

Las teorías implícitas de docentes acerca del currículo escolar: lo “oculto” en la escuela

Este artículo expone el avance de una investigación cuyo objetivo es describir y analizar las teorías implícitas de los docentes y estudiantes respecto al currículo escolar. Uno de los hallazgos de este estudio es que algunos docentes comprenden y asumen los cambios curriculares con entusiasmo y compromiso crítico.

Teachers' implicit theories regarding the “hidden” curriculum at school

This article presents the progress of a research study whose objective is to describe and analyze teachers' and students' implied theories about the school curriculum. One of the findings of this study is that some teachers understand and assume curricular changes with enthusiasm and critical commitment.

MARIO WILFREDO GONZALES FLORES

Magister en Educación con mención en currículo especializado en el diseño y diversificación curricular. Especialista en sistemas de evaluación de los aprendizajes; experto en el desarrollo de competencias, capacidades y actitudes; investigador y especialista en el tema de comprensión lectora y plan lector. Docente universitario, asesor y consultor pedagógico.

PALABRAS CLAVE:

Aprendizajes,
currículo,
Educación Básica Regular,
teorías implícitas,
Rutas del Aprendizaje.

Desde el año 2005 a la fecha, en el Perú se han propuesto oficialmente cuatro currículos escolares para la Educación Básica Regular (EBR): el DCN 2005, el DCN 2009, el DCN 2015 y el nuevo CN 2016; además de la presentación de los Mapas de Progreso en 2012 y las *Rutas del Aprendizaje* desde 2013 que, en términos prácticos, funcionaron, para las y los docentes, como propuestas curriculares oficiales.

La primera percepción de este hecho nos permite verificar que ninguno de ellos se aplicó y desarrolló consistentemente por más de dos o tres años; en consecuencia, ¿cómo podemos saber si lo que esos diseños esperaban en lo que concierne a *desarrollo y gestión curricular* tuvieron el resultado planificado? Teóricamente, un currículo escolar requiere de, por lo menos, un periodo de cinco años para mostrar sus resultados de formación.

De las diferentes interrogantes que surgen de esta compleja situación, hemos elegido como problema de investigación las siguientes: ¿qué piensan y cómo se sienten los docentes ante tantos cambios curriculares?, ¿cómo responden o qué hacen en la práctica frente a estas propuestas?, ¿qué piensan y cómo se sienten las y los estudiantes ante estos cambios?

Se trata de una investigación empírica que asume un paradigma de investigación interpretativo y cualitativo (Hammersley, 2007; Sánchez, 2013) cuya finalidad es comprender y describir una realidad educativa, en este caso, a través del análisis de las teorías implícitas, ya que éstas tienen una relación condicional con la práctica educativa. El método utilizado es el estudio de casos múltiple (Yin, 2012) por su carácter holístico; y la técnica, la entrevista semiestructurada.

Se ha elegido a tres docentes coordinadores de ciclo de cinco instituciones: tres estatales (IEE) y dos privadas (IEP), y en cada una se ha entrevistado a dos estudiantes, uno de sexto de Primaria y otro de cuarto de Secundaria. “Nos interesan tanto por lo que tienen de único como por lo que tienen de común” (Stake, 1998: 15). Y se está realizando un análisis descriptivo y asociativo que revela los rasgos distintivos de sus teorías implícitas.

TEORÍAS IMPLÍCITAS Y PENSAMIENTO DOCENTE

En relación con el pensamiento y conocimiento de los docentes, se distinguen tres enfoques teóricos definidos: las *teorías implícitas*, el conocimiento práctico docente y

las concepciones epistémicas de docentes. Las primeras son constructos de representación de la realidad que se basan tanto en sus experiencias formales como en las informales en la vida diaria, las que permiten el desarrollo de un conjunto coherente de ideas, preconcepciones que orientan las decisiones y acciones cotidianas (García-Cepero y McCoach, 2009); el segundo, *Teachers' personal practical knowledge*, prioriza el conocimiento práctico personal de las y los docentes producido por ellos mismos en la práctica educativa (Meijer et al., 2001); el tercero, la perspectiva epistemológica del docente, sostiene que existe un conocimiento propio del profesor construido históricamente en una diversidad epistemológica que lo guía en su práctica y que, al ser comprendida en una categoría particular, permite su legitimación no solo en la escuela sino también en las comunidades de saber (Perafán Echeverri, 2003). Lo particular, al respecto, es que de estos tipos de conocimiento, las teorías implícitas son las que permanecen más inalterables y son las que mayor incidencia inconsciente tienen en la práctica docente.

