

CAPACIDAD DOCENTE PARA LA CONSTRUCCIÓN DE ANDAMIOS COGNITIVOS EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Juan Pablo Sánchez-Domínguez ¹; Sara Esther Castillo Ortega ¹; Paola Yadira Canul de Dios ¹

RESUMEN

El Modelo por Competencias en México no ha sido satisfactorio, tampoco el Estado ha logrado documentar ni valorar la función del docente que a la postre le permitan definir los mecanismos necesarios de capacitación para que el enseñante desarrolle un proceso de enseñanza-aprendizaje de manera fundamentada y efectiva según este nuevo modelo. El objetivo de nuestra investigación fue identificar mediante la observación moderada y una entrevista semiestructurada en seis profesores y 180 aprendices de 1°, 2° y 3° grado de una escuela primaria pública el uso e implementación de *andamios cognitivos*. Como resultado, los docentes mostraron tener conocimientos básicos sobre las estrategias de apoyo que favorecen el aprendizaje (*andamios*). No obstante, discutimos sobre el desconocimiento de ellos al momento de transmitirlo a sus aprendices y el grado de afectación que este provoca en el proceso de significación de los mismos.

Palabras clave: profesor; enseñanza de primer grado; cognición

Teaching capacity for the construction of cognitive scaffolds in elementary school

ABSTRACT

The Competencies Model in Mexico has not been satisfactory, nor has the State been able to document or evaluate the role of teachers, which in the end allows it to define the training mechanisms necessary for teachers to develop a teaching-learning process in a well-founded and effective manner in accordance with this new model. The objective of our research was to identify, through moderate observation and a semi-structured interview, the use and implementation of a cognitive scaffolding in six teachers and 180 students of 1st, 2nd and 3rd grade of a public primary school. As a result, the teachers showed basic knowledge about support strategies that favor learning (scaffolding). However, we discussed their lack of knowledge in passing it on to their students and the extent to which this affects the process of meaning.

Keywords: teacher; elementary school; cognition

Capacidade docente para a construção de alicerces cognitivos na educação fundamental

RESUMO

O Modelo por Competências no México não foi satisfatório, também o Estado conseguiu documentar nem valorizar a função do docente que, a posterior, lhe permita definir os mecanismos necessários de capacitação para que o aprendiz desenvolva um processo de ensino-aprendizagem de maneira fundamentada e efetiva segundo este novo modelo. O objetivo de nossa pesquisa foi identificar mediante a observação moderada e uma entrevista semiestructurada com seis professores e 180 aprendizes de 1°, 2° e 3° ano de uma escola fundamental pública o uso e implementação de *alicerces cognitivos*. Como resultado, os docentes mostraram ter conhecimentos básicos sobre as estratégias de apoio que favoreçam a aprendizagem (alicerces). Não obstante, discutimos sobre o desconhecimento deles ao momento de transmiti-lo a seus aprendizes e o grau de afetação que este provoca no processo de significação deles.

Palavras-chave: professor; ensino fundamental; cognição

¹ Universidad Autónoma del Carmen – Ciudad del Carmen – Campeche – México; jsanchez@pampano.unacar.mx; scastillo@pampano.unacar.mx; chubbypao@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

Uno de los sectores con mayor trascendencia para el desarrollo de un país es el educativo (Chong & Castañeda, 2013; Márquez, 2017). En México a finales de 1970, cuando el modelo económico de sustitución de importaciones fracasó (Vázquez, 2017), el Estado buscó la solución mediante el abandono de una política progresista y nacionalista, dando paso a una economía de carácter neoliberal (Sacristán, 2006). Derivado de lo anterior y de manera paulatina los intereses económicos del país se fueron entrelazando con el sector educativo, estableciéndose finalmente en el Sistema Educativo Mexicano (SEM) un enfoque por *Competencias*, el propósito esencial de este nuevo esquema consistió en vincular el sector productivo con la escuela, inicialmente con los niveles profesionales y la preparación para el empleo (Andrade & Hernández, 2010).

El establecimiento de este “Nuevo Modelo” implicaba un cambio sustancial en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del aula, los docentes y los aprendices tendrían que modificar progresivamente sus mecanismos de generación y aplicación del conocimiento. De acuerdo con los lineamientos constituidos para este fin, la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2016) estipuló que todos los profesores pertenecientes al SEM tenían el compromiso de conocer, estudiar y dominar el Modelo Educativo Basado en Competencias (MEBC), aunado a esta responsabilidad, el nuevo esquema de educación también enfrentaba al docente a la exigencia de enriquecer las formas de “aprender” de sus educandos mediante diversas estrategias, que a la postre constituyeran la *matriz cognitiva* para hacer de sus propios procesos de aprendizaje un devenir constante a lo largo de toda su vida (Lozano, Castillo, & Cerecedo, 2012). En este contexto, algunos especialistas del tema refieren que, desde la perspectiva del Sistema Educativo Mexicano la implementación exitosa del nuevo modelo por competencias sería una realidad cuando:

Los docentes ayudaran a los educandos a resolver problemas reales, a distinguir lo superficial de lo significativo, a que se conozca más a sí mismo, así como sus capacidades, cualidades y limitaciones, ya que para el desarrollo de las competencias, el aprendiz no solo debe saber manejar sus saberes (conocimientos), sino que también debe tener bajo control sus interacciones sociales, sus emociones y sentimientos, así como sus actividades y, además, debe ser capaz de reconocer, interpretar y aceptar las emociones y los sentimientos de los demás. (García, 2011, p. 7).

Ante tal exigencia, desde inicios del siglo XXI el Estado con el propósito de alcanzar los resultados propuestos, realizó ajustes en la educación inicial (Díaz,

2016), una de ellas denominada Reforma Integral de Educación Básica (RIEB), dentro de los objetivos de ésta podemos destacar: construir consensos sociales sobre las adecuaciones al currículo en educación básica (Martínez & de la Cruz, 2019); procurar la modificación del *quehacer docente* mediante la adquisición de nuevos conocimientos y mejora de sus habilidades didácticas, contribuyendo con ello a transformar la *práctica pedagógica* en correspondencia al MEBC. En congruencia a estas orientaciones y con el propósito de identificar los alcances en la *calidad* educativa producto de implementación del Nuevo Modelo en educación básica el SEM instauró en el año 2002 el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE] (Horbath & Gracia, 2014). Para tal efecto se administraron en los diferentes actores educativos una gran variedad de instrumentos de diagnóstico, siendo en principio los estudiantes el eje central de tales acciones, con un énfasis en los aprendizajes claves, comunes y estandarizados, considerados fundamentales dentro del plan de estudios (Madero, 2016).

En lo que respecta a la evaluación del profesorado, fue hasta el periodo comprendido entre 2008-2010 que se elaboró una caracterización de la situación educativa de México, lo anterior derivado del acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE] (Cordero, Luna, & Patiño, 2013). El resultado de este análisis trajo consigo ocho recomendaciones para consolidar una profesión docente de calidad, “la última de ellas, en su orden de presentación, fue implementar un sistema riguroso de evaluación docente enfocado a la mejora” (Cordero, Luna, & Patiño, 2013, p.4).

