterizado por ser flexible, dinámico, deliberativo, constructivo, humanista, colaborativos y reflexivo 	<ul style="list-style-type: none"> • Es una construcción cultural, mediante el cual se organizan una serie de actividades educativas • Es un currículo crítico, emancipador, flexible, contextualizado, transformador, consensuado, colaborativo, cíclico, dialectico y colaborativo donde prima la interdisciplinaridad y la globalización.
CONTENIDOS	<ul style="list-style-type: none"> • Disciplinas científicas. • Conocimientos permanentes y separados • Se estructuran de manera lógica. • Todos los elementos giran en torno a ello, se valora como un fin en sí mismo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos seleccionados por especialistas. • Válidos y eficaces. • Tradición científica. • Conocimientos aislados, subdivididos. • Estructuran en un proceso lineal y acumulativo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos seleccionados por un proceso integrado. • Son atractivos, controvertidos. • Se construyen a partir de contextos sociales. • Se busca la interdisciplinariedad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Elemento esencial que debe incorporar los aportes de la cultura y lo cotidiano. • Surgen de la realidad. • De lo general a lo particular. • Seleccionados por un proceso democrático de negociación. • Deben ser socialmente significativos.

<p>ROL DEL DOCENTE</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Es trasmisor y fuente del conocimiento. • Centra su atención en los conocimientos. • Separa la teoría de la práctica. • Su profesionalidad radica en la capacidad para transmitir la mayor cantidad de conocimientos. • El que mejor enseña, es el que sabe más. • Directivo y rígido. • Es el modelo a seguir. • Trabaja de manera individual. 	<ul style="list-style-type: none"> • Es un técnico – aplicador. • Tiene en cuenta las manifestaciones externas del alumno. • Da importancia a los estímulos para conseguir determinadas respuestas. • Su competencia es restringida porque aplica diseños realizados por expertos. • Separa la teoría de la práctica. • Su profesionalidad es la eficacia en la aplicación de programas. • El que mejor enseña es el que más técnicas domina 	<ul style="list-style-type: none"> • Es un animador, facilitador. • Tiene en cuenta el desarrollo cognitivo del alumnado y la psicología de aprendizaje. • Da importancia al proceso de enseñanza aprendizaje. • Toma decisiones sobre su práctica. • Es un investigador • Colaboración entre la teoría y la práctica. • Su profesionalidad está en la capacidad para reflexionar y comprender los procesos situacionales. • Busca su autoformación. • El que mejor enseña, es el que analiza el proceso y las situaciones concretas. • Es artista y trabaja en equipo. • Auto reflexivo. • Elabora y diseña su propia práctica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Es un coordinador, transformador. • Tiene en cuenta el contexto social del alumnado. • Es competente para tomar decisiones en equipo sobre la transformación de la práctica y política educativa. • Integra la teoría y la práctica. • Participa en la investigación en y para la acción. • Su profesionalidad es el compromiso ético con la transformación de una práctica educativa y social más justa. • El que mejor educa es el más crítico y comprometido con la situación sociopolítica. • Profesional autónomo, reflexivo, crítico, innovador. • Abierto a la diversidad de ideas, intereses y experiencias del alumno. • Estilo de enseñanza socrático. • Presta atención a las injusticias sociales. • Trabaja de forma colaborativa con las familias para transformar su comunidad
<p>ROL DEL ESTUDIANTE</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Receptor pasivo y reproductor del conocimiento. • Aprende escuchando y leyendo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Receptor. • Reactor ante estímulos externos. • Trabaja de manera individual 	<ul style="list-style-type: none"> • Activo. • Principal protagonista del aprendizaje • Es mejor cuanto más 	<ul style="list-style-type: none"> • Coaprendiz, activo, crítico creador comprometido y dinámico. Agente de cambio social • Trabaja de manera