Las teorías implícitas de docentes difícilmente cambian, porque su estructura está constituida por representaciones mentales complejas (conceptuales y biográficas) de tipo probabilístico y correlacional elaboradas inconscientemente a partir de experiencias personales y sociales producidas en diversos entornos, y conforman una especie de sistema operativo que se activa de modo automático y prácticamente sin control consciente para guiar la mayoría de las decisiones cuando buscan alcanzar éxito en una tarea educativa.

En consecuencia, adquieren relevancia especial no solo para la investigación educativa sino también para entender la práctica docente y, en este caso, cómo perciben los cambios curriculares y cómo actúan frente a ellos, en particular frente al nuevo Currículo Nacional 2017; y, por extensión, podemos acercarnos a una interpretación de lo que piensan y cómo se sienten las y los estudiantes ante estos cambios.

¿QUÉ PIENSAN, QUÉ SIENTEN, QUÉ HACEN LAS Y LOS DOCENTES?

Previamente, recordemos que hasta 2005 el currículo era entendido y definido como “los planes y programas de estudio” que las y los docentes debían desarrollar en las aulas, y que estaban constituidos fundamentalmente por un conjunto de contenidos de las diversas asignaturas, es decir, un modelo curricular academicista y tecnológico. Es a partir de ese año, y como consecuen-



cia de los resultados de las evaluaciones PISA 2000 y la ENDES-2004, que se propone un modelo curricular interpretativo basado en el desarrollo de capacidades, habilidades, destrezas y actitudes que buscaba fundamentalmente enseñar a pensar y lograr la comprensión.

Se trata de un cambio muy importante, pero poco comprendido. Recordemos que históricamente la educación que se brindó a la mayoría de la población peruana fue muy básica, casi elemental y reproductiva; pero existieron propuestas de cambio. La polémica entre A. Deustua y A. Villarán en 1919 sobre qué educación pública se debe brindar al pueblo; la propuesta de José Antonio Encinas que se adelanta a la Escuela Activa; la propuesta curricular de W. Peñaloza, o el planteamiento de desarrollar capacidades y formar el pensamiento crítico que planteó la reforma educativa de los 70, desarticulado mediante un currículo que eliminó, por ejemplo, el curso de Filosofía y Lógica en la Escuela Básica. En el nivel superior trataron de eliminar la investigación en las universidades, al proponer, por ley, la obtención del grado de bachiller en forma automática sin la investigación que requiere una tesis. ¿Será que no se quería que las y los estudiantes de cuarto y quinto de Secundaria aprendan a pensar y razonar lógicamente?, ¿será que se buscaba un país de reproductores, acríticos, consumidores y dependientes de ciencia y tecnología?

Desde 2005, la propuesta curricular tuvo por finalidad cambiar una cultura reproductiva memorística por una interpretativa, creativa y transformadora. Pero la teoría implícita que se formó a partir de experiencias personales y sociales memorísticas y reproductoras pasadas es predominantemente directa, reproductiva y academi-

cista, como muestran los estudios de Boullosa (2014), Gonzales (2013), Rojas (2013) y Rosales (2011). Están allí, es lo oculto e inconsciente en la mayoría de las y los docentes de nuestro país, y, como sabemos, éstas difícilmente cambian. La tarea es más compleja de lo que pensamos: el nuevo currículo posiblemente se enfrentará con ese pensamiento.

Los resultados que presentamos a continuación no deben ser tomados como una muestra, sino solo como casos que representan formas de pensamiento y de los cuales tratamos de inferir lo implícito, tarea de la cual asumimos total responsabilidad personal, reconociendo también que nuestro pensamiento está guiado por teorías explícitas e implícitas que ustedes podrán inferir. Tomando en cuenta ello, compartimos parte de las respuestas de las y los docentes que participan en este estudio.

En primer lugar, encontramos que algunos comprenden y asumen los cambios curriculares con entusiasmo y compromiso crítico.

“ Ya era tiempo de tener un cambio en nuestro Perú. Tenemos que llevar a nuestros chicos a la sociedad del conocimiento” (D3 – IEP3).