No obstante que la recomendación emitida por la OCDE ha sido tomada en cuenta por el gobierno de México con el fin de mejorar la calidad de la educación derivado de la implementación MEBC a nivel básico Horbath y Gracia (2014) señalan que no se han obtenido resultados satisfactorios, es decir, hasta el momento no se ha podido documentar ni valorar eficientemente la *función del docente* mucho menos se ha logrado estimar su lugar en el aula como *generador del conocimiento*, siendo ésta una condición medular dentro este nuevo enfoque (Torres, Badillo, Valentín, & Ramírez, 2014). Al respecto Guzmán (2017) agrega qué, el SEM tampoco ha conseguido generar una ruptura de los antiguos esquemas de autorreferencia que determinan en los docentes de educación básica los procesos de gestión didáctico-pedagógica dentro del aula.

Por último, después de una revisión sobre aquellos sistemas educativos de mayor éxito académico Guzmán (2018) concluye, que el énfasis que se le ha otorgado a “la evaluación del docente” en aras de mejorar la calidad educativa en México del nuevo sistema por competencias, no ofrecerá resultados si se descuidan los procesos

de formación y desarrollo profesional del profesorado.

Función docente en el modelo por competencias

Después de lo anterior tenemos que, en un estudio realizado por Ramón, Aquino y Alejandro (2017) sobre la función docente dentro MEBC en el sureste mexicano, los autores concluyeron que, la implementación con éxito de este modelo educativo depende en gran medida de un dispositivo que en primer lugar realice la actualización constante de los profesores producto de las *necesidades reales* de formación disciplinar o pedagógica y en segundo lugar, un sistema que evalúe la pertinencia, vigencia y sobre todo, el impacto de esta capacitación en la práctica del docente. En este mismo sentido, Mercado (2016) añade que la función del docente como mediador del conocimiento dentro de cualquier modelo también responde al avance social y momento histórico en el que éste se produce, así como de las corrientes pedagógicas, psicológicas y técnicas que el profesor emplea para su aplicación en el espacio escolar, puesto que es él quien diariamente vive los dilemas sobre qué actividades le permiten avanzar en el curso y, sobre todo, según su experiencia cuales propician la mejor forma de aprendizaje en sus escolares (López, 2014).

Por su parte, Barraza (2016) manifiesta que resulta desafortunado el descuido que el SEM ha mantenido con respecto a una serie de elementos imprescindibles que en todo caso permitirían apuntalar favorablemente los resultados en torno a la implementación del MEBC en educación básica, entre ellos destaca el olvido sobre la formación del recurso humano competente que haga frente a las nuevas exigencias del modelo dentro del aula. En este mismo sentido destaca que el Estado mantiene aún cuentas elementales por resolver en la educación básica, a saber,

Todavía es necesario generar información suficientemente clara, que los encargados de inspeccionar que este enfoque se lleve a cabo en la educación básica logren dominar y puedan así brindar las herramientas a los docentes para que lo conozcan y desarrollen habilidades para trabajarlo en su práctica. Es ineludible la actualización de los maestros para usar los nuevos instrumentos de evaluación, materiales didácticos y sobre todo el uso de las Tics, recordando que algunos docentes que tienen un buen camino recorrido en la docencia no dominan las herramientas tecnológicas. (Barraza, 2016, p. 45).

Otro pendiente atribuido al Estado mexicano es el hecho de que, a pesar de los cuantiosos recursos económicos destinados para dirimir la problemática de la actualización docente para la implementación adecuada de su función dentro del nuevo modelo, esta inversión no se expresa en la realidad del aula, hace falta

evidencia empírica que permita conocer por donde ha de comenzar a funcionar el sistema y con ello precisar las necesidades claras del profesorado (Díaz, 2014).

Contexto para la elaboración de nuestro estudio

Tomando en cuenta lo expresado por diversos autores, a saber, que en México el Modelo Educativo Basado en Competencia en educación básica aún no ha mostrado los resultados esperados (Horbath & Gracia, 2014; Barraza, 2016). El Estado mexicano necesita realizar un cambio en el proceso de implementación de este nuevo modelo, a fin de construir junto con los docentes herramientas que permitan mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del aula (Díaz, 2014; Mercado, 2016). Requiere de igual modo tener en cuenta que la educación es un proceso público que consiste en intercambiar, compartir y negociar significados. A partir de ello podrá identificar los procesos de enseñanza aplicado en las instituciones generando con ello un marco de referencia fundamentado sobre las capacidades del docente como generador del aprendizaje, que le permitan a la postre diseñar las estrategias de una capacitación pertinente.

De acuerdo a lo expresado, la presente investigación tiene por objetivo proporcionar información básica sobre los mecanismos empleados por el docente de educación primaria para la generación de sistemas de ayuda en el proceso enseñanza – aprendizaje en el aula. Para ello proponemos no sólo el reconocimiento del andamiaje (Bruner, 1978/1985) como proceso de pensamiento sino la importancia del *andamio* como posibilitador cognitivo para crear significados. Dicho lo anterior, concebimos los *andamios* en dos sentidos, por un lado, como aquellas herramientas que el enseñante empleará para transmitir algo al aprendiz y por el otro, al esquema cognitivo que predominará en este último para otorgarle sentido a lo nuevo que construirá.

Basándose en las aportaciones piagetianas de esquemas de pensamiento Bruner (1978/1985) establece principalmente tres tipos de *andamios* para la comprensión del mundo; las representaciones en activas, las cuales hacen referencia a la inteligencia práctica piagetiana, presente en el primer estadio sensoriomotor de su teoría; las representaciones icónicas, propio de los *andamios* visuales coincidentes con el periodo pre-operacional y operacional concreto de Piaget y por último, los esquemas simbólicos, relativo al pensamiento abstracto piagetiano que para Bruner obedece al llamado *andamio* verbal u oral.

Es importante señalar, que las ideas sostenidas por Bruner acerca del desarrollo cognitivo estuvieron también inspiradas en la noción de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), pieza fundamental en la teoría socio-cultural de Vigotsky (1977/2018). Llevándolo incluso a proponer, una explicación acerca del proceso de transmisión entre el enseñante y el aprendiz (Camargo

& Hederich, 2010). Para Bruner (1983) el proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser mediado por *andamios* si es que se quiere un desarrollo cognitivo en el aprendiz, para que esto ocurra los sistemas de ayuda (*andamios*) dados en el proceso deben movilizar al aprendiz hacia la apropiación de una determinada herramienta cultural, por ejemplo; lectura, escritura o notación matemática (Guilar, 2009). Esta propuesta resulta respetuosa con el nivel de desarrollo cognitivo de cada niño, al tiempo de formular que bajo condiciones favorables a través de la orientación del docente él llegue a construir su propio conocimiento por medio de la recuperación y transformación de la información aplicándola a la resolución de problemas (Reibelo, 1998; Gallegos & Huerta, 2014). Dicho en otras palabras, la capacidad de cada docente para la construcción y transmisión de *andamios* cognitivos dentro del aula resulta preponderante para que el aprendiz vaya tomando control de la situación progresivamente, hasta que alcance el nivel de *competencia* necesario y así llegar a realizar la tarea por sí mismo (Díaz & Hernández, 1998; Grabinger & Dunlap 1995; Dodge, 2001).

Por último, y coincidiendo con Díaz y Rigo (2000) una pieza clave para la implementación adecuada del MEBC en el Sistema Educativo mexicano es la formación docente, la cual tendría que estar, a decir de los autores, orientada a capacitar al enseñante para que éste desarrolle las competencias pertinentes con el propósito de emprender su labor de manera fundamentada, efectiva, responsable e Integra en sus aprendices. En este contexto, se pretende que nuestra investigación contribuya a generar evidencia empírica que pueda ser tomada en cuenta al momento de planear la formación del profesorado. Considerando una visión de formación que incluye de manera conjunta el análisis de los procesos de enseñanza-aprendizaje tal y como ocurren en el aula, lejos de la mera adquisición de competencias procedimentales, para ello se requiere una revisión crítica de la experiencia práctica tal y como se lleva a

cabo (Díaz & Rigo, 2000).