	<ul style="list-style-type: none"> • Sumiso y obediente. • Imita conductas. • Individualista y • Trabaja aislado 		<p>piensa y resuelve problemas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Construye su propia conocimiento desde las representaciones de su sociedad y cultura 	<p>colaborativa.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participa en la toma de decisiones sobre su aprendizaje. • Es responsable de su propio aprendizaje • Buscan y analizan críticamente la información para hacer frente a problemáticas sociales.
ENSEÑANZA	<ul style="list-style-type: none"> • Es una enseñanza transmisiva • Proceso de transmisión de conocimientos y valores de la sociedad. • Es una exposición de conocimientos. • Jerárquica. • Solo dentro de las aulas • No considera diferencias individuales. • Clase magistral. 	<ul style="list-style-type: none"> • Enseñanza programada en los resultados. • Imposición de actividades • Es una actividad técnica: Programar-realizar – evaluar. • Metodología experimental • Jerárquica. • Eficacia. • Sucesiones secuenciadas. • Generalizable. 	<ul style="list-style-type: none"> • Enseñanza individualizada, reflexiva y práctica. • Actividades personales con componente artístico y creativo. • La metodología basada en el aprendizaje significativo. • Toma en cuenta el contexto y situaciones problemáticas. • Re conceptualización y reconstrucción de la cultura • Basada en el dialogo, deliberación e Investigación. • Dentro y fuera del aula. • Enseñanza para la comprensión. 	<ul style="list-style-type: none"> • Enseñanza participativa. • Es una praxis que se basa en la negociación y el consenso. • Actividades que demuestren el pensamiento dominante y que supongan compromiso con la transformación de la realidad. • Actividad crítica encaminada al análisis de la realidad para la emancipación personal y colectiva. • Igualitaria. • Dentro y fuera de la clase. • Acentúa la ética. • Enseñanza para el cambio social
APRENDIZAJE	<ul style="list-style-type: none"> • Se da por memorización. • Reproducción al pie de la letra lo del profesor y el texto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Asimilación de conceptos que se manifiesta en la modificación del comportamiento. Asociativo: estímulo-respuesta. 	<ul style="list-style-type: none"> • Actividad creadora. • Desarrollar potencialidades del alumno. • Construcción de significados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Proceso social dialéctico

EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Rendimiento estándar. • Cuantitativa. • Muchos exámenes. • Heteroevaluación. • Es competitiva, 	<ul style="list-style-type: none"> • Se centra en el rendimiento académico del alumno. • Uso de test y pruebas objetivas. • Rendimiento estándar 	<ul style="list-style-type: none"> • Rendimiento no estándar. • Cualitativa y formativa. • Se centra en los procesos de enseñanza aprendizaje. • Prioriza el desarrollo personal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación crítica. • Lo que prima es la investigación para intervenir. • Evalúa la autonomía e independencia de pensamiento.
ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	<ul style="list-style-type: none"> • Estándar. • Texto único para todos. • Promueve la memoria. • Exposición magistral. • Prevalece el repaso. • Rigor metódico. • Tareas monótonas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estándar • Se basa en el método científico. • Constante monitoreo. • Sistema de premios y castigos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diversas y contextualizadas. • Deliberación, diálogo. • Prevalece las tareas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diversas y constructivas. • Diálogo problematizador. • Investigación acción. • Transforma la práctica. • Dirigidas a desarrollar procesos de socialización participativas y cuestionadoras.
OBJETIVOS (INTENCIONES, FINALIDADES)	<ul style="list-style-type: none"> • Orientados a desarrollar el potencial intelectual del estudiante. 	<ul style="list-style-type: none"> • Orientada al logro de conductas propuestas. • Dan direccionalidad. • Formulación rigurosa • Secuencia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Orientaciones para el proceso de enseñanza-aprendizaje • Se formulan de acuerdo con las características de los alumnos. • Expresan intenciones de la escuela y profesores 	<ul style="list-style-type: none"> • Orientados a lograr que conozcan su propia realidad y adquieran aprendizajes con su aprendizaje, son sustento en el análisis de la problemática de su comunidad.