“ Yo pienso que los cambios son necesarios, pero no todos estamos preparados para ello. Para que un currículo funcione, no basta con el documento; lo importante es preparar a los colegas para el cambio, y eso no siempre se está haciendo” (D3 – IEE3).

“ El ministerio sí se preocupa en capacitarnos y sentimos que estamos aprendiendo, y cuando ya estamos entendiendo y apli-

cando, lo cambian. Así no se puede avanzar y, como dice un colega, mejor seguimos haciendo lo que sabemos hacer. El papel aguanta todo; lo importante es lo que hacemos en la clase" (D1 – IEE1).

Otros perciben, básicamente desde sus teorías implícitas reproductivas, que más que una reforma o un cambio, solo se trata de una acomodación de nomenclatura y una adaptación de metodologías:

“ En realidad, ya no sé qué pensar frente a tanto cambio; al final todo es lo mismo. Solo cambian los nombres: antes eran habilidades y destrezas y ahora le llaman competencias. En el fondo, es lo mismo" (D1- IEE2).

“ Hemos sido preparados para transmitir contenidos, por más que los capacitadores nos digan que los contenidos solo son un medio y que trabajemos las competencias. Nosotros sabemos que si un estudiante no aprende los contenidos, cómo va a ser competente" (D1 – IEE1).

Por otro lado, en algunas escuelas privadas, sobre todo en las que miden su resultado por el número de estudiantes que ingresan a la universidad, la propuesta curricular interpretativa no fue necesariamente implementada y, en la práctica, se desarrollan currículos académicos. Encontramos algunas explicaciones como esta:

“ En nuestro colegio no trabajamos con las *Rutas*. Nuestro modelo apunta más a la universidad, nos preocupamos de prepararlos para el ingreso. Por ejemplo, el DCN plantea trabajar el área de Matemática como una sola, pero nosotros tenemos cuatro cursos: Aritmética, Álgebra, Geometría y Trigonometría, y nuestro sistema es muy efectivo. Las universidades nacionales no evalúan capacidades, preguntan conocimientos, de modo que nuestro currículo responde a eso" (D1- IEP1).

En nuestro país, muchos padres y madres de familia, equivocadamente o no, esperan que el currículo escolar, sobre todo, prepare al estudiante o la estudiante para que pueda continuar estudios superiores en la universidad. Si ésta —la universidad— basa su evaluación en contenidos y en preguntas de reproducción y aplicación, valdría preguntarnos si la concepción implícita en la respuesta del docente (D1- IEP1) es coherente y adecuada para su propósito.

¿No será que el enorme esfuerzo realizado por el Ministerio de Educación al presentar un currículo entendido como una tentativa de principios y rasgos de un propósito educativo, como lo propone Stenhouse (998), o como una propuesta de planificación de los aprendi-

zajes (Tyler, 1986), que conduzcan a obtener un buen resultado de los aprendizajes, se pueda perder como consecuencia de muchos factores, entre ellos las teorías implícitas reproductivas aún predominantes en muchos docentes y en los exámenes de admisión sobre todo de universidades públicas de nuestro país?

Estoy seguro de que todos queremos un cambio de esta situación, pero, por lo que observamos, el currículo como instrumento, por sí solo, no lo podrá realizar. La esperanza del cambio proviene de muchas direcciones: docentes, familia, sociedad, universidad, etcétera.

Por ejemplo, los docentes deberíamos comprender que las *Rutas del Aprendizaje* fueron diseñadas como orientaciones pedagógicas y didácticas para una enseñanza efectiva de las competencias de cada área curricular, y que no intentan imponer una sola forma de trabajo, sino dar ejemplos. Sin embargo, en las fases de implementación y ejecución curricular, algunos docentes, lamentablemente, las asumen, no como un ejemplo, sino como una norma que se debe seguir y, por lo tanto, como una imposición:

“ No te dejan ser creativo, todo está determinado por las *Rutas del Aprendizaje*. Lo que tienes que hacer es copiar y pegar... [humm...] Modificas un poquito tus estrategias y presentas tu programación [...]. Así el que revisa de la UGEL ya no te dice nada y todos contentos" (D3 – IEE1).

¿Qué y cómo hacer que las *Rutas del Aprendizaje*, que curricularmente fueron diseñadas para ser orientaciones pedagógicas y didácticas para una enseñanza efectiva de las competencias de cada área, lo sean tanto en la etapa de implementación como en la ejecución curricular?:

“ La verdad es que tenemos poca explicación sobre los cambios. Lo que tenemos es un conjunto de normas de lo que tenemos que hacer, aplicar las *Rutas*: ése es nuestro trabajo" (D2 - IEE3).