MÉTODO

Tipo de Estudio: Cualitativo, observacional, descriptivo de corte transversal

Participantes

La población estudio estuvo conformada por 6 docentes y 180 aprendices de primaria baja de una escuela pública federal, ubicada en el sector urbano de Ciudad del Carmen, Campeche, México.

Los profesores participantes (3) hombres y (3) mujeres cuyas edades oscilan entre los 24 y 36 años, cinco de ellos egresados de “Escuelas Normales” dedicadas exclusivamente a la formación de profesores de educación primaria y uno de ellos egresado de una universidad de formación disciplinar. Cuentan con una plaza de tiempo completo y con una contratación de tipo permanente (Tabla 1). La escuela donde se realizó el estudio tiene en su totalidad una población de 360 aprendices inscritos, de los cuales cada profesor participante atiende en un promedio de 30 alumnos correspondiente al grupo y grado asignado por los directivos de la institución cada inicio de año escolar. Cabe mencionar que esta escuela es de las pocas que cuenta con la asistencia de una Unidad de Servicio y Apoyo a la Educación Regular (USAER) para atender las Necesidades Educativas Especiales de los niños y niñas que lo requieran.

Los 180 aprendices considerados dentro de la investigación corresponden a los grupos A y B de 1°, 2° y 3° grado, de ellos 108 son niños y 72 niñas, todos ellos pertenecientes a una zona de perfil socioeconómico de bajo a muy bajo (Consejo Nacional de Población, 2010).

Instrumentos

Antes de obtener alguna información para llevar a cabo nuestra investigación se realizaron los trámites necesarios ante la institución correspondiente para la aprobación de las actividades a realizar durante el

Tabla 1. Descripción de los Participantes que Formaron Parte del Estudio.

Participante	Género	Años de experiencia	Perfil terminal
Docente 1	M	3	Educación Especial
Docente 2	M	10	Primaria general
Docente 3	M	8	Educación general
Docente 4	H	10	Primaria general
Docente 5	H	11	Primaria general
Docente 6	H	3	Primaria general

estudio. Cada uno de los procesos realizados con el propósito de obtener los datos de los participantes se realizó cumpliendo con los estándares de voluntariedad, anonimato e independencia.

Se emplearon tres instrumentos para obtener la información de los participantes el primero se trató de un *Consentimiento informado*, mismo que se le hizo entrega a cada profesor y a los padres o tutores de los menores, esto con la finalidad: i) comunicar sobre el objetivo y el procedimiento del estudio, ii) asegurar la privacidad y confidencialidad de los datos del participante y iii) advertir sobre los posibles alcances derivados de su participación. El segundo instrumento fue un *Diario de Campo*, empleado para el registro de lo observado en cada una de las aulas de los seis grupos de niños. Al no existir una guía específica de un Diario de Campo que incluya las unidades de análisis consideradas en esta investigación se diseñaron “Categorías de análisis” para focalizar la observación y posterior análisis (Tabla 2). El tercer instrumento corresponde a una *Entrevista semiestructurada*, la cual se realizó tomando en cuenta las cuatro categorías de análisis contempladas en la investigación (Tabla 2). Fueron un total de 12 preguntas guía, tres por cada categoría a indagar.

Cabe destacar que el sistema categorial utilizado tanto para el Diario de Campo como para la Entrevista semiestructurada fue diseñado por el equipo de investi-

gación a partir de una revisión de la teoría del andamiaje desarrollada por Wood, Bruner y Ross (1976).

Procedimiento

El proceso de recolecta de información se llevó a cabo durante el periodo febrero-diciembre 2018. Lo anterior en el marco del muestreo no probabilístico e intencional (Patton, 2002), el cual implica la “selección deliberada e inicial de los sujetos a juicio del investigador, basándose en la conveniencia práctica y en las necesidades de información detectadas.

La primera etapa del estudio consistió en la *observación moderada* en el aula, misma que al ser llevada con sentido de científicidad permitió focalizar la participación de manera intencionada (Bonilla & Rodríguez, 1997), lo anterior en correspondencia a cada una de las cuatro variables contempladas dentro de la investigación (Tabla 2). Esta labor fue realizada por los tres miembros del equipo de investigación dentro del aula de clases. Fueron un total 12 sesiones con cada grupo, congruente con el número de semanas de los meses de febrero, marzo y abril del año 2018. Cada investigador fue responsable de observar un mismo grado (grupos A y B). Las sesiones fueron de 120 minutos cada una, los días martes (Grupos A) y jueves (Grupos B) en el horario de 10:00 a 12:00 horas, tiempo dedicado a la impartición de las asignaturas de español, ciencias naturales y matemáticas regularmente.

Tabla 2. Descripción Categorías de Análisis.

Variable	Definición	Identificación de <i>andamio</i>
Ambiente escolar	El medio es un recurso que complementa y relaciona socio-culturalmente al individuo que lo provee de conocimiento en su vida diaria.	Interacción docente- grupo. Promoción y uso de espacios escolares de manera eficiente (respetar espacios y tiempos). Conexión del medio físico y social. Consolidación de hábitos de disciplina. Fomentar clima de confianza
Planeación de tareas y desarrollo de actividades	Son las herramientas y técnicas que diseña el maestro en su práctica docente como mediación entre el contenido y los aprendices.	Pensamiento creativo. Desarrollo de hábitos de trabajo colaborativos e individuales. Desarrollo de currículos y elaboración de material de trabajo. Diseño de estrategias dinámicas y didácticas, recreativas
Lenguaje claro y explícito	Se refiere no solo al lenguaje oral sino también al gestual y al escrito que permite la comunicación y procesos de interacción entre el docente y el grupo	Enseñar a pensar, sin emitir respuestas inmediatas. Proporciona instrucciones claras. Emite informes. Estimula la participación. Retroalimenta procesos de avances hacia los padres y la clase. Fomenta interés en la lectura y estimular el lenguaje oral o escrito.
Rol activo del docente	Es la manera en que se hace presente el docente para potenciar el desarrollo del aprendiz.	Fomenta el desarrollo socio- formativo. Manifiesta sensibilidad de percepción identificando las necesidades del grupo y dificultades. Fomenta la empatía y confianza en el grupo a través de la identificación de diversas culturas, niveles de aprendizaje, posibilidades e intereses.

Como resultado de esta intervención, se elaboró un “Diario de Campo” permitiéndonos posteriormente el análisis y descripción de los *andamios* presentes en la práctica del docente (Martínez, 2000).

Durante el segundo periodo correspondiente a los meses de mayo, junio y julio del 2018 con ayuda de las categorías de análisis consideradas para nuestra investigación y tomando en cuenta el análisis de la información del diario de campo se realizó la estructura de la *entrevista* que de acuerdo con Sautu, Boniolo, Dalle y Elbert (2005) es una técnica de investigación que brinda la posibilidad de mantener una *conversación sistematizada* para lograr rescatar y registrar experiencias de vida de los docentes con referencia al tema investigado. La entrevista se realizó dentro de un espacio institucional ambientado para ello, fue de manera individualizada en una sola sesión de 120 min con cada docente, de tipo semi-estructurada y constituida por 12 preguntas abiertas, el propósito principal de estas fue obtener información acerca de su función en la generación y aplicación de los *andamios* empleados en su práctica cotidiana dentro del aula. Fue necesario el registro del audio mediante una grabadora de voz estándar. Para el posterior análisis de contenido se realizó una transcripción computarizada en procesador de textos Word Microsoft.