ANEXO 5: ÁRBOL DE CATEGORÍAS



ANEXO 6: MATRIZ DE ANÁLISIS - DETERMINACIÓN DE LOS APRENDIZAJES POR DOCENTE

SUB CATEGORÍAS	D1	D2	D3	D4	D5
DETERMINACIÓN DE APRENDIZAJES	<p>(D1) El aprendizaje es, <u>el conocimiento que uno imparte hacia ellos, para que ellos mañana más tarde sepan desarrollarse solos. Que lo que uno, que lo que uno, uno le da, de la especialidad por ejemplo de soldadura. 1:15 (65:65) (TA) Episódico</u></p> <p>E: En esa, en esa, en esa parte <u>uno siempre tiene que siempre estar, pues, este apoyándolos para que ellos logren su objetivo. Hablándoles, diciéndoles. Viendo el panorama de la vida real de que sinceramente no hay mucho trabajo y darles pues todo y que el alumno</u></p>	<p>(D2) El aprendizaje es el, <u>el logro del alumno. Lo que uno quiere captar como maestro, que el alumno obtenga todas sus habilidades y capacidades de acuerdo, ¿no? 2:23 (102:102)</u></p> <p>E: [Ah...], bueno, <u>los aprendizajes complementarios, las partes complementarias sí son excelentes porque les ayuda a digamos, a complementar lo que yo les enseño. La construcción, la complementación es idea de negocio, cómo lo aplican. Digamos, este, sobre ellos mismos, sus habilidades,</u></p>	<p>E: [Mm...], <u>anteriormente, no le daba importancia a lo que es la formación complementaria, pero, hoy en día sí vemos, porque a pesar de, nosotros trabajamos con adultos, pero a pesar de trabajar con adultos vemos que muchas veces en cuanto a valores, en cuanto lo que es la empatía, en cuanto a lo que es trato, en lo que es trabajo en equipo muchas veces necesita ser afianzado. Entonces, lastimosamente quizás durante el proceso de lo que es la primaria, la secundaria, no se ha reforzado y llegan a adultos aún todavía con esas falencia y si en a nivel de los CETPRO se enfocaría más sobre el aprendizaje, perdón, sobre los aprendizajes complementarios, los</u></p>	<p>E: También <u>se toma en cuenta lo que el alumno quiere estudiar. Se tiene que ver el tiempo de, en la clase en qué momento se le puede dar unos proyectos en forma libre, ¿no? Para que el alumno se sienta motivado, contento de lo que quisiera aprender. 4:7 (46:46) (TT) episódica</u></p> <p>E: Se podría decir que en parte es bueno y en parte no, también por la demanda de tener este, las metas, ¿no? 4:8 (50.50)</p> <p>E: Mi opinión es que, <u>es necesario y obligatorio el estudio complementario porque el alumno tiene que saber no solamente hacer la práctica sino la teoría en lo que se refiere, por en matemática. Sacar los porcentajes, cuánto le va a costar el, los proyectos para el mercado y es necesario que el alumno esté capacitado en esos, este, en las, estudio</u></p>	<p>E: Mira, el, <u>la parte complementaria sí es significativa, sí es importante porque si bien es cierto tú le enseñas al alumno a producir algo, en la parte complementaria tú le enseñas cuánto costó, cómo lo va a vender, a quién lo va a vender. O sea estamos hablando del producto del mercado, los tipos de mercado, [Eh...] el marketing. O sea cómo él lo va a vender y aparte de eso, como él como persona se va a desarrollar. [Eh...] en la parte pues empresarial, porque si hace una pequeña microempresa, cómo lo tiene que hacer, a dónde tiene que acudir, ¿no? Porque hay personas que ya lo saben y hay personas que no lo saben, ¿no? Entonces, yo por ejemplo, ¿no? cada vez que llego a una clase les digo, ¿ya hiciste eso? Les digo, ¿cómo lo venderías? No profesora, lo voy a regalar a mi mamá. Pero tú no lo has hecho para regalarlo. Yo creo que sí tú al menos véndelo a un sol, dos soles más de lo que te está saliendo del material véndelo a tu mamá. Ya pues dale a tu mamá que te ha dado la plata, ¿no? El segundo ya no. O a tu hermano. "Sabes que,</u></p>

	<p>también, no solamente aprendan la especialidad si no también aprenda pues, estas varias opciones. 1:14 (61:61) E: En ese caso, hay muchos alumnos que vienen y que sí quieren aprender, hay muchos que quizás este, sean obligados por sus mamá o sus papá, que los envían a aprender algo; pero, ellos no lo desean. Es ahí donde el educador o el profesor tiene que entrar a tallar en esa en esa parte para que ellos entiendan que tienen que aprender algo en su vida y eso recibe bastante la orientación tanto del mismo docente mismo docente y de la casa. 1:16 (69:69) E: Porque, ya, ellos aprenden más porque ya lo hacen manualmente. En el caso de soldadura lo</p>	<p>como persona, cómo deben de cambiar, deben de vestir, de tratar a la persona para que tengan mayor captación.2:22 (96:96)</p>	<p><u>adultos podríamos mejorar en cuanto a nuestras actitudes y comportamiento</u> 3:17 (66:66) E: <u>Aprendizaje es un proceso de adquisición de conocimientos teóricos y prácticos que día a día lo vamos adquiriendo.</u> 3:18 (70:70) E: [Eh...] Va a depender uno de la formación que tengan ellos como persona y otro también probablemente, durante el proceso que estén con nosotros enseñe, nosotros enseñándoles, también motivar el cambio en ellos. ¿No? Debido a eso ellos quizá puedan mejorar ciertas cosas como también habrá ciertas cosas que ya son difíciles de cambiar. Entonces las personas muchas veces vienen con hábitos, con conductas [Eh...] que ya están formados y que muchas veces son</p>	<p>complementario. 4:13 (71:71) (D4) <u>Aprendizaje significa para mí, aprender a hacer ¿no? con las diferentes técnicas que se va a recibir del docente. Voy a aprender a hacer algo que no, no, no sé, que nunca lo he sabido hacer. Voy a aprender a hacer con las indicaciones del docente que me da.</u> 4:14 (75:75) (TT) Semántico E: <u>Para aprender a hacer tengo que guiar a mis alumnos con la enseñanza que yo voy a impartir con la, las técnicas que yo le voy a enseñar de acuerdo al proyecto. En el caso que sea, por decirle, un falso vitral, explicarles la teoría de lo que les voy a enseñar. La teoría y la práctica a la vez, ¿no? después de la teoría explicarles, motivarles con todos los momentos, con todo eso, ¿no? Tengo que enseñarles a los alumnos.</u> 4:15 (79:79)</p>	<p>cómprale a la mamá" Si quiera que te pague tú mano de obra, ¿no? O sea, al menos tú tienes que saber de dónde sacar para tu otro material porque tú trabajar está bien, pero no vas a invertir tu sueldo en gastar tu plata. Entonces, lo que tú, tú sí has venido a aprender ha sido para generar algo, una ganancia. Entonces, es muy importantísimo para mí, la parte complementaria. 5:17 (63:63) (D5) Bueno, aprendizaje para mí es aprender, aprender de... <u>Yo como maestra aprendo de mis alumnos, yo como maestro aprendo, pues de otras personas porque no es, pues, por ser maestra. No es que yo, yo ya sé todo y Uds. no saben nada. No. Yo he aprendido bastante de varias alumnos, a veces ellas trabajan en empresas saben algunos pequeños detalles que yo no sé. Entonces, también, aprendo así como también enseñó. Entonces sí, para mí el aprendizaje es algo continuo y a diario.</u> 5:18 (67:67) (TT) episódico E: A ver, cuando yo tengo estudiantes bueno para en eso, o destacados son pues, estudiantes</p>
--	---	--	---	---	---

