

## Creencias y concepciones docentes sobre aprender a aprender en preescolar: una aproximación sociocultural

DOI: [10.25009/cpue.v0i38.2859](https://doi.org/10.25009/cpue.v0i38.2859)

Recibido: 07 de diciembre de 2022

Aceptado: 21 de junio de 2023

**Victor Gerardo Cárdenas González**

Universidad Autónoma Metropolitana, México  
[victorgerardoc5@gmail.com](mailto:victorgerardoc5@gmail.com)  
ORCID: 0000-0001-9849-2987

**Hugo Armando Brito Rivera**

Universidad Autónoma Metropolitana, México  
[hugoarmando.brito Rivera@gmail.com](mailto:hugoarmando.brito Rivera@gmail.com)  
ORCID: 0000-0003-1363-5980

**Ma. Irene Silva Silva**

Universidad Autónoma Metropolitana, México  
[isilvasi@yahoo.com](mailto:isilvasi@yahoo.com)  
ORCID: 0000-0002-4700-8451

### Resumen

Aprender a Aprender (AaA) es una competencia clave para el aprendizaje a lo largo de la vida. Las concepciones docentes son un vehículo para conocer el trasfondo cultural desde el que los docentes promueven o no esta competencia. Los objetivos del estudio consisten en identificar creencias y concepciones docentes, y analizar su correspondencia con el modelo teórico del AaA. Se analizan datos obtenidos de una entrevista realizada a cuatro docentes de preescolar de la zona metropolitana de la Ciudad de México como parte de un proyecto coordinado por el Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e di Formazione (Italia). La metodología de análisis es cualitativa e interpretativa y se enmarca en la tradición sociocultural. Se identificaron cuatro concepciones estrechas y ocho creencias que expresan parte del sustrato cultural por medio del cual los docentes favorecen o no el AaA. Los resultados tienen el potencial para desarrollar procesos de formación docente y orientar la toma de decisiones pedagógicas para promover el AaA.

**Palabras clave:** aprender a aprender; competencias; concepciones del profesor; educación preescolar; creencias.

## Teachers' beliefs and conceptions about learning to learn in preschool. A sociocultural approach

### Abstract

Learning to Learn (L2L) is a key competence for lifelong learning. Teacher conceptions are a vehicle to know the cultural background from which teachers promote or do not promote this competence. The objectives of the study are to identify teaching beliefs and conceptions and to analyze their correspondence with the theoretical model of L2L. Data obtained from an interview with four preschool teachers in the metropolitan area of Mexico City as part of a project coordinated by the Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e di Formazione (Italy) are analyzed. The methodology of analysis is qualitative and interpretative, and is framed in the sociocultural tradition. Four narrowed conceptions and eight beliefs were identified that express part of the cultural substratum through which teachers do or do not support L2L development from a socio-affective perspective. The results have the potential to develop teacher training processes and guide pedagogical decision making to promote L2L.

**Keywords:** learning to learn; competences; teacher conceptions; pre-school education; beliefs.

## Creencias y concepciones docentes sobre aprender a aprender en preescolar: una aproximación sociocultural

Distintos organismos, locales e internacionales, han señalado continuamente la relevancia de enseñar a las nuevas generaciones Aprender a Aprender (AaA), justificando esta competencia como una meta educativa en el siglo XXI y un aspecto crucial tanto para el desarrollo económico como para el bienestar social. Aunque AaA se ha estudiado durante los últimos cincuenta años, este concepto preserva su idoneidad para afrontar los retos de las sociedades actuales, tales como la volatilidad, la incertidumbre y la rapidez de los cambios producidos por el desarrollo tecnológico, económico o social (Brito, 2022).

Desde un punto de vista histórico, AaA obtuvo atención a partir de su reconocimiento como competencia clave para el aprendizaje permanente a lo largo de la vida. En la actualidad, este concepto ha influido en políticas y currículos educativos a escala global, a partir de la influencia y perspectiva de organismos como la Comisión Europea (2007, 2018), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD, 2009) o la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Learning Metrics Task Force, 2013). En países como Argentina, Colombia, Chile o México, AaA ha sido considerado en el currículo escolar desde la educación inicial hasta la educación universitaria (Patera, 2018; Stringher et al., 2019).

AaA designa una competencia que puede desarrollarse en contextos educativos, pero que sólo puede demostrarse en situaciones que requieren la movilización del conjunto de capacidades y disposiciones que conforman este concepto. La competencia de AaA, en tanto constructo que puede guiar la política educativa, el diseño curricular, la práctica docente o la investigación educativa, carga el peso de la historia del concepto de competencia. Esta historia es compleja debido a la falta de consenso sobre su significado,

pero principalmente a la existencia de definiciones opuestas o contradictorias que se han sucedido a lo largo de su historia (Díaz-Barriga, 2006). Así, el concepto de competencia que adquirió contextualmente prominencia en los años setenta en Estados Unidos está vinculado al acelerado proceso de industrialización, al análisis funcional de tareas y a la evaluación del desempeño de tareas laborales (Wilcox, 2012). La noción de desempeño refiere a la ejecución de tareas que se consideran evidencia de la competencia. Todo ello, claramente, desde una concepción de la educación al servicio del trabajo. Esta prominencia de las preocupaciones por el desempeño laboral y la selección de personal basada en criterios objetivos de desempeño, influyó tanto en la investigación psicológica como en la educación técnica y vocacional a partir de la tesis de que existían carreras enfocadas sólo en el desempeño laboral en situaciones controladas (McClelland, 1973). Evidentemente este es el enfoque conductual y restringido de la noción de competencia, que llegó a México por vía principalmente de Emilio Ribes (2011):

Ser competente es ejercitar el conocimiento ... previamente aprendido. Se aprende a ser competente en la medida en que se aprenden desempeños y criterios de ejercicio del conocimiento. Por ello, el concepto de competencia, como concepto técnico, debe incluir dos aspectos. Uno, la especificación del desempeño y, otro, la especificación del o los criterios que dicho desempeño debe satisfacer. ( p. 41)

Tal perspectiva restringida se encuentra en el origen de la evaluación con base en estándares de desempeño. En la actualidad, el desempeño ha dejado de ser la meta del proceso educativo para ser sustituido por la necesidad de aprender a lo largo de la vida y de desarrollar capacidades para enfrentar la incertidumbre generada por un mundo en rápida y constante transformación (Aguerrondo, 2009). El trabajo de la UNESCO resultó clave para superar la concepción restringida del concepto de competencia y contribuyó a avanzar hacia una idea más amplia y compleja, con el potencial para transformar el sistema educativo. Esto, en el sentido de que la escuela podría asumir la meta de dejar de enseñar conocimientos abstractos, descontextualizados o habilidades mecánicas para promover experiencias de aprendizaje en las que los estudiantes desarrollaran competencias en un sentido más amplio.

La superación del enfoque restringido del concepto de competencia permite discutir la conceptualización amplia o estrecha de la competencia AaA. De acuerdo con Hounsell (1979), una concepción estrecha de AaA considera en términos simplificados al apren-

dizaje de primer grado, técnicas de estudio y medios para el aprendizaje, mientras que una concepción amplia es más profunda e incluye la intencionalidad del aprendizaje, la relación del aprendiz con el objeto de aprendizaje, así como la búsqueda de significado (Stringher et al., 2020). De esta manera, una conceptualización amplia de la competencia de AaA incluye el reconocimiento de sus componentes, estrategias de estudio, atención y memoria, al tiempo que considera aspectos socioafectivos relacionados con la autonomía, la motivación y la disposición para aprender.