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Para el análisis de la información derivada de lo registrado dentro del aula mediante el diario de campo y la comunicación expresada por los docentes durante la entrevista individualizada se consideró el concepto de *andamio* propuesto por Bruner (1978/1985) para su lectura se delimitó en función de cuatro variables cualitativas (Tabla 2) donde, a decir de diversos investigadores se desarrolla la función del docente como mediador del conocimiento mediante la generación de *andamios*, estos son: ambiente escolar; planeación de tareas y desarrollo de actividades; lenguaje claro y explícito y el rol activo del docente (Castro & Morales, 2015; Coll, 2001; Villarruel, 2009).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

De acuerdo con la observación directa realizada dentro de las aulas y registradas dentro del Diario de Campo a partir de las variables analizadas, podemos precisar lo siguiente:

Ambiente escolar: Se requiere que los docentes y aprendices sean conscientes del medio (físico, cultural y social) al que pertenecen, para implicarse subjetivamente en las distintas tareas y actividades. Se identificó un limitado desarrollo de *vínculos socioculturales* por parte del docente, con respecto a los aprendices. Fue un elemento permanente en todas las aulas, es probable que ésta situación forme parte de las dificultades

propias de tener grupos tan extensos, provocando con ellos la falta de un clima *relacional* con el aprendiz tan individualizado al momento de transmitir en tiempo y forma la dinámica de trabajo para cada *andamio*. Esta falta de relación puede argumentarse en el contexto de algunas “confesiones espontáneas” realizadas por los profesores a lo largo del proceso de observación, por ejemplo:

RD-1 (Respuesta docente): “*Se nos ha complicado atender a un gran número de aprendices y de actividades...se pierde la atención personalizada con cada uno de ellos...*”

RD-2: “*Tenemos tantas actividades que se pierde la posibilidad de sentarse con cada uno para realizar actividades individualizadas..., que será de aquellos que de por sí presentan ‘problemas de conducta y aprendizaje’...*”

RD-6: “*En los colegios particulares se puede trabajar mejor por el número reducido de estudiantes...aquí por la cantidad de niños es imposible, además habrá que agregar sus ‘barreras educativas’...*”

Planeación de tareas y desarrollo de actividades: autores como Pérez, Ferrer y García, 2015, sostienen que las actividades realizadas orientadas a la generación del conocimiento requieren por parte de los docentes de la producción de espacios dinámicos, nuevas áreas de exploración y un orden estructurado que le permita a los aprendices significar los contenidos de las asignaturas y darles sentido a sus experiencias académicas. En este sentido, se observó que uno de los docentes eliminó el apartado de una actividad que exigía llevarse a cabo en otras áreas fuera del salón de clases. En esta ocasión se trataba de hacer representaciones acerca de lo que caracteriza a un canguro y con ello los aprendices pudiera expresar su experiencia con los didelfos y así describir con sus palabras sus vivencias y anécdotas de la vida, como parte integral de actividades multiculturales. No obstante, este hecho no se llevó a cabo, impidiendo que esta actividad propiciara nuevas áreas de exploración y un orden estructurado dando la oportunidad a los aprendices a darle otro sentido a sus actividades.

Por otro lado, en el periodo de observación se identificó que una de las sanciones recurrentes sobre aquellos aprendices que no concluían el dictado de español o de operaciones matemáticas, consistía en prohibirles el acceso al *patio de recreo*, coincidiendo con Applebee (1986) sostenemos que esta posición tomada por el docente menoscaba el proceso de aprendizaje, puesto que es útil y necesario respetar los espacios recreativos fuera del salón de clases ya que estos lugares constituyen un espacio más amplio de interacción, no obstante es común que se desvinculen del currículo, pasando de una

función simbólica dentro del proceso de aprendizaje a una actividad normalizadora de conductas indeseables.

Lenguaje claro y explícito: como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje un lenguaje claro y explícito permite a los aprendices enriquecer su experiencia y fomentar el diálogo de vivencias como parte del contexto áulico, de igual modo ofrece la posibilidad de mantener una participación grupal estimulante al tiempo de propiciar la adquisición de vocabulario, mejoras en la concentración, memorización, desarrollo emocional, del lenguaje y la comunicación con los otros. Siendo estos dos últimos elementos base para el desarrollo cognoscitivo del niño y la incorporación de *andamios* posteriores (Mota & Villalobos, 2007). En nuestro caso, se percibió que, para una adecuada función del docente como mediador del aprendizaje, el conocimiento que él tiene con respecto a los *andamios* es tan importante como la claridad con la que transmite las instrucciones al momento de implementarlos. En otras palabras, aun cuando los *andamios* se encuentran incorporados de manera implícita en la enseñanza-aprendizaje de los docentes, estos no están debidamente sistematizados, ni conceptual ni operacionalmente, lo que disminuye considerablemente las potencialidades del aprendizaje ya que son las habilidades técnico-pedagógicas las que favorecen asimilar satisfactoriamente lo aprendido. Lo anterior coincide con lo expuesto por Ramón et al. (2017), a decir que la función docente que exige el MEBC a nivel básico en México aún no puede calificarse como satisfactorio en términos de competencias formativas, reflejándose en la mayor parte de los aprendices de educación primaria de todo el país.

Rol activo del docente: El medio resulta importante sobre todo para el proceso de mediación docente ya que es éste quien realizará las acciones de ajuste de la ayuda pedagógica (*andamios*) de tal manera que propicie en el aprendiz adaptarse a un estado actual del conocimiento y movilizar los esquemas experienciales previos (Vielma & Salas, 2000).

De lo anterior podemos señalar que el cúmulo de actividades realizadas por el docente, sus percepciones y juicios acerca de sus aprendices acompañados de la sobrepoblación de estos, permea enfáticamente la posibilidad de interacción social, tan esencial durante la incorporación de *andamios* soportado este, mediante aprendizajes significativos (Ausubel, 1968/78). De acuerdo a lo anterior observamos en algunos docentes indiferencia a intentar establecer lazos empáticos con sus aprendices. El interés radica principalmente en cubrir los contenidos del curso y no en detenerse a trabajar con las problemáticas alternas que estos presentan. Las clases regularmente se basaban en dar explicaciones sobre los temas y en solicitar trabajos o tareas de lo expuesto. Estas observaciones pueden sustentarse con algunas respuestas obtenidas mediante la entrevista aplicada.