	<p>hacen manualmente y a parte que ya uno ya le dio, ya el, ¿cómo se llama?, el diseño.1:22 (92:92) E: Los dos van de la misma, pero mayor porcentaje es en la parte práctica. 1:21 (89;89)</p>		<p>positivas y, algunas veces, y ciertas cosas como negativo también. 3:19 (74:74)</p>	<p>(TA) y (TT) E: [Eh...] No del todo, porque el alumno viene a aprender al CETPRO sabiendo que es un taller técnico productivo, por lo tanto [Eh...] <u>la problemática se basa en la falta de adquisición de los materiales que tengan los alumnos y también se le toma una prueba de entrada, si el alumno está preparado para ciertas tareas, pero por la experiencia veo en su totalidad que son una mínima parte de los alumnos que cumplen con su totalidad del material para dichos proyectos que uno se tiene. Y ahí es donde se ve la calidad del, del proyecto, la deficiencia, o si el alumno es bueno o si es malo porque no cumple.</u> 4:16 (83:83) E: No podemos responsabilizar al docente. <u>La responsabilidad del docente está en cómo enseñarles, qué les vamos a enseñar. Entonces para que un producto salga bien el</u></p>	<p>que cumplen [Eh...] más de lo que uno se propone, ¿no? [Eh...] 5:19 (71:71) E: [Eh...] Es, sí. <u>Cincuenta por cincuenta podría decir que sí. Porque, [Eh...] yo puedo a veces, bueno, no son de mi caso pero sí he vivido como alumna, que digamos si yo soy poco lenta, no me sale un producto como que al profesor "No ya apréndelo, no, inténtalo, pues ¿no?" O se van con los alumnos que saben que sí dan. Entonces sí este, y no pues es dejar que ese alumno siga haciendo un alumno bajo, ¿no? En mi caso, yo soy al revés. [Risas] Será porque me ha pasado. Yo con las alumnas que saben mucho les digo: ya está bien, les doy la explicación [No se entiende]. Y con las que están si les doy una atención, las que son alumnas de repente. Yo tengo madres que no han acabado ni la primaria. Entonces más me enfoco en ellas. ¿Por qué? Porque yo quiero tener un aula parejo, ¿no? Si bien es cierto, la parte que nosotros enseñamos, la parte técnica, la parte productiva también damos clases teóricas, claro, pero más nos enfocamos en los proyectos. ¿Cómo lo hacemos? Y, y eso es lo que a</u></p>
--	---	--	--	--	--

				<p><u>alumno tiene que adquirir todos sus materiales necesariamente si no tiene. 4:17 (87:87)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • 	<p>esas señoras les gusta, ¿no? porque a veces cuando tú, cuando les doy clase "ay" 5:20 (75:75) Entonces, ya, <u>presupuesto. Ya es una parte complementaria. Y cómo lo venderían, qué mercado. Entonces también hacer que el alumno investigue, ¿no? El, por qué es más importante yo creo. O sea, no es el definitivo, más es la parte práctica pero es, como le dije antes, es importante. 5:22 (79:79)</u></p>
--	--	--	--	---	---