Desde esta perspectiva, AaA se define como una capacidad holística para aprender (Stringher, 2016), lo que significa movilizar conocimientos en situaciones novedosas, aprender constantemente, colaborar con los demás, integrar conocimientos, habilidades, disposiciones, actitudes y movilizar todo ello en situaciones concretas. Sin la disposición a aprender, lo que necesariamente implica la construcción de sentido, y sin la intención de hacerse cargo del propio proceso de aprendizaje, los otros componentes bien podrían integrarse en la concepción estrecha de AaA.

Proponiendo una síntesis, es posible señalar que las diferencias entre la concepción restringida y la compleja o amplia de la competencia AaA, radican no sólo en la integración dinámica de sus componentes, sino en la inclusión teórica del sujeto como agente, con todas sus capacidades cognitivas, pero sobre todo con el gusto y la disposición para hacerse cargo de su proceso de aprendizaje a lo largo de la vida.

AaA es una competencia compleja formada por cuatro componentes:

1. Metacognición es la capacidad para analizar, monitorear y evaluar los procesos de aprendizaje propios; incluye la capacidad de crítica, la autorregulación y la toma de decisiones de manera autónoma;
2. Cognición es el aprendizaje de primer orden, el conocimiento y las habilidades, la memoria y la atención;
3. El componente afectivo-motivacional incluye las actitudes y disposiciones favorables al aprendizaje, el gusto y el deseo de aprender;
4. Finalmente, el componente social se refiere a la comunicación, al trabajo colaborativo y la coordinación de acciones.

Los cuatro componentes se implican mutuamente y se integran en un sistema dinámico. Cada uno está formado por muy diversos elementos que la investigación psicológica y educativa ha establecido.<sup>1</sup> Este es el modelo teórico que guía la presente investigación y es el que da lugar a las categorías de análisis de los datos empíricos.

1 Para una revisión pueden consultarse Caena y Stringher (2020) y Hoskins y Fredriksson (2008).

La adopción de un concepto amplio de la competencia AaA implica asumir la complejidad de su evaluación y de su identificación en contextos educativos reales. Lo que importa, desde este punto de vista, es la capacidad para aprender en sí misma, no simplemente desempeños específicos, conocimientos o habilidades descontextualizadas.

## 1. AaA en el plan y programa de estudios de preescolar en México

Las capacidades que movilizan los recursos necesarios para aprender a lo largo de la vida se establecen desde edades tempranas del desarrollo sociocognitivo. En los años del preescolar, de 3 a 6 años, el sistema educativo escolar busca crear escenarios de enseñanza que fomenten en los niños el interés y el deseo por aprender, realizar preguntas y participar en la solución de problemas. Con ello, se puede contribuir a la creación de ambientes que permitan el máximo desarrollo de las capacidades de los niños. La educación preescolar sienta las bases para la educación escolarizada, el desarrollo físico, cognitivo y socioemocional.

La educación preescolar es obligatoria en México desde 2002. Antes de eso, el *Programa de Educación Preescolar* de 1992 (Secretaría de Educación Pública [SEP], 1992) ya integraba el trabajo por proyectos, cuya meta era promover en los niños y niñas la capacidad para formular preguntas, identificar problemas, cooperar en la búsqueda de soluciones y, de manera destacada, enfatizaba la importancia de la curiosidad, el deseo por descubrir cosas y de aprender jugando.

En 2004 se creó un nuevo programa de educación preescolar que cuestionó la metodología por proyectos del plan anterior y se alineó al enfoque de competencias, agrupadas en campos formativos e integrando el desarrollo de competencias para el aprendizaje permanente (SEP, 2004). Este programa fue reformado en 2011 sin cambiar el enfoque de competencias o la organización en campos formativos, pero se integró la importancia de la tecnología y la competencia docente para diseñar estrategias didácticas para desarrollar capacidades de pensamiento (SEP, 2011).

En 2017, en una nueva reforma educativa, entró en vigor el plan *Aprendizajes Claves para la Educación Integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. En él se incorporaron diversos elementos del AaA y se definió como uno de los pilares de la educación para el siglo XXI (SEP, 2017). Entre los elementos constitutivos del AaA incluidos en el programa se encuentran la metacognición y la disposición o gusto por aprender. Estos elementos se ubicaron en el área de desarrollo socioemocional. Entre sus objetivos específicos se encuentra el desarrollo de habilidades sociales, la confianza en sí mismo, las habilidades para resolver conflictos y desarrollar la autonomía.

Finalmente, en el modelo educativo que entraría en vigor entre 2018 y 2024: *La Nueva Escuela Mexicana* (Decreto por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa, 2019), hay un distanciamiento del enfoque de competencias en la política educativa, pero se conserva el reconocimiento del área de desarrollo socioemocional en que se trabajan disposiciones y procesos relevantes para el AaA. Cabe señalar que, debido a la emergencia sanitaria por SARS-COV-2 y la suspensión de actividades presenciales durante 2020 y parte de 2021, la entrada en vigor de este modelo educativo no se ha hecho efectiva a la fecha en que se escribe este artículo (ciclo escolar 2022-2023).

El breve recorrido por la historia de reformas educativas en México para el nivel preescolar tiene el objetivo de mostrar uno de los elementos que inciden en la actividad docente cotidiana: los docentes enfrentan las exigencias de dar sentido al diseño curricular, adaptarlo a las condiciones reales de la escuela y de sus alumnos, de lograr objetivos educativos que consideran valiosos y reportar resultados, de alguna manera, evaluables. La interpretación del sentido pedagógico de las propuestas curriculares es parte de la cotidianeidad docente en México: enfatiza la necesidad de comprender a qué dan valor los docentes, qué priorizan y cómo transforman sus saberes en acciones educativas. La práctica docente está guiada, al menos en parte, por nociones o representaciones implícitas o explícitas del aprendizaje, del alumno, de la enseñanza, del AaA, entre otros aspectos que interactúan dinámicamente entre sí, con el currículo vigente y con las vivencias y circunstancias locales.

## 2. La práctica docente y las creencias relativas al AaA

La práctica docente puede ser definida como “el conjunto de situaciones dentro del aula que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos” (García-Cabrero et al., 2008, p. 4). Esta definición resulta de utilidad porque se posiciona en un nivel de análisis que permite visibilizar el conocimiento local y situacional de los actores. Pero, desde un punto de vista más amplio, es importante reconocer que la práctica docente es una práctica sociocultural determinada histórica y culturalmente que no puede limitarse a las situaciones, ya que éstas emergen del contexto histórico cultural que las hace más o menos probables. La práctica docente es intencional en el sentido de que las actividades o estrategias implementadas por el profesorado tienen propósitos específicos. Al mismo tiempo es heterogénea y está abierta a

la interpretación que los actores sociales llevan a cabo de las prescripciones curriculares normativas, de los discursos pedagógicos y sociales, y de una amplia gama de saberes profesionales que se conjugan en las situaciones escolares.

La práctica educativa, en tanto práctica social (Lave, 1997), es parte de un continuo en el que los actores emplean los recursos que aporta la cultura para desarrollar su actividad siempre encarnada en contextos institucionales. Sin embargo, este anclaje institucional, al tiempo que posibilita ciertos tipos de interacciones, también las limita y restringe. Las acciones de los actores están mediadas por innumerables dispositivos y herramientas tanto cognitivas como materiales. El aula misma se convierte en un instrumento que favorece ciertas acciones más que otras y que aporta elementos semióticos con los que dialogan los actores sociales.

La comprensión de las razones por las cuales los maestros implementan unas u otras actividades significa entender las creencias, valores o conocimientos que guían culturalmente su práctica educativa (Bruner, 1996). En este sentido, la práctica docente es considerada como un saber hacer que representa una clase de conocimiento distinta al saber declarativo (Wertsch et al., 1997). En el contexto de la práctica, el saber hacer tiene una lógica en la que confluyen situaciones y circunstancias que obligan a la toma de decisiones que no son necesariamente consecuencia lógica del saber qué (Ryle, 2005).