En referencia a la Información obtenida por medio de las entrevistas podemos precisar lo siguiente:

Ambiente escolar: se trata de un elemento básico en la motivación del aprendiz para favorecer su aprehensión sociocultural y así facilitar respuestas y tomar alternativas frente a situaciones reales, es importante promover en el niño las condiciones internas y externas para los aprendizajes: contexto, ambiente, recursos y materiales (Castro & Morales, 2015) por lo anterior, para que los *andamios* resulten efectivos conviene respetar los horarios de recreo, salidas al sanitario, educación física o deporte y con ello posibilitarle al niño apropiarse de su medio y no moverse únicamente en lo concreto del aula (Applebee, 1986). En nuestro caso, consideramos necesario que el docente sea consiente que con el número de estudiantes y el incremento del tiempo para realizar las actividades diarias de aprendizaje es conveniente brindarle al niño diversas alternativas de espacios y de *andamios* que propicien los procesos de comparación y contrastación en otras circunstancias dentro del aula (Zepeda, 2011), en este sentido en nuestra población estudiada obtuvimos dos tipos de repuestas:

RD-1: *“Como docentes debemos diseñar estrategias que le permitan al niño desenvolverse y alcanzar su aprendizaje”.*

RD-2 *“No hay necesidad de realizar estrategias adicionales de cada actividad contenida en el libro puesto que se me facilita trabajar con el plan anterior”.*

Lo anterior permite observar que no todo el cuerpo docente tiene el mismo conocimiento con respecto a la importancia que tiene la implementación de estrategias en la adquisición del aprendizaje; cuando el segundo docente debía realizar una actividad de exploración sobre *animales ovíparos* en conjunto con el libro de español, la consigna que venía al final del texto no se realizó “representar una obra donde cada uno de los niños caracterice un ave ovíparo” la actividad desestimada tenía la intención de que los aprendices evidenciaran lo aprendido en situaciones reales, en tanto un aprendiz que ha adquirido dicha habilidad con la participación del maestro posteriormente será capaz de usar y retener información. Mientras que, para la efectividad de un *andamio* dentro del ambiente escolar es necesario que el docente establezca y desarrolle espacios dinámicos, así como recreativos para motivar el interés por aprender y la significación del conocimiento previo, contrariamente uno de los docentes, al llevar a cabo las actividades excluyeron aquellas en las cuales los *andamios* podrían ofrecer mayores oportunidades de aprendizaje. Como lo señala Missiacos y Bonil (2011) el docente tiene que saber que la salida del entorno habitual favorece de manera sustancial la concreción

de nuevos aprendizajes, ya que aporta la construcción de *andamios* mediante el paso de una visión estática y fragmentada de los entornos a una dinámica y sistémica.

Para algunos docentes, la incorporación de nuevos entornos escolares está determinada por la falta de apoyo de los padres y el poder adquisitivo de las familias y no por la capacidad cognitiva y creativa de la cual pudieran ellos echar mano, citamos:

RD-4: *La falta de apoyo extracurricular de los padres, en algunos casos por desinterés, en otros por necesidad. Desinterés porque a veces el papá se enfoca en otras actividades y da por hecho muchas cosas del aprendizaje del niño, le carga mucho al maestro que él es el encargado de educarlo... en lo que respecta al aspecto económico hay personas que no tienen una computadora en casa, menos tienen internet, no tienen acceso a esos procesadores de textos electrónicos... si así fuera sería algo muy diferente porque por ejemplo, a veces nosotros dejamos pequeñas investigaciones y los niños vienen y dicen 'no lo pude hacer porque no tengo internet porque no pude ir a rentar una computadora...', porque mi papá no tiene dinero' entonces, eso es un aspecto que tiene relevancia en la educación, por eso optamos por limitar las investigaciones y actividades fuera de casa, se les trae la información y se les lee en el aula.*

La referencia del profesor sobre el desinterés con respecto a las actividades extracurriculares aunado a la percepción sobre la carencia económica de los padres, ha limitado la implementación de las mismas, olvidando que la realización de tareas y el logro del aprendizaje requiere necesariamente de espacios y actividades que estarían más allá del marco del aula y del colegio, es decir, que existen escenarios diversos en la cotidianidad del niño (comunidad, naturaleza, casa) y en su interacción con otros (familiares, vecinos, amigos) de la cual se puede favorecer y dentro de los cuales son capaces de participar activa y eficazmente en la resolución de problemas. Al respecto Blachowicz, Fisher, Ogle y Watts (2006) puntualizan qué, para lograr implementar eficazmente los *andamios* el docente además de poder describir explícitamente las estrategias, incluyendo cuándo y cómo usarlas es necesario que estructure oportunidades para que los aprendices usen las habilidades en colaboración con otros, al tiempo de orientar las experiencias tendientes al aumento progresivo de la independencia de los educandos.

En suma, al reducir las tareas fuera del aula el docente “desconoce” que evitar otros escenarios impide al niño abordar de modo pertinente y contextualizado la diversidad de tipologías de contenidos y desarrollo de formas diferentes de relacionarse con el medio (Missiacos & Bonil, 2011).

Planeación de distintas tareas y actividades de aprendizaje: en cuanto a esta podemos referir que se encuentra en el marco de las actividades llevadas a cabo por el docente dentro y fuera del salón de clases, si consideramos que en la estructura de una unidad se involucran tres momentos: planeación, realización y evaluación (Missiacos & Bonil, 2011) de tal manera que el aspecto “planeación” se conjugue en una dinámica de constante transformación en donde se lleven a cabo acciones estructurales de resolución de problemas, se pretende que, con el paso del tiempo el *aprendiz* ya no requiera de ayuda para avanzar sino de soluciones por sí mismo. La planeación implica la organización de un conjunto de ideas y actividades que en conjunto permiten desarrollar un proceso educativo con sentido, significado y continuidad, a esto se suman los *andamios* necesarios para que el aprendiz construya los conocimientos por apropiación de los contenidos, la práctica para aplicarlos y emplearlos en diversas situaciones (Ascencio, 2016). Dicho lo anterior la labor del enseñante como mediador se reflejaría en cada una de las acciones implementadas en una diversidad de contextos, pero particularmente mediante la planeación de su asignatura.

Si partimos de que más allá de las intenciones educativas, la planeación de las actividades de los docentes debe estar orientada a producir *andamios* que a la postre genere un aprendizaje en el alumno, esta planeación tendría que derivar del análisis contextualizado de las condiciones culturales, cognitivas y socioeconómicas del entorno, donde los estudiantes ponen en marcha sus habilidades y conocimientos adquiridos previamente en otros niveles escolares. No obstante, al menos uno de los docentes entrevistados refirió consentir trabajar con el mismo esquema de actividades, RD-3: *“Este año no tuve la necesidad de rediseñar las actividades. Gracias a que me tocó un grado similar el año pasado, logré trabajar con el mismo plan implementado el ciclo anterior...”*

Coincidiendo con Ascencio (2016) podemos señalar que la falta de una “planeación de actividades” que se ajuste a las necesidades educativas de cada grupo, menoscaba la oportunidad de generar las estrategias adecuadas al docente que le permitan diferenciar lo que sus aprendices pueden hacer por sí solos o con ayuda de otros.

En otra situación similar, y al referirse al trabajo diario realizado en su salón de clases un docente refirió:

RD-5: *“Hoy en día los libros de textos traen cada uno su actividad para trabajar dentro del salón de clases, sin necesidad de restarme tiempo para calificar cuadernos..., los libros de matemáticas contienen ya los problemas y las actividades*

para dejar en casa, estos van de la mano con las actividades a realizar...Un buen aprendiz se caracteriza 'por poner de su parte, por querer aprender', por dejarse guiar para avanzar en sus estudios y poco a poco durante el ciclo escolar va corrigiendo su déficit. Considero que es el quien debe avanzar y permitirse guiar."

En las palabras del docente podemos identificar que las estrategias implementadas para este grupo se han ceñido a las contenidas en los libros de texto determinados por el Estado, no se ha optado por implementar nuevas formas para mejorar el aprendizaje del grupo, en el entendido que, este grupo siendo de tercer grado presentó diversas dificultades en aspectos básicos de lectura, escritura y matemáticas.

En otro contexto, expresiones como que "el buen aprendiz es aquel que tiene la capacidad de corregir su déficit proponiendo desde sus propios medios el querer aprender" coloca a los educandos en dos polos, a decir, buenos-malos, al mismo tiempo su función como mediador del aprendizaje queda reducida a la siguiente expresión: RD-6: "Yo explicó el tema y por lo tanto deben saber cómo resolver las actividades contenidas en el libro..."