Para que una teoría implícita cambie, se requiere de experiencias vivenciales sobre lo nuevo; no basta con una o varias capacitaciones: se necesita que las y los docentes disfruten y comprueben que la propuesta curricular trae consigo el éxito en el aprendizaje.

UN CAMBIO IMPORTANTE

Recientemente, la UNMSM —la mencionamos como un caso importante por su trascendencia nacional— ha realizado un cambio en su examen de admisión al que

ha denominado Prueba DECO (Destrezas Cognitivas), la cual, curricularmente hablando, hace un giro de un modelo de evaluación academicista a uno cognitivo de tipo interpretativo. Su efecto, en algunas escuelas, comienza a ser casi inmediato:

“ Frente al nuevo examen DECO de la UNMSM 2017-1, nos han anunciado que en el colegio harán algunos cambios curriculares: Razonamiento Verbal se concentrará en la lectura, aprenderemos a contextualizar las preguntas tipo, nos han indicado que revisemos la prueba PISA y debemos revisar las destrezas cognitivas” (D2- IEP2).

Pero, aun así, este cambio, que prioriza aspectos cognitivos, no abarca a la nueva propuesta de CN 2017, un currículo basado en competencias como “Construye su identidad”, “Asume una vida saludable”, “Se comunica oralmente en lengua materna”, etcétera. Aspectos que se presentan más significativos para las y los docentes, pero aún no llegamos a entender ni conceptual ni metodológicamente lo que es una competencia. ¿Cómo hacer para que ésa sea nuestra teoría explícita e implícita?

¿QUÉ PIENSAN, QUÉ SIENTEN, QUÉ HACEN LAS Y LOS ESTUDIANTES?

Algunos estudiantes no tienen claridad sobre el concepto de currículo; un grupo de ellos piensan que se trata del “curriculum vitae”, como muestra la siguiente cita:

“ Bueno... , para mí el currículo es lo que has hecho en tu vida, ¿verdad? (E1p-IEE1).

Otros, al parecer, tienen mayor claridad y demandan aprendizajes “útiles” para sus vidas:

“ El currículo, supongo que es lo que nos enseñan nuestros profesores. Algunos no nos enseñan mucho, pero dejan muchas tareas [...] Bueno... , así creo que aprendemos algo, aunque hay muchas cosas que no sirven. Espero que, con este nuevo cambio, cambien muchos de mis profes” (E2s-IEE3).

A MANERA DE CONCLUSIONES

Como se darán cuenta, hoy tenemos más preguntas que respuestas y más problemas de investigación que conclusiones. Agradeceré asumir las siguientes, más que como conclusiones, como reflexiones e interrogantes:

Pareciera que la teoría curricular predominante en las y los docentes de nuestro país, a partir de los registros

históricos y de los testimonios de los que participan en este estudio, sigue siendo directa reproductiva y academicista. Por tal razón, conciben el currículo como un documento prescriptivo y a las *Rutas del Aprendizaje* como una imposición que se ha de cumplir al pie de la letra. Desde una teoría curricular reproductiva y academicista, el nuevo Currículo Nacional (CN) 2016 y sus antecedentes (DCN 2005 y DCN 2009) se perciben, más que como una reforma o cambio curricular; como una acomodación de nomenclatura y una adaptación de metodologías en la tarea de transmitir conocimientos. Sin embargo, algunos cuestionan su concepción cuando toman conciencia del perfil implícito de las y los estudiantes que forman: reproductores, acrílicos, consumidores y dependientes de ciencia y tecnología.

Necesitamos trabajar para que el conocimiento práctico personal de las y los docentes, producido por ellos mismos, en la práctica educativa, sea escuchado, sistematizado e incorporado en la construcción del currículo. Se trata de que ese conocimiento, construido históricamente y que guía su práctica, pueda ser discutido y enriquecido por la nueva propuesta curricular y pueda ser comprendido en una categoría que permita su legitimación no solo en la escuela, sino también en las comunidades académicas. Así podremos lograr que las y los docentes se asuman como constructores de currículo y no solo aplicadores, de modo que propuestas como las *Rutas* pongan en juego su autonomía y profesionalidad docente.