Desde la perspectiva sociocultural, la mente, las representaciones y la cultura no son entidades independientes, sino que se constituyen mutuamente; la actividad es el medio que permite el aprendizaje como participación culturalmente organizada. La separación entre creencias o representaciones y prácticas se considera necesaria como un recurso analítico, pues su identificación es relevante para entender la práctica docente. Sin embargo, ello no significa que tales conceptos constituyan entidades o variables independientes, sino que expresan distintos significados de la actividad apropiada participativamente (Rogoff, 1997). En este sentido, las creencias permiten entender el diseño de estrategias que utilizan los docentes para promover que los alumnos aprendan ciertas estructuras de participación.

Puede plantearse que la relación entre creencias y práctica docente es un resultado de la perspectiva teórica: así, por ejemplo, desde los diferentes modelos de las actitudes se plantea que existe una distancia entre las creencias y la conducta, justamente porque el modelo teórico ha concebido a la conducta como una variable dependiente de los elementos que conforman la actitud (Ajzen, 1991). En cambio, al conceptualizar a las creencias como emergentes de los sistemas de actividad creados histórica y culturalmente, lo que puede plantearse es que, en la práctica, convergen muy diversos elementos del contexto

histórico-cultural que cada actor tiene que actualizar para responder a las demandas que cada situación implica. No es posible sostener, en este sentido, que los actores puedan convertir en conocimiento declarativo todo el conocimiento que determina la actividad sociocultural de la que forman parte, ni que todas las creencias que puedan explicitar sean consistentes entre sí, o con algún modelo de enseñanza en particular. Lo que consideramos una aportación valiosa del enfoque sociocultural es haber mostrado que las creencias emergen y están entrelazadas en los sistemas de actividad, y que se expresan en acciones y decisiones que pueden ser identificadas, reflexionadas o cuestionadas por los propios actores.

En este tenor, las creencias son una forma de conocimiento declarativo; pueden expresarse en la forma: “yo sé que...”, aunque algunas creencias son más perdurables, otras más resistentes al cambio, unas más valiosas para los actores y algunas más periféricas o cambiantes. También puede decirse que algunas creencias son explícitas y otras permanecen implícitas en la práctica cotidiana. Para reconocer las creencias implícitas se ha propuesto que éstas pueden expresarse en forma de metáforas, reglas, normas, acciones, hábitos o decisiones. En este orden de ideas, los valores son un tipo de creencias que contienen, además, fuertes componentes disposicionales, afectivos y motivacionales, que también pueden ser implícitos o explícitos. Tales valores expresan deseos o anhelos, mueven a la acción, son elementos fundamentales del juicio que podemos formarnos de situaciones vividas o imaginadas (Villoro, 2012).

Las diversas concepciones del AaA, de carácter amplio o estrecho, se encuentran integradas en un sistema de creencias. Entre tales creencias destaca la función y sentido de educar, del papel de los docentes y de las escuelas; del aprendizaje y de los estudiantes en tanto aprendices. Las creencias docentes son sensibles a los problemas, situaciones y contextos en que el profesorado desarrolla sus actividades. Este complejo sistema de creencias, siempre integradas en prácticas situadas, puede ser más o menos adecuado para fomentar el AaA. De tal forma que en diferentes contextos culturales pueden existir diversas concepciones y prácticas que resultan adecuadas al AaA. En este orden de ideas, las creencias sobre AaA pueden estar implícitas en la práctica docente cotidiana e inferirse a partir de su identificación con el modelo teórico. Las concepciones docentes integran las creencias en marcos de significación, forman estructuras subyacentes que permiten comprender el mundo y actuar en él (Giordan, 1996).

La relación entre creencias y valores ha sido establecida por Roncancio y Uchoa (2018) en términos de un sistema dinámico en el que algunas creencias cumplen una función motivacional, en el sentido de que tienen raíces en el sistema afectivo-psicológico

y/o tienen vinculaciones con creencias de valor cultural o práctico. Así, algunas creencias serán más superficiales y podrán ser removidas o transformadas rápidamente, pero otras tenderán a ser congruentes con otras creencias o con necesidades y, de esta forma, estarán más atrincheradas en los sistemas de práctica. Los valores expresados en creencias, o en las decisiones y acciones implementadas en la práctica docente, permiten identificar el trasfondo cultural de las prácticas y, en esa medida, identificar el potencial de la práctica de cada docente para fomentar el AaA.

Las creencias sobre AaA pueden dividirse, como hemos señalado anteriormente, en amplias y estrechas, de acuerdo con Hounsell (1979). Stringher et al. (2020) propusieron una definición operativa de concepciones estrechas para identificar las concepciones de docentes sobre AaA, considerando los siguientes elementos: refiere  $\leq 3$  componentes teóricos del modelo teórico; refiere a términos que contrastan con la teoría; expresa respuestas vagas o dice no saber; refiere al aprendizaje de primer nivel y no a una concepción de aprendizaje de segundo nivel (Bateson, 1997). Por el contrario, la definición operativa de una concepción amplia considera los siguientes elementos: es congruente con el modelo teórico; considera más de 4 componentes teóricos; logra articularlos en propósitos educativos o estrategias docentes, es decir, en el diseño de actividades con fines específicos que permiten enfrentar situaciones concretas, y alude al afrontamiento activo ante situaciones de incertidumbre, nuevas o que representan desafíos (Stringher et al., 2020). Las prácticas docentes pueden fomentar el AaA de manera parcial cuando los docentes tienen concepciones estrechas, o de una manera más integral cuando tienen concepciones amplias.

### 3. Método

#### 3.1 Antecedentes

El presente estudio forma parte del proyecto internacional “AaA en Europa, Italia y América Latina”, coordinado por el Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e di Formazione (INVALSI; Stringher, 2021). Dentro de las actividades realizadas en este proyecto, se encuentra una reseña sistemática de la literatura sobre AaA en América Latina (Stringher et al., 2019), el diseño de una entrevista semiestructurada sobre AaA y el desarrollo de un estudio piloto de validación (Brito et al., 2020), así como la realización del estudio principal con docentes de distintos niveles escolares en Brasil, Ecuador, España, Italia, México y Uruguay durante el periodo 2018-2020. El objetivo

general de este proyecto consistió en analizar la connotación que la enseñanza de AaA puede tener en diferentes contextos culturales (Stringher, 2021).

A fin de acceder a los significados y perspectivas de los docentes participantes del estudio internacional, se llevó a cabo una metodología cualitativa de investigación, de carácter descriptivo, interpretativo y no-paramétrico (Creswell, 2013). El enfoque cualitativo se consideró como el más adecuado para captar, desde una aproximación sociocultural, la relación entre las concepciones, creencias y prácticas escolares desde el punto de vista de los docentes participantes (Stringher, 2021).

### 3.2 Objetivos

El objetivo general de la investigación es identificar, desde una aproximación sociocultural, las creencias y concepciones que subyacen a la práctica docente de maestros de preescolar, y analizar su relación con el modelo teórico de AaA.

El objetivo específico es comprender las connotaciones culturales de la competencia AaA para docentes de preescolar.

### 3.3 Instrumento

Se aplicó la entrevista semiestructurada desarrollada por INVALSI (Brito et al., 2020). La entrevista tuvo entre sus principales ejes reconstruir las actividades cotidianas de los docentes participantes con la intención de hacer emerger, a partir de tal reconstrucción, aspectos vinculados con el desarrollo de AaA a través de temas indicativos de esta competencia. El objetivo de la entrevista consistió en identificar la diversidad de significados, sentidos y representaciones culturales vinculadas con las actividades cotidianas realizadas por los docentes.