En este punto nos resta señalar que, la modificación de currículos son *andamios* por el cual se planifican los procesos de enseñanza presentes en la mediación docente, es decir, un profesor que es capaz de identificar las necesidades del grupo y además crear diversos *andamios* con el objetivo claro de potenciar los contenidos nuevos con ayuda de los conocimientos previos, esto sería lo que llamamos un *mediador de aprendizaje*.

Por otro lado, se observó una precaria infraestructura institucional en lo concerniente a la implementación de herramientas tecnológicas, no obstante, se cuenta con *material didáctico tradicional* para el desarrollo de las dinámicas de clase, sin embargo, cuando son utilizadas por el profesor estas no se encuentran dentro de la programación de la clase y por lo tanto llegan a estar fuera de los tiempos considerados dentro de cada asignatura, desarticulando en el estudiante el recurso de significar su aprendizaje.

Lenguaje claro y explícito: esta variable se refiere a la forma de dar las instrucciones de tareas en clases o explicación de cómo debe llevar a cabo el aprendiz un texto o problema matemático, tenemos que:

En los procesos comunicativos que permiten a profesores y aprendices co-construir tanto las actividades y tareas como los significados y el sentido que atribuyen a los contenidos escolares, los papeles de ambos son claramente asimétricos, ya que el profesor es en último término el responsable de lo que sucede en el aula. (Coll, 2001, p. 5).

Este proceso comunicativo necesario para la incorporación de *andamios* dentro del salón de clases se vincula a su vez con otras competencias al ponerse de manifiesto en aspectos como expresar las habilidades para representar mentalmente, interpretar, comprender la realidad, organizar y autorregular el conocimiento y la acción en coherencia. Transformar la información exige destrezas de razonamiento, comprender e integrarla en los esquemas previos de conocimiento, así en la práctica docente es llevada desde los distintos niveles de complejidad para comprensión de la información.

Al respecto, durante la entrevista uno de los docentes expresó:

RD-2: "Tengo claro que para alcanzar un rendimiento en el aprendiz su participación es necesaria, siempre y cuando todos ya sepan leer y escribir, o por lo menos respetar los signos ortográficos, sin embargo, al inicio de ciclo, cuando me hicieron entrega del grupo algunos no sabían todavía leer, esto generó que no cumplieran con las tareas, ni dentro del aula ni en su casa... al momento que detecto este tipo de problemas no visualizo mayor dificultad en 'sacarlos adelante' no obstante, en proporción con la cantidad de actividades a calificar y el número de aprendices por atender, no podría detenerme por uno o cinco de ellos y perder a 30."

Esta posición excluyente propuesta por el docente no solo tiene efectos considerables sobre los aprendices que aún no han adquirido la capacidad de lectura, en consecuencia también permea la posibilidad de echar mano de otros *andamios* y por ende desarrollar un aprendizaje basado en el resto de los conocimientos básicos, en otras palabras "El aprendizaje del lenguaje hablado y escrito no es sólo un aprendizaje más; es también el aprendizaje de las bases del aprendizaje" (Halliday, 1979/2013, p. 32). En este sentido, el argumento de "no detenerse" en aquellos aprendices que requieren de más apoyo pedagógico que los demás, le roba a esta minoría la posibilidad de incorporar el proceso de construcción de significado propio del aprendizaje humano. Para Vygotsky (1977/2018) una enseñanza no puede ser eficaz si ésta no se funda en la ventaja que ofrece el *lenguaje*. Es necesario a decir del autor, que el docente aprenda a negociar el sentido y los conceptos que los niños poseen, considerando al lenguaje como matriz de toda situación de enseñanza –aprendizaje.

Con respecto a aquellos aprendices que presentaron problemas de lecto-escritura se observó que la docente solicitó en diversas ocasiones el apoyo de los padres, empero, dentro del salón de clases no se implementaron estrategias de apoyo (*andamios*) con ellos, ni se promovió la participación en una modalidad de motivación.

Derivado de lo anterior, podemos puntualizar como

señala Tuñón y Pérez (2009) que la relación docente-aprendiz en el aula está mediada fundamentalmente por la estructura básica de lenguaje y es a través de ella que se producen y organizan las actividades escolares, tenemos entonces que es sumamente necesario provocar con profusión en los registros de todas las clases los *andamios* mínimos con el propósito de habilitar los intercambios comunicativos básicos para la producción del conocimiento. Esta estructura está conformada por tres movimientos (Sinclair & Coulthard, 1975). “El profesor inicia el intercambio (I), lo cual provoca una respuesta [R] por parte del aprendiz, a la que sigue una retroalimentación o feedback [F]” (Villaruel, 2011, p. 36). Dicho lo anterior, esta función que tendría que provocar el docente en aquellos aprendices que aún no han adquirido la lectoescritura, queda excluida, con el argumento de no poderse “detener” en casos específicos, a condición de un beneficio mayor.

Rol activo docente: en torno a esta variable se sabe desde diversas líneas pedagógicas, que el docente ha sido definido por sus diversos roles, entre ellos Villaruel (2009) propone: “el docente no puede reducir su quehacer a la estricta transmisión de información, sino que tiene que *mediar* el encuentro de sus estudiantes, asumiendo un rol de profesor constructivo y reflexivo” (p. 1). Dicho de otra manera, el propósito esencial del docente dentro del grupo es el de establecer vínculos que favorezcan la problematización con los ajustes y *andamios* necesarios sin inhibir procesos y uso de herramientas contextualizadas a una sociedad actual. Para ello el profesor requiere la autonomía suficiente que le permita fungir, por un lado, como el mediador del aprendizaje y por el otro, conocer el efecto que causa su práctica en sus aprendices. Para Charbonier (2010) esta condición está conformada por elementos socioculturales que se traducen en un *desapego moderado* de los libros de textos y el diseño de sus propias formas de enseñar, haciendo participe a los aprendices en los procesos de mediación y así producir nuevos aprendizajes de forma independiente, en el marco de una formación progresiva.

En lo concerniente al *rol docente* presente en nuestra población, éste contiene una serie de matices que procuraremos describir a continuación, en primer lugar una de las respuestas que se lograron registrar durante la entrevista por parte de algunos docente fue la siguiente, RD-1, 5, 6: “*el error está en el nuevo modelo educativo, debido a la cantidad de exigencias curriculares que nos imponen hoy en día*”, esta objeción se reafirma con lo observado dentro del aula, a saber qué, los docentes están sumamente apegados a los contenidos de los libros y dejan por fuera la posibilidad por diversificar los contextos del *ambiente escolar* para los aprendizajes, es decir que, con respecto a la posibilidad de explorar nuevas estrategias de apoyo (*andamios*) los docentes

mantienen una posición por demás desinteresada, argumentando que el exceso de actividades y aprendices asignados no les permite implementar otras estrategias.