Por otro lado, las y los estudiantes entienden que el currículo es el plan de aprendizaje que sus docentes les plantean, sea éste bueno o malo. Aunque la mayoría de ellos y ellas no tienen idea del currículo escolar como tal, y asocian la palabra currículo a las experiencias personales escritas en la hoja de vida.

La esperanza del cambio curricular vendrá de varias fuentes: en primer lugar, de las y los docentes que nos asumamos profesionales de la educación y dejemos de ser aplicadores de las decisiones de otros; en segundo lugar, de la reflexión sobre nuestra práctica y el trabajo en equipo en la escuela que posibilite una propuesta curricular por varios años; en tercer lugar, de la existencia de una política curricular en el país, de una acción coherente de las universidades para que formen nuevos profesionales en el enfoque por competencias y que sus formas de ingreso sean coherentes con ello.

Sobre este último aspecto, si la universidad se conectara con la sociedad y formara realmente los profesionales

que ésta necesita, programaría curricularmente las competencias necesarias para ello. Por otro lado, el nexo entre la escuela y la universidad se realiza mediante el examen de admisión y, en el caso de las universidades nacionales, particularmente el de la UNMSM, el mensaje implícito que transmitía señalaba que lo más importante en la prueba eran los contenidos conceptuales y su aplicación. Hecho que difería del currículo escolar centrado en capacidades y más aún del basado en competencias; sin embargo, al proponer, la universidad, una prueba basada en destrezas cognitivas DECO, el mensaje a la

escuela es otro. Este nuevo planteamiento cuestiona el núcleo de la teoría curricular academicista y propone una perspectiva cognitiva; y, como toda la teoría implícita guía la mayoría de las decisiones cuando se busca alcanzar éxito, por la respuesta que se comienza a percibir en algunas escuelas, me atrevo a pensar que quizá hemos encontrado uno de los eslabones perdidos en el sistema educativo peruano: la escuela y la universidad pública comienzan a complementarse en un currículo por capacidades y competencias. **T**

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOULLOSA R., Gloria G. (2014). *Teorías implícitas sobre la evaluación de los aprendizajes que poseen los docentes de arquitectura de una universidad privada de Lima*. Lima: PUCP. Tesis.

GARCÍA-CEPERO, M. C. y D. B. McCOACH (2009, enero 7). Educators' implicit theories of intelligence and beliefs about the identification of gifted students. *Universitas Psychologica*. doi:10.11144/475

GIMENO Sacristán, J. (1991). *El currículum: una reflexión desde la práctica*. Madrid: Morata.

GONZALES F. M., Wilfredo (2013). *Teorías implícitas de docentes del área de Comunicación acerca de la comprensión lectora*. Lima: PUCP. Tesis.

HAMMERSLEY, M. (2007) *Methodological paradigms in educational research*. London: TLRP. Disponible en <http://www.tlrp.org/capacity/rm/wt/hammersley>

MEIJER, Pauline Catharine (1999). *Teacher's practical knowledge: teaching reading comprehension in secondary education*. Leiden: Leiden University.

PERAFÁN ECHEVERRI, G. A. (2003). *Referentes epistemológicos en profesores de Física relacionados con sus concepciones y prácticas educativas y pedagógicas*. Universidad Pedagógica Nacional Colombia. Recuperado de <http://es.slideshare.net/educacionrafael/tesis-doctorado-andres-perafan>

ROJAS R., Jesús G (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*. Lima: PUCP. Tesis.

ROSALES C., Elizabeth (2011). *Concepciones y creencias docentes sobre el éxito y el fracaso en el área curricular de comunicación integral*. Lima: PUCP. Tesis.

SÁNCHEZ, S. J. (2103). Paradigmas de investigación educativa: de las leyes subyacentes a la modernidad reflexiva. *Entelequia*, revista interdisciplinar, 16, 91-102. Disponible en http://www.researchgate.net/publication/257842598_Paradigmas_de_Investigacion_Educativa__Paradigms_on_Educational_Research Stenhouse, Lawrence (1998). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.

TABA, Hilda (1974). *Curriculum development, theory and practice*. Buenos Aires: Troquel S.A.

TYLER, Ralph W. (1986). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel, S.A.

YIN, R. K. (2009). *Case study research: design and methods*. California: SAGE. http://books.google.com.pe/books?id=FzawIAdiHkC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false