La entrevista constó de 21 preguntas representativas de 9 núcleos temáticos.<sup>2</sup> Teóricamente, la entrevista consideró tres componentes de AaA: la creación de sentido de las actividades de aprendizaje, el afrontamiento de situaciones nuevas o adversas y el fomento de la confianza en sí mismo de los alumnos. Una vez validada la entrevista en Italia, se procedió a traducirla por hablantes bilingües, a fin de desarrollar versiones culturalmente adaptadas a los contextos educativos de los seis países participantes. En el caso mexicano, la entrevista fue calibrada por medio de un estudio piloto y las preguntas fueron adapta-

2 Para una descripción completa de la entrevista, véase Torti et al. (2021).

das al lenguaje educativo local. El potencial de la entrevista, en tanto instrumento central del estudio, radica en la identificación y sistematización de aspectos sociales y contextuales de las creencias asociadas con la formación y adquisición de la competencia AaA.

### 3.4 Participantes y muestreo

Un total de 123 entrevistas fueron realizadas durante el periodo 2018-2020 en los seis países participantes, como parte del estudio internacional coordinado por INVALSI; 62 correspondieron a docentes de preescolar y primaria, mientras que 61 se realizaron con docentes de secundaria y preparatoria (Stringher et al., 2021). Cada equipo local de investigación condujo las entrevistas en su respectivo país, estableció el número total de entrevistas y discutió la significatividad de los entrevistados de acuerdo con los desafíos y posibilidades contextuales; de aquí resultó un muestreo cualitativo por conveniencia basado en la facilidad de acceso al campo, disponibilidad de los participantes y proximidad de estos con los equipos de investigación. Además de lo anterior, los participantes fueron seleccionados en función de los siguientes criterios: que contaran con al menos cinco años de experiencia profesional, trabajaran en escuelas públicas o privadas y estuvieran a cargo de estudiantes de 5, 10, 13 y 15 años (niveles preescolar, primaria, secundaria y preparatoria, respectivamente). El número total de participantes de cada país se estableció con base en el muestreo por conveniencia acordado, y no respecto al criterio de representatividad.

El equipo de investigación en México realizó un total de 19 entrevistas, de las cuales cuatro fueron realizadas con docentes de preescolar (tres con mujeres que trabajan en escuelas públicas y una más con un hombre que trabaja en una escuela privada) y representan los casos analizados en el presente artículo. Todos ellos contaban con experiencia laboral en el nivel preescolar de al menos 10 años y trabajaban en zonas que calificaron como difíciles o conflictivas, ya sea por cuestiones socioeconómicas o por la percepción de violencia en el entorno de la escuela.

### 3.5 Procedimiento

Las entrevistas se aplicaron en el ciclo escolar 2019-2020 en los centros escolares de las docentes por parte de miembros del equipo de investigación. Se cuidó que no existiera interferencia de alumnos u otros docentes. Se aseguró anonimato y confidencialidad a los participantes, se firmó una carta de consentimiento informado y tratamiento de los datos. Se emplearon seudónimos elegidos por los participantes para identificar sus respuestas.

### 3.6 Estrategia de Análisis

Las entrevistas fueron transcritas respetando su fiabilidad, sin ningún tipo de edición y sin incluir notación discursiva. Las transcripciones fueron leídas de forma independiente por el equipo de investigación y se analizaron conforme a una estrategia de codificación temática guiada por el modelo teórico de AaA (Caena & Stringher, 2020). Se seleccionaron preguntas de la entrevista que interpelan el concepto de AaA de forma implícita o explícita. Las preguntas analizadas en el presente trabajo enfocan las siguientes temáticas: diferencias percibidas entre los estudiantes de hoy y los del pasado (preguntas 1 y 2); estrategias que involucran a los estudiantes en el aprendizaje (preguntas 3, 4, 5, 6 y 7); características que anticipan el éxito o fracaso de los estudiantes como aprendices (pregunta 9); grupos escolares que funcionan mejor que otros (pregunta 13); aprendizaje a lo largo de la vida (preguntas 14, 15 y 16); caracterización de prácticas que favorecen el AaA (preguntas 17 y 18) (Torti et al., 2021). Las preguntas 17 y 18 hacen referencia explícita al AaA, todas las demás lo hacen implícitamente.

Las creencias culturales que presentamos como resultado surgieron de un proceso de interpretación. Fueron creadas inductivamente; en primer lugar, se hizo una lectura holística de todas las respuestas buscando frases o enunciados con connotaciones culturales de las estrategias o concepciones docentes favorables o no al AaA, o de estrategias docentes que consideran valiosas por diferentes razones. Los segmentos de respuestas seleccionados fueron clasificados interpretando su contenido semántico en relación con el modelo teórico de AaA. Para identificar las concepciones amplias o estrechas se buscaron, en primer lugar, indicadores de cada uno de los componentes del modelo teórico de AaA mediante la selección de segmentos de las respuestas y asignando códigos a frases o enunciados. En segundo lugar, se buscaron indicadores de los elementos de las definiciones amplias o estrechas. Se incluye un análisis categorial de las respuestas a las preguntas en que explícitamente se alude al AaA.

## 4. Resultados

En primer lugar, mostramos extractos discursivos favorables al AaA, organizados en 8 creencias distribuidas en las Tablas 1, 2 y 3. En estas tablas se muestran segmentos textuales de las entrevistas, sin modificar o agregar palabras, pero se han recortado para representar con mayor claridad las frases que consideramos claves. Posteriormente, se reportan las categorías de análisis obtenidas mediante un procedimiento de análisis categorial, guiado por el modelo teórico de AaA, que sintetizan las concepciones explícitas sobre AaA.

En la Tabla 1 se presentan segmentos que ejemplifican las creencias culturales que inciden en el componente afectivo-motivacional del AaA y que, al hacerlo, expresan orientaciones de valor que condicionan las prácticas docentes relacionadas con AaA. Es importante tener en cuenta que los segmentos seleccionados no son exclusivos de una sola creencia sociocultural, de la misma forma que las estrategias implementadas por las docentes son polivalentes; es decir, pueden incidir y tener repercusiones simultáneamente en distintos componentes del modelo teórico del AaA (Caena & Stringher, 2020).

**Tabla 1.** Segmentos ilustrativos de las creencias docentes favorables al AaA que inciden en su componente afectivo-motivacional

	<b>Creencia 1:</b> Es importante fomentar curiosidad, interés y capacidad de asombro en los alumnos.	<b>Creencia 2:</b> El autoconocimiento y la autoconfianza son fundamentales para AaA.	<b>Creencia 3:</b> La autorrealización y el disfrute personal son valiosos para aprender.
<b>Segmentos ilustrativos</b>	Hacer que el niño empiece a pensar en otras posibilidades y entonces ahí el niño empieza a tener curiosidad por saber. ... Tenemos que introducir al niño para que siempre esté curioseando y preguntando. ... Y obviamente pues aprendiendo, aprendiendo, aprendiendo (Ada, R.13).	Que el niño se planteé [sic] preguntas sobre sí mismo y que vea que el error nos permite aprender. ... Que logremos ser más conscientes de cómo aprendemos y de la importancia de que nosotros generemos nuestros propios procesos autogestivos de aprendizaje (Marsalic, R.14).	El éxito debe partir de sentirse uno pleno con uno mismo. ... Uno es feliz con lo que está haciendo, generarles esa seguridad de que hagas lo que hagas, aunque nos cueste mucho trabajo, lo volvamos a intentar (Marsalic, R.9_1).
	Yo les voy ampliando el abanico de posibilidades y ellos encuentran el gusto en hacer las cosas (Marsalic, R.14).	Dándoles la confianza, involucrándolos, diciéndoles: "tú puedes hacerlo, no importa si no te sale bien, vamos a integrarlos con sus compañeros, no pasa nada si te equivocas" (Ada, R.6).	Ahí se nota el aprender a aprender: están ellos manipulando, observando, disfrutando, asombrándose y es cuando preguntan y quieren saber más (Wini, R.17).
	Puedes hacer una clase donde involucres llantas de colores, donde involucres cuerdas, y entonces, para ellos es algo muy significativo porque aparte de que estas [sic] enseñando, estas [sic] jugando con ellos (Ada, R.4).	Al inicio ellos muestran esa inseguridad: que no lo saben o no lo pueden lograr, para después la segunda o tercera actividad ya ellos mismos se sienten seguros con esa confianza de que lo van a lograr (Manuel. R.10).	