Otro aspecto relevante que permea el “rol docente”, se puede entrever en la siguiente expresión,

RD-6: “*Nosotros solo somos facilitadores del conocimiento, el aprendiz tiene que poner en práctica y demostrar lo aprendido dentro del aula en su contexto, depende del apoyo de sus padres que un niño pueda desarrollar sus habilidades, conocimientos y destrezas ante situaciones de la vida cotidiana.*”

Para algunos docentes su labor como mediador no se concibe como una función que trasciende el aula, ni mucho menos son conscientes de orientar a su alumnado a acciones autónomas que dé la posibilidad de un aumento progresivo e independiente en la adquisición del conocimiento (Blachowicz, Fisher, Ogle, & Watts, 2006), tenemos por ejemplo la siguiente expresión:

RD-2: “*Dentro del salón de clases podemos apoyar al aprendiz, pero ¿cómo rectifica lo que hizo en la escuela si no lo practica en casa...? ¿Cómo se compromete el padre si el directivo de la escuela no apoya a que él como padre se comprometa? o no da las herramientas necesarias para que el padre se comprometa.*”

No se puede negar la responsabilidad de los padres en el proceso de adquisición del conocimiento de sus hijos, sin embargo, esta idea queda fuera si el discurso *idealizado* del profesor trasciende para dar paso a las posibilidades reales que cada aprendiz tiene en el medio en el cual se desenvuelve, en todo caso, la responsabilidad de cada agente inmerso en el contexto del sistema escolar está lejos de suprimir el rol y las oportunidades que cada docente tiene cada día para provocar en sus aprendices los *andamios* que estimulen los procesos de aprendizaje dentro y fuera del aula.

El docente al declarar RD-3: “*solo somos facilitadores de conocimiento, no estamos para resolver conductas, ni problemas de los niños*” deja entrever su posición frente a las dificultades que en su práctica se presentan. Podemos identificar que esta perspectiva no hace más que despojar al niño de los diversos contextos que hacen posible y explican su “problemática” si bien, el docente en su competencia profesional no tendría que dar respuesta a una situación de esta índole, si es de su competencia profesional hacer un llamado a las instancias apropiadas y no solamente demarcarse de la realidad que observa. Cabe recordar que esta escuela es una de las pocas que cuenta con una Unidad de Servicio y Apoyo a la Educación Regular.

En otro contexto, dentro del rol docente una de las funciones sustantivas tiene que ver con evitar interrumpir

pir procesos que impidan en el niño significar *andamios* para una autonomía en la adquisición del conocimiento. En este sentido y con respecto a los castigos impuestos a los aprendices que implicaban no salir al patio de recreo tenemos:

El patio de recreo además de ser escenarios dispuestos para el ocio y el entretenimiento, deben ser pensados desde una dinámica integradora, que confabule el interés pedagógico de los docentes hacia la interacción social y el aprendizaje, desde experiencias educativas que se fortalecen dentro y fuera del aula (Pavía, 2000).

Por último, el patio de recreo podría ser de provecho para la población docente para provocar con ello la significación de *andamios*, sin embargo, como podemos identificar, este espacio *únicamente alcanza un sentido de castigo*.

CONSIDERACIONES FINALES

La implementación del Modelo Educativo Basado en Competencia en México a nivel básico que éste aún se encuentra lejos de ofrecer los resultados esperados. La estrategia que ha tomado el Estado para mejorar los índices de calidad de la educación posterior al establecimiento del modelo por competencia se ha enfocado casi en exclusividad a la *evaluación docente*, olvidándose casi por completo de la puesta en marcha de un dispositivo de *capacitación* producto de una caracterización de la situación que vive cotidianamente el enseñante en el contexto de su labor. De ninguna manera se han identificado ni sistematizado aquellos mecanismos empleados por el docente para enriquecer el proceso enseñanza-aprendizaje tal y como lo exige el nuevo modelo, por lo tanto, los esfuerzos orientados a habilitar un perfil adecuado a las exigencias de este no han sido significativas.

Nuestro análisis permite aseverar que, por un lado, el docente tiene conocimiento sobre los *andamios* que favorecen el aprendizaje, sin embargo, desconoce el modo de transmitirlo a sus aprendices, al tiempo de desestimar oportunidades de sistemas de ayuda del cual puede echar mano dentro y fuera del aula y con ello provocar en sus alumnos el interés y la movilización de un conocimiento previo que le permita significar a la postre el aprendizaje nuevo.

Resulta pertinente plantear que nuestro estudio trasluce lo que en lo íntimo de la práctica docente ocurre y que pocas veces se puede acceder a ella, permitiendo de esta manera identificar en la práctica del enseñante aquellos mecanismos empleados para llevar a cabo su función dentro del salón de clases.

La información obtenida, si bien no podría generalizarse a todo el personal adscrito al Sistema Educativo Mexicano, en su debida dimensión, deben ser tomados en cuenta al momento de constituir los procesos de formación docente. Apelamos a que este proceso tras-

cienda el restringido entrenamiento e instrumentación didáctica dando paso a un esquema formativo que considere las disposiciones y capacidades del enseñante.

Por último, nuestra investigación coloca sobre la mesa una problemática por demás actual poco atendida por el Estado, a decir la necesidad de invertir esfuerzos en una formación y actualización docente pertinente, antes de llevar a cabo cualquier tipo de evaluación de sus funciones dentro del nuevo modelo por competencias.

REFERENCIAS

- Andrade, R.; Hernández, S. (2010). El enfoque de competencias y el currículum del bachillerato en México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(1), 481-508.
- Applebee, A. (1986). Problems in Process Approaches: Towards a Reconceptualization of Process Instruction. In: Petrosky, A.; Bartholomae, D. (Eds.), *The Teaching of Writing* (Vol. 1, pp. 95-113). Chicago: University of Chicago Press.
- Ascencio, C. (2016). Adecuación de la Planeación Didáctica como Herramienta Docente en un Modelo Universitario Orientado al Aprendizaje. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(3), 109-130. doi:10.15366/reice2016.14.3.006
- Ausubel, D. (1968/78). *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Rinehart & Winston.
- Barraza, J. (2016). El trasfondo del enfoque por competencias en México. In: Trujillo, J.; García, J. (Eds.), *Desarrollo profesional docente: reforma educativa, contenidos curriculares y procesos de evaluación* (Vol. 1, pp. 39-47). Chihuahua: Escuela Normal Superior Profesor José E. Medrano.
- Blachowicz, C.; Fisher, P.; Ogle, D.; Watts, S. (2006). Vocabulary: Questions from the Classroom. *Reading Research Quarterly*, 41(4), 524-539. <http://dx.doi.org/10.1598/RRQ.41.4.5>
- Bruner, J. (1978/1985). The role of dialogue in language acquisition. In: Sinclair, R.; Jarvella, J.; Levelt, W. (Eds.), *Child's Concept of Language*. (pp. 241-254). New York: Springer-Verlag.
- Bruner, J. (1983). *Child's Talk: Learning to Use Language*. New York: Norton.
- Bonilla, E.; Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los Métodos*. Bogotá: Editorial CEDE.
- Camargo, U.; Hederich, C. (2010). Jerome Bruner: dos teorías cognitivas, dos formas de significar, dos enfoques para la enseñanza de la ciencia. *Psicogente*, 13(24), 329-346.
- Castro, M.; Morales, M. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 132-163. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.11>
- Charbonier, M. (2010). Prácticas de enseñanza que promueven la formación de niños lectores. Un desafío de la era digital. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 2(17), 99-124. <https://doi.org/10.18861/cied.2010.2.17.2718>