La creencia 1 resume la importancia de que la escuela fomente la curiosidad y el interés por aprender. Esta creencia expresa la presencia del componente afectivo-disposicional del modelo de AaA que fundamenta esta investigación.

En la creencia 2 se expresa que es válido cometer errores, que esto es parte del proceso de aprendizaje y que no hay que dejarse vencer cuando se cometen errores; hay que seguir intentando. Con ello, además, se logrará un conocimiento de sí mismo(a) como aprendiz. La autoconfianza resulta un elemento clave en este proceso; se le relaciona con la iniciativa, con el no dejarse vencer por las dificultades, con la búsqueda de innovaciones.

La creencia 3 expresa la noción de que el aprendizaje escolar no tiene necesariamente un fin utilitario; lo más valioso es que los alumnos logren ser felices y que logren realizarse como personas.

La Tabla 2 contiene segmentos de las respuestas ilustrativas de creencias socioculturales que contienen elementos favorables al AaA.

La creencia 4 expresa que no se aprende solo observando o escuchando; es necesario además hacer cosas, manipular, experimentar, resolver problemas, involucrar todos los sentidos, realizar preguntas. Puede observarse en los segmentos seleccionados la asociación que se establece entre estas actividades y el disfrute o el gusto por aprender.

La creencia 5 afirma que todos los niños tienen el potencial de aprender, todos tienen las capacidades necesarias. Esta creencia no se opone a la creencia de que puede haber condiciones sociales que obstaculicen que los niños desarrollen al máximo sus capacidades para el aprendizaje.

La creencia 6 expresa la importancia de una clase planificada y organizada, en donde las actividades tienen un sentido y una secuencia; una clase en la que los niños saben qué se espera de ellos en cada momento. Esta creencia favorece el desarrollo de algunos componentes teóricos del AaA, en particular, de la autorregulación y de su articulación con estrategias que permiten aprender a convivir. Los extractos seleccionados ejemplifican cómo las reglas o el orden no son valorados por sí mismos, sino como un medio para que los niños las expliciten o las reconozcan como parte del proceso de aprendizaje. Las reglas y el orden son representados también como un medio que permite coordinar acciones, planteando que una clase estructurada, en la que se explicitan las reglas de trabajo, enmarca y contextualiza la relación del aprendizaje con los estudiantes.

**Tabla 2.** Segmentos ilustrativos de creencias culturales sobre actividad, igualdad y estructura de la clase

	<b>Creencia 4:</b> Se aprende haciendo.	<b>Creencia 5:</b> Todos somos iguales (en tanto aprendices).	<b>Creencia 6:</b> Son muy importantes el orden, la disciplina positiva y una clase bien estructurada.
<b>Segmentos ilustrativos</b>	<p>Cuando son las asambleas ellos ya pueden plantear preguntas sobre un hecho en específico (Marsalic, R.2_1).</p>	<p>Todos somos iguales, tenemos las mismas habilidades, pero a través del docente, del mediador (Manuel, R.13).</p>	<p>A mí me funciona la disciplina positiva en el aula, las reglas; que ellos estén implicados en el diseño y consecuencias de las reglas (Wini, R.2.1).</p>
	<p>Se ve muy bien en los experimentos. Es enriquecedor porque ahí se nota el aprender a aprender, ellos están manipulando, observando, disfrutando, asombrándose y es cuando preguntan y quieren saber más (Wini, R.17).</p>		<p>Regresamos al salón con la misma regla de trasladarnos en el orden con respeto (Wini, R.3.1).</p> <p>Al saber qué se espera de ellos, pueden estar conscientes de lo que están haciendo y de lo que pueden hacer (Wini, R.4).</p>
	<p>Las actividades que tengan para ellos un significado real, que sea palpable, algo que realmente ellos lo vivan; la enseñanza para ellos tiene que ser activa. ... Nosotros desarrollamos mucho la motricidad gruesa y fina; actividades que involucren el manejar su cuerpo ... para ellos es algo muy significativo y les encanta, les gusta (Ada, R.3).</p>		<p>Reforzando el respeto, los valores y a través de las dinámicas, estrategias para convivir entre ellos e interactuar entre pares (Manuel, R.9).</p> <p>Primero les explico qué es lo que vamos a hacer y les digo las reglas, porque en toda actividad hay reglas, hay normas (Ada, R.5).</p>

En la Tabla 3 se ilustran extractos de creencias socioculturales referidas a la contextualización del AaA. La importancia de esta tabla radica, entre otras cosas, en que aporta evidencia de que las concepciones docentes necesariamente se enmarcan en contextos de acción.

**Tabla 3.** *Obstáculos y dificultades de la práctica docente cotidiana como contextualización de las creencias sobre el AaA*

	<b>Creencia 7:</b> Los contextos sociales en que trabajamos generan muchos problemas para algunos alumnos.	<b>Creencia 8:</b> Las creencias pedagógicas innovadoras entran en conflicto con las desventajas sociales de los alumnos y con un sistema educativo en transición.
<b>Segmentos ilustrativos</b>	Eran mucho más tranquilos, menos dispersos, también menos ansiosos, su vida era más tranquila, ahora los niños están acelerados en todo momento incluso se nota en su cuerpo y su movilidad (Wini, R.1_2).	Estuve en una zona muy complicada que eran mamás y niños de la Merced y Sonora, son niños sumamente agresivos entonces nuestra prioridad fue la conducta, porque era tiro por viaje las faltas de respeto entre niños (Wini, R.7).
	Actualmente los alumnos son más despiertos tienen otros tipos de conductas, los valores se perdieron y anteriormente ... se adaptaban más hacia uno y escuchaban atentamente, hacían lo que uno les decía (Manuel, R.1).	[Los materiales] los pongo de mi bolsa y en otros [casos] les pido la cooperación a las mamás ... desde que me forren las mesas, que es algo que la SEP no me da (Wini, R.15_1).
	Todo este tiempo que llevo de maestra han sido tres años y los más fuertes de toda mi experiencia, un niño de dos y medio años que no estuvo nunca diagnosticado y era sumamente agresivo (Wini, R. 8).	Lo que muchas veces como docentes queremos es que los niños siempre nos obedezcan, que siempre estén atentos a lo que nosotros les decimos, pero a veces no los escuchamos; entonces, cuando los forzamos, les decimos: ¡guarda silencio! ¡Ahorita no participas! Entonces el niño se siente frustrado y entonces dice: "no lo hago" (Ada, R.7).
	Tuve un caso de un pequeñito que realmente no le gustaba estar en clase, era muy agresivo con sus compañeros y conmigo, no ponía atención y sí me costó mucho trabajo, tuve que hacer investigaciones, lo canalicé con psicología, con pedagogía. Porque ahorita desafortunadamente hay mucha agresividad en los niños, no hay ese respeto. ... El niño puede salir adelante con mucho amor (Ada, comentarios finales).	De repente algunos colegas no los motivan, ellas van y los entretienen: "les tengo que enseñar a leer y escribir porque es lo que la mamá me pide y para que no me moleste pues le enseñó a escribir", pero con el método normal o común o clásico o tradicional (Wini, R.16.3).