- Chong, M.; Castañeda, A. (2013). Sistema educativo en México: El modelo de competencias, de la industria a la educación, *Sincronía. Revista de Filosofía y Letras*, (63), 1-6.
- Coll, C. (2001). Lenguaje, actividad y discurso en el aula. In: Coll, C.; Palacios, J.; Marchesi, A. (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación escolar* (pp. 387-413). Madrid: Alianza.
- Consejo Nacional de Población. (2010). *Mapas de marginación urbana de las zonas metropolitanas y ciudades de 100 mil o más habitantes*. Acceso en 10 febrero 2020. Recuperado de: http://www.conapo.gob.mx/work/models/CONAPO/indices_margina/marginacion_urbana/AnexoA/Documento/04A_AGEB.pdf
- Cordero, G.; Luna, E.; Patiño, N. (2013). La evaluación docente en educación básica en México: panorama y agenda pendiente. *Revista Sinéctica*, 41(2).
- Díaz, Á. (2016). *La reforma integral de la educación básica: perspectivas de docentes y directivos de primaria*. Ciudad de México: UNAM.
- Díaz, F.; Hernández, G. (1998). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una Interpretación Constructivista*. Ciudad de México: McGraw-Hill/ Interamericana Editores.
- Díaz, F.; Rigo, M. (2000). Formación docente y educación basada en competencias. En: Flores, V.; Ángeles, M. (Eds.), *Formación en competencias y certificación profesional* (pp. 76-104). Ciudad de México, Universidad Autónoma de México.
- Díaz, M. (2014). *La importancia de la capacitación de los docentes de educación básica para alcanzar la calidad educativa: el caso de México* (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Ciudad de México.
- Dodge, B. (2001). FOCUS: Five rules for writing a great WebQuest. *Learning & Leading with Technology*, 28(8), 6-9. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.135.8397>
- Gallegos, W.; Huerta, A. (2014). Aprendizaje por descubrimiento vs. Aprendizaje significativo: Un experimento en el curso de historia de la psicología. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, 34(87), 455-471.
- García, J. (2011). Modelo Educativo Basado en Competencias: Importancia y Necesidad. *Actualidades Investigativas en Educación*, 11(3) 1-24.
- Grabinger, R.; Dunlap, J. (1995). *Ambientes ricos para el aprendizaje activo*. En: Jonassen, D. (Eds.), *Manual de la investigación para las comunicaciones y las tecnologías educativas*, (pp. 665-692). Nueva York, MacMillan,
- Guilar, M. (2009). Las ideas de Bruner: “de la revolución cognitiva” a la “revolución cultural”. *Revista Educere*, 13(44), 235-241.
- Guzmán, F. (2017). Problemática general de la educación por competencias. *Revista Iberoamericana de Educación*, 74(2), 107-120. <https://doi.org/10.35362/rie740610>
- Guzmán, F. (2018). La Experiencia de la Evaluación Docente en México: Análisis Crítico de la Imposición del Servicio Profesional Docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 11(1), 107-120. <http://dx.doi.org/10.15366/rie2018.11.1.008>.
- Horbath, J.; Gracia, M. (2014). La evaluación educativa en México. *Revista de Relaciones Internacionales, Estrategia y Seguridad*, 9(1), 59-85. <https://doi.org/10.18359/ries.50>
- Halliday, M. (1979/2013). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. Ciudad de México: Fondo de cultura económica.
- López, M. (2014). *El enfoque por competencias como factor de transformación educativa. Estudio de caso sobre concepciones y prácticas docentes en profesores de educación media* (Tesis de doctorado). Universidad Iberoamericana de Puebla, Ciudad de Puebla.
- Lozano, R.; Castillo, A.; Cerecedo, M. (2012). Modelo Educativo Basado en Competencias en Universidades Politécnicas en México: Percepción de su personal Docente-Administrativo. *Actualidades Investigativas en Educación*, 12(2), 1-19.
- Madero, O. (2016). Más de lo mismo: medición de la calidad educativa en México. *Cadernos Cedes*, 36(100), 395-397. <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622016171358>
- Márquez, A. (2017). Educación y desarrollo en la sociedad del conocimiento. *Perfiles educativos*, 39(158), 3-17.
- Martínez, M. (2000). La investigación-acción en el aula. *Revista Electrónica Agenda Académica*, 7(1), 27-39.
- Martínez, E.; de la Cruz, F. (2019). La Calidad de la Educación Básica en el Estado de Yucatán: Vista a través de las pruebas nacionales. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 11(1). 27-37. <http://dx.doi.org/10.22201/fesi.20070780.2017.9.2.68377>
- Mercado, L. (2016). El enfoque por competencias: reto de construcción didáctica para los docentes de educación primaria. In: Á. Díaz (Ed.), *Reforma Integral de la Educación Básica: perspectivas de docentes y directivos de primaria* (pp.41-74). Ciudad de México: UNAM.
- Missiacos, S.; Bonil, G. (2011). *La autogestión del aprendizaje fuera del aula*. Girona: Universitat de Girona.
- Mota, C.; Villalobos, J. (2007). El aspecto socio-cultural del pensamiento y del Lenguaje: visión Vygotskyana. *Educere*, 11(38), 411-418.
- Patton, M. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods Integrating Theory and Practice*. California: SAGE Publications, Inc.
- Pavía, V. (2000). Investigación y juego, reflexiones desde una práctica, *Revista Lecturas: Educación Física y Deportes*, 5(18).
- Pérez, A.; Ferrer, R.; García, E. (2015). Tiempo escolar y subjetividad: significaciones sobre la práctica docente en escuelas de tiempo completo. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(65), 507-527.
- Ramón, P.; Aquino, S.; Alejandro, M. (2017). Evaluación de las competencias docentes de profesores de educación media superior del estado de Tabasco. *Sinéctica*, (48), 1-17.

- Reibelo, M. (1998). Método de enseñanza: aprendizaje para la enseñanza por descubrimiento (I). *Aula abierta*, (71), 121-144. Acceso en 11 febrero 2020. Recuperado de: <https://www.unioviado.es/reunido/index.php/AA/issue/view/issue/1025/113>
- Sacristán, E. (2006). Las privatizaciones en México. *Economía UNAM*, 3(9), 54-64.
- Sinclair, J.; Coulthard, R. (1975). *Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils*. Oxford: Oxford University Press
- Secretaría de Educación Pública - SEP. (2016). El modelo educativo 2016. El planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa. Ciudad de México. Secretaría de Educación Pública. Consultado: 10 febrero 2020. Disponible: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/114501/Modelo_Educativo_2016.pdf
- Sautu, R.; Boniolo, P.; Dalle, P.; Elbert, R. (2005). *Manual de metodología*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- Tuñón, M.; Pérez, M. (2009). Características del discurso en el aula de clase como mediación para el desarrollo de pensamiento crítico. *Revista Zona próxima*, 11, 144-159.
- Torres, A.; Badillo, M.; Valentín, N.; Ramírez, E. (2014). Las competencias docentes: el desafío de la educación superior. *Innovación educativa*, 14(66), 129-145.
- Vázquez, L. (2017). Revisión del modelo de sustitución de importaciones: vigencia y algunas reconsideraciones. *Revista Economía Informa*, 404 (2), 4-17. <https://doi.org/10.1016/j.ecin.2017.05.008>
- Villaruel, V. (2011). *La dialogicidad y narratividad del discurso instruccional docente y su relación con el aprendizaje de los alumnos* (Tesis de doctorado). Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.
- Villarruel, M. (2009). La práctica educativa del maestro mediador. *Revista Iberoamericana De Educación*, 50(3), 1-12. <https://doi.org/10.35362/rie5031867>
- Vygotsky, L. (1977/2018). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Vielma, E.; Salas, M. (2000). Aportes de las Teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner. Paralelismo en sus Posiciones en Relación con el Desarrollo. *EDUCERE*, 4(9), 30-37.
- Wood, D.; Bruner, J.; Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 17 (2), 89-100.
- Zepeda, B. (2011). *Estrategias Didácticas para Generar Andamios*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública-Universidad Pedagógica Nacional.

Recibido: 17 de julio de 2019

Aprobado: 17 de abril de 2020