La creencia 7 expresa preocupación por los efectos negativos de los contextos sociales caracterizados por carencias socioeconómicas o por violencia. Estos contextos se perciben vinculados a conductas agresivas en los alumnos o a dificultades que pueden resultar insuperables o representar enormes retos para las docentes. Destaca la existencia de un

conjunto de creencias que permiten a las docentes enfrentar las dificultades de las situaciones y los contextos escolares adversos. Pueden identificarse creencias que “normalizan” ciertas conductas, permitiéndoles psicologizarlas o individualizarlas y, así, mantener su tarea grupal intacta.

La creencia 8 sintetiza la percepción de que las innovaciones educativas se ven obstaculizadas tanto por las desventajas sociales de los alumnos como por un sistema educativo que las docentes perciben que se encuentra en transición, entre una enseñanza tradicional y los modelos pedagógicos innovadores.

La Tabla 4 resume la información necesaria para identificar los componentes teóricos de AaA que las docentes identifican como parte de su práctica docente; señala qué indicadores específicos de cada componente del modelo teórico se encuentran en las respuestas de las docentes. Incluye todos los elementos encontrados en las respuestas de las docentes, por lo que esta tabla puede ser de ayuda para identificar tanto la complejidad de las concepciones docentes como los elementos específicos de cada componente del modelo teórico en las respuestas de cada una de las participantes.

**Tabla 4.** Códigos asignados a cada componente del modelo teórico de AaA por participante

Componentes	Participantes			
	Ada	Manuel	Marsalic	Wini
<b>Componente afectivo-motivacional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Juego”</li> <li>• “Darles confianza”</li> <li>• “Actividades que le gusten”</li> <li>• “Ganas de aprender”</li> <li>• “Esa curiosidad lo lleva a aprender”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Actividades novedosas”</li> <li>• “Retadoras”</li> <li>• “Que sean interesantes”</li> <li>• “Emociones”</li> <li>• “Curiosidad de saber”</li> <li>• “Juegos”</li> <li>• “Innovación”</li> <li>• “Seguridad en sí mismos”</li> <li>• “Confianza”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Inyectarles esa seguridad”</li> <li>• “Uno es feliz con lo que está haciendo”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Su disposición”</li> <li>• “Su motivación para aprender”</li> <li>• “Y de asombro”</li> <li>• “Ellos encuentran el gusto en hacer las cosas”</li> <li>• “Proyectos novedosos”</li> <li>• “Quieren saber más”</li> </ul>

Componentes	Participantes			
	Ada	Manuel	Marsalic	Wini
<b>Componente cognitivo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Actividades que tengan un significado real”</li> <li>• “Actividades que lo involucran”</li> <li>• “Aprendizaje significativo”</li> <li>• “Que pregunte”</li> <li>• “Experimentos”</li> <li>• “Cuestionar al niño [sobre sus hipótesis en un experimento]”</li> <li>• “Aprendiendo, aprendiendo”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Experimentos”</li> <li>• “Todos somos iguales como aprendices”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Comprensión de las reglas”</li> <li>• “Manipulación de objetos”</li> <li>• “Que encuentre utilidad y sentido a lo que está haciendo”</li> <li>• “Actividades que tengan movimiento”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Centrar la atención”</li> <li>• “Muchos estímulos”</li> <li>• “Experimentos”</li> <li>• “Manipulando”</li> </ul>
<b>Componente social</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Integrarlos con los compañeros”</li> <li>• “Me gusta aprender del otro”</li> </ul>	_____	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Participación activa”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Respeto”</li> </ul>
<b>Componente metacognitivo</b>	_____	_____	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Filosofía para niños”</li> <li>• “Diálogo”</li> <li>• “Metacognición”</li> <li>• “¿Qué aprendiste?”</li> <li>• “Que se vea a sí mismo”</li> <li>• “Que vea que el error nos permite aprender”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Disciplina positiva”</li> <li>• “Reglas y consecuencias”</li> <li>• “Orden”</li> <li>• “Saben dónde están y qué sigue”</li> <li>• “Metacognición”</li> <li>• “Una estrategia de autocontrol”</li> </ul>

En la Tabla 4 se muestra un sistema de códigos que corresponde a elementos metacognitivos, afectivo-motivacionales, sociales y cognitivos que, en conjunto, forman el modelo de AaA de acuerdo con Caena y Stringher (2020). Dos de los docentes no hicieron referencia a elementos de los cuatro componentes teóricos, aunque sí se logra identificar en su respuesta la referencia a la movilización del conocimiento para enfrentar situaciones nuevas. Es importante notar que para algunos componentes del modelo teórico se encontraron más indicadores; se encuentran más referentes de ellos en las respuestas de los docentes participantes en el estudio.

Aunque hay dos docentes que mencionan elementos de los cuatro componentes del modelo teórico, no necesariamente se puede afirmar la existencia de una concepción amplia de AaA, debido a que no se integra la intencionalidad y el deseo de aprender por parte del aprendiz (Stringher et al., 2020).

Puede observarse que ninguno de los participantes identifica el AaA como aprendizaje de segundo orden, y no se le vincula con enfrentamiento de situaciones desafiantes o de incertidumbre. En esa medida, puede plantearse la inexistencia de concepciones amplias de AaA. La Tabla 5 permite confirmar la existencia de una concepción estrecha de AaA.

**Tabla 5.** *Concepciones amplias o estrechas de AaA por participante*

Elementos de las concepciones amplias o estrechas de AaA	Participantes			
	Ada	Manuel	Marsalic	Wini
Menciona más de tres componentes.	No	No	Sí	Sí
Expresa formas de interacción entre los componentes.	No	No	Sí	Sí
Refiere al aprendizaje de segundo nivel.	No	No	No	No es claro
Refieren al afrontamiento activo del aprendiz ante situaciones de incertidumbre, nuevas o que representan desafíos.	No	No	No	No
Refiere al aprendizaje a lo largo de la vida o aprendizaje para la vida.	Sí	No	No	No
Refiere a elementos que contrastan con el modelo teórico de AaA.	Sí	Sí	No	No

En la Tabla 6 se muestran elementos que explícitamente reconocen los participantes como componentes de AaA. En ella también puede apreciarse que existen elementos que los docentes identifican con AaA y que coinciden con el modelo teórico de este concepto.

**Tabla 6.** Sistema categorial para describir las concepciones explícitas sobre AaA

	Participantes			
	Ada	Manuel	Marsalic	Wini
<b>Códigos<sup>3</sup></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• "Autonomía"</li> <li>• "Motivación"</li> <li>• "Aprender de los demás"</li> <li>• "Aprender de ellos mismos"</li> <li>• "Nunca termina uno de aprender"</li> <li>• "Creatividad"</li> <li>• "Te apropias del aprendizaje"</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• "Conocer cosas nuevas"</li> <li>• "Seguir aprendiendo"</li> <li>• "Aprender lo que ellos quieren"</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• "Darse cuenta de que aprendieron"</li> <li>• "Aprender toda la vida"</li> <li>• "Es lo que permite afrontar retos"</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• "Manipulando"</li> <li>• "Observando"</li> <li>• "Disfrutando"</li> <li>• "Querer saber más"</li> <li>• "Hacerse nuevas preguntas"</li> </ul>

## 5. Discusión

De las 8 creencias culturales identificadas, encontramos 6 que son favorables al AaA, aunque una de ellas (la creencia 6 referida al orden, la disciplina y la estructura de la clase), puede estar a medio camino entre la importancia otorgada al control externo de la conducta, cuya compatibilidad con el modelo teórico es discutible, y la meta de fomentar la autorregulación en los alumnos, lo que es un elemento metacognitivo, clave del modelo. Encontramos dos creencias (7 y 8) que muestran cómo los docentes tratan de dar sentido a la experiencia escolar cotidiana, cómo enfrentan las dificultades contextuales y las estrategias de ajuste de sus prácticas educativas a las condiciones materiales en que desarrollan su trabajo docente.

Las creencias 1, 2 y 3 son favorables al AaA; refieren al componente afectivo-motivacional del modelo teórico, ampliamente analizado por Claxton (2008), como condición necesaria para lograr la disposición para aprender. Para las docentes participantes, la autoconfianza, el disfrute o la curiosidad, promueven que los niños y las niñas cuestionen, que aprendan a hacerse preguntas. Son elementos que se oponen al énfasis en el desempeño, la habilidad o el logro. Lo que expresa esta creencia es que, si los aprendices tienen la disposición para aprender, serán más resilientes, podrán persistir y enfrentar mejor las dificultades. La importancia del desarrollo emocional y social de los niños en los años del

3 Códigos asignados a las respuestas a las preguntas 17 y 18 de la entrevista.

preescolar para promover las condiciones necesarias para el aprendizaje y el sano desarrollo, bajo la creencia de que el desarrollo cognitivo y el emocional están íntimamente vinculados, cuenta con amplio respaldo en la literatura (Masten & Cicchetti, 2010).

Considerando que 3 de 6 creencias favorables al AaA tienen que ver con el componente afectivo-motivacional, podemos plantear la hipótesis de que esta diferencia cuantitativa está asociada a la valoración diferencial de este componente en comparación con los componentes metacognitivos, cognitivos y sociales.

La creencia 4, “Se aprende haciendo”, incide de manera transversal en los 4 componentes del modelo teórico. “Hacer” para las docentes participantes se expresa de muchas maneras: preguntando, colaborando, haciendo experimentos, manipulando objetos, jugando. Es revelador que, por ejemplo, Ada en su respuesta 3 vincula el “hacer” con la construcción de sentido, pero también con el desarrollo motor. La creencia expresa un saber hacer docente, en el que se conjuga un conocimiento práctico con la construcción de sentido, ambos elementos constitutivos de una práctica social. De esta creencia se puede inferir una compatibilidad con el modelo teórico de AaA, ya que la actividad del alumno no se limita a la memorización o repetición de contenidos, sino que se enfoca en el aprendizaje de cómo seleccionar, clasificar, jerarquizar información, cómo participar. La actividad del alumno es constructiva si es capaz de interrogarse, de dudar sobre las respuestas ya establecidas, si puede plantear una hipótesis y, luego, observar la realidad.<sup>4</sup> El énfasis en la actividad del alumno supone un rol particular para los docentes: encargados de crear situaciones de aprendizaje que promuevan este tipo de actividad (Mauri, 1999).

La creencia 5 plantea que todos somos iguales en tanto aprendices; aunque sólo fue enunciada por un docente, es relevante porque representa la creencia de que todos los niños tienen la misma capacidad para aprender. Se opone directamente a la creencia de que hay diferencias individuales que explican por qué ciertos alumnos aprenden en la escuela y otros no. Esta creencia no entra en conflicto con las explicaciones causales ingenuas de casos que son percibidos como patológicos y de los que se piensa que superan las capacidades de docentes y del sistema escolar. Cuando se refieren a la mayoría de la población escolar, los docentes creen que todos tienen la misma capacidad para aprender.

La creencia 6 expresa la valoración sociocultural del orden o la disciplina, llamada *disciplina positiva* por una de las entrevistadas. Esto es de relevancia, pues la disciplina autoritaria o el control externo de la conducta no son suscritos por ninguno de los participantes, pero sí se adhieren a un control suave, guiado por reglas, basado en el respeto

4 Para una revisión de actividades que favorecen AaA, véase Paour et al. (2000).

mutuo, con esfuerzos por estructurar la clase y el comportamiento individual de cada alumno para que les ayude a comprender la importancia otorgada a las reglas de convivencia, como elementos que se consideran necesarios para que los aprendices adquirieran conocimientos y *disposiciones positivas para el aprendizaje* (Claxton, 2008).

La connotación de las respuestas que pertenecen a esta creencia se vincula no solamente con las condiciones escolares que favorecen el trabajo escolar, sino con esfuerzos por promover la autorregulación, la convivencia positiva y el aprendizaje. La disciplina externa, el control del comportamiento con base en reglas impuestas por el sistema escolar e implementadas por los docentes, son elementos poco favorables al AaA (Claxton, 2014, 2021). Lo importante es que los alumnos sean suficientemente flexibles para continuar aprendiendo aun en situaciones novedosas o desafiantes, que requieren creatividad o esfuerzo. La disposición para aprender determinará, eventualmente, la capacidad para persistir o la capacidad para evitar distracciones. Lo relevante desde el modelo teórico de AaA es que los aprendices paulatinamente adquieran control sobre su proceso de aprendizaje.

Las estrategias docentes se adaptan constantemente a la realidad cotidiana. Los maestros deben afrontar todo tipo de situaciones que perciben como dificultades para el logro de metas educativas. Las creencias 7 y 8 expresan creencias que muestran ese proceso de mediación entre los problemas vividos y las estrategias de enseñanza. Entre nuestros hallazgos destaca la percepción de existencia de carencias socioeconómicas o dificultades en la familia o el contexto social que rodea a los niños. Para articular estas dificultades con la práctica docente, los participantes recurren a categorías disponibles culturalmente en el entorno nacional; entre ellas, creencias sobre las causas y efectos de las desventajas sociales, los contextos de riesgo, la violencia y las patologías psicológicas. Este último elemento es retomado por dos de las entrevistadas, quienes refieren a la falta de diagnóstico o a la falta de medicación de algún niño como causas de su conducta, por ejemplo, agresiva, o su falta de logro en los objetivos de aprendizaje.

Algo significativo es que los problemas que se mencionan en las 4 entrevistas, es decir, lo que ellas identifican como un problema, fueron no tanto las dificultades de aprendizaje, sino la evocación de casos patologizados; casos extremos que superaron las capacidades personales e institucionales para lograr objetivos de aprendizaje en ciertos alumnos. A nivel explicativo, se recurre también a los problemas en la familia o al contexto violento y a las carencias materiales como las causas de que algunos niños no logren involucrarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje o en la cultura escolar. Las metas educativas asociadas a AaA pueden estar condicionadas o supeditadas a la vivencia del contexto escolar; las necesidades urgentes pueden estar posponiendo el desarrollo o la implementación de

estrategias específicamente enfocadas en la promoción de AaA o de alguno de sus elementos. En el mismo sentido, hay tensión entre los planes y programas oficiales, con sus metas educativas y la realidad cotidiana de las escuelas. Ellos perciben contradicciones entre lo que dice el programa y lo que viven todos los días.

## 6. Conclusiones

Encontramos creencias culturales que contienen elementos valorativos favorables a AaA, pero que se insertan en un proceso de desarrollo profesional de tensión y conflicto respecto a dos modelos de enseñanza: uno llamado tradicional y uno alternativo que no logra definirse plenamente. El deseo de superación del modelo tradicional de enseñanza juega un rol importante en la construcción del sentido con que se realizan las actividades de enseñanza: los participantes, de diferentes formas, tratan de superar este modelo, aunque lo tienen en mente como el modelo de referencia.

Los docentes participantes conciben como alternativas al modelo de enseñanza tradicional, el fomento de la curiosidad, la incorporación de la tecnología, el experimentar, crear experiencias retadoras, el ser flexibles como docentes: “no pasa nada si te equivocas”, “es el niño quien debe hacer las cosas”. En estas frases pueden detectarse referencias implícitas a la autonomía para el aprendizaje, a alguna noción de agencia, a la importancia de la formación de hábitos de la mente, o la formación de una mentalidad epistémica para potenciar la capacidad para aprender, persistir y enfrentar las dificultades (Claxton, 2014).

Respecto a la existencia de concepciones amplias o estrechas de AaA podemos concluir que la concepción predominante es estrecha: sus elementos se encuentran aislados entre sí. A pesar de que dos de las docentes mencionan elementos de los 4 componentes del modelo teórico de AaA, no logran articularlos como elementos de una estrategia integral, ni se pudo identificar alguna forma de interacción entre los componentes. Esto se confirma con la información reportada en la Tabla 5, en la que pueden identificarse elementos que efectivamente son congruentes con el modelo teórico, pero ninguno de los docentes de manera individual logra articularlos. De esta dispersión de elementos puede inferirse la connotación cultural de la competencia: para los docentes participantes hay una noción que estructura una parte importante de la práctica docente, la de continuar aprendiendo. El motor de continuar aprendiendo se encuentra en la motivación intrínseca, el disfrutar lo que se hace y de realizarse personalmente.

La existencia de elementos implícitos en la práctica docente favorables a AaA y de algunos elementos explícitos, aunque disgregados, nos permite plantear la hipótesis de que

existe el potencial para que los docentes fomenten intencionalmente el AaA, aunque esto implica la necesidad de realizar procesos de capacitación y de reflexión sobre la práctica. En estos procesos resulta clave explicitar la diversidad de acciones o estrategias docentes que tienen el potencial de promover el AaA como meta del proceso enseñanza-aprendizaje.

Algunos de los límites de la presente contribución consisten en el número reducido de casos abordados, el nivel exploratorio del análisis o la extensión de los extractos presentados. Sin embargo, consideramos que el estudio contribuye al análisis de la competencia de AaA desde una perspectiva innovadora centrada en la actividad educativa del nivel preescolar. Los siguientes pasos apuntan al análisis de datos en perspectiva comparativa en relación con otros casos del estudio internacional. Las consideraciones finales de este artículo remarcan la pertinencia de continuar con una agenda de investigación que contribuya al conocimiento de la competencia de AaA desde una perspectiva cultural y situada. Consideramos que tal superficie de conocimiento es necesaria para respaldar el diseño de políticas y estrategias de formación docente, orientadas al fomento y desarrollo de la competencia de AaA en las infancias participantes de los desafíos educativos actuales.

## Lista de referencias

- Aguerrondo, I. (2009). *Complex Knowledge and education competences*. UNESCO-International Bureau of Education. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000182526\\_eng](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000182526_eng)
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Bateson, G. (1997). *Una sacra unità. Altri passi verso un'ecologia della mente*. Adelphi.
- Brito, R. H. (2022). Descripción del laboratorio de cambio: Una propuesta para aprender a aprender en la organización escolar. *Emerging Trends in Education*, 5(9), 62-74. <https://doi.org/10.19136/etie.a5n9.5059>
- Brito, R. H., Torti, D., & Malheiro, A. (2020). Diseño, traducción y adaptación de una entrevista sociocultural a docentes sobre Aprender a Aprender. *Aula Abierta*, 49(3), 252-259. <https://doi.org/10.17811/rife.49.3.2020.245-259>
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard University.
- Caena, F., & Stringher, C. (2020). Towards a new conceptualization of Learning to Learn. *Aula Abierta*, 49(3), 207-216. <https://doi.org/10.17811/rife.49.3.2020.199-216>
- Claxton, G. (2008). *Cultivating positive learning dispositions* [Borrador]. [https://www.researchgate.net/publication/238752729\\_Cultivating\\_positive\\_learning\\_dispositions](https://www.researchgate.net/publication/238752729_Cultivating_positive_learning_dispositions)
- Claxton, G. (2014). School as an epistemic apprenticeship: the case of building learning

- power. *Infancia y Aprendizaje, Journal for the Study of Education and Development* 37(2), 227-247. <https://doi.org/10.1080/02103702.2014.929863>
- Claxton, G. (2021). *The future of teaching. And the myths that hold it back*. Routledge.
- Comisión Europea. (2007). *Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un marco de referencia europeo*. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. <https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/ministerio/educacion/mecu/movilidad-europa/competenciasclave.pdf?documentId=0901e72b80685fb1>
- Comisión Europea. (2018). Council recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*, 61(C 189), 1-13. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2018:189:FULL&from=BG>
- Creswell, J. (2013). *Qualitative Inquiry & Research Design. Choosing among Five Approaches* (3a ed.). SAGE.
- Decreto por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa, *Diario Oficial de la Federación* [D.O.F.], 30 de septiembre de 2019 (México). [https://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019#gsc.tab=0](https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019#gsc.tab=0)
- Díaz-Barriga, Á. (2006). El enfoque de competencias en educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, 28(111), 7-36. <https://www.redalyc.org/pdf/132/13211102.pdf>
- García-Cabrero, B., Enríquez, J. L., & Carranza, P. G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Número Especial, 1-15. <https://www.redalyc.org/pdf/155/15511127006.pdf>
- Giordan, A. (1996). ¿Cómo ir más allá de los modelos constructivistas? La utilización didáctica de las concepciones de los estudiantes. *Investigación en la Escuela*, 28, 7-22. <http://hdl.handle.net/11441/59699>
- Hoskins, B., & Fredriksson, U. (2008). *Learning to Learn: What is it and can it be measured?* European Communities. <https://doi.org/10.2788/83908>
- Hounsell, D. (1979). Learning to learn: research and development in student learning. *Higher Education*, 8, 453-469. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF01680535>
- Lave, J. (1997). *Cognition in practice. Mind, mathematics and culture in everyday life* (5a reimp.). Cambridge University.
- Learning Metrics Task Force. (2013). *Toward Universal Learning: What Every Child Should Learn*. UNESCO-Institute for Statistics; Center for Universal Education at Brookings. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219763/PDF/219763eng.pdf.multi>

- Masten, A., & Cicchetti, D. (2010). Developmental cascades. *Development and Psychopathology*, 22(3), 491-495. <https://doi.org/10.1017/S0954579410000222>
- Mauri, T. (1999). ¿Qué hace que el alumno y la alumna aprendan los contenidos escolares? La naturaleza activa y constructiva del conocimiento. En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé & A. Zavala, *El constructivismo en el aula* (9a ed.) (pp. 65-100). Editorial Graó. <https://www.terras.edu.ar/biblioteca/3/3Disponibilidad-del-aprendizaje.pdf>
- McClelland, D. (1973). Testing for competence rather than for “intelligence”. *American Psychologist*, 28(1), 1-14. <https://www.therapiebreve.be/documents/mcclelland-1973.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2009). *Informe PISA 2009. Aprendiendo a aprender. Implicación, estrategias y prácticas de los estudiantes* (Vol. III). [https://www.oecd-ilibrary.org/education/informe-pisa-2009-aprendiendo-a-aprender\\_9789264177529-es](https://www.oecd-ilibrary.org/education/informe-pisa-2009-aprendiendo-a-aprender_9789264177529-es)
- Paour, J. L., Cèbe, S., & Haywood, C. H. (2000). Learning to learn in preschool education: Effects on Later School Achievement. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 1(1), 3-25. [https://www.researchgate.net/publication/292261252\\_Learning\\_to\\_learn\\_in\\_preschool\\_education](https://www.researchgate.net/publication/292261252_Learning_to_learn_in_preschool_education)
- Patera, S. (2018). Learning to learn in Latin America: A quali-quantitative comparative analysis of national curricula and educational systems of compulsory education in Latin America. *Working Papers INVALSI*, 32, 1-56. [https://www.invalsi.it/download2/wp/WP\\_32\\_Patera.pdf](https://www.invalsi.it/download2/wp/WP_32_Patera.pdf)
- Ribes, I. E. (2011). El concepto de competencia: su pertinencia en el desarrollo psicológico y la educación. *Bordón. Revista de pedagogía*, 63(1), 33-45. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/28902/15408>
- Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En J. Wertsch, P. del Río & A. Álvarez (Eds.), *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas* (pp. 111-128). Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Roncancio, M., & Uchoa, B. A. (2018). Self-development, human values and the construction of children's trajectories in educational contexts. En G. Marsico & L. Tateo (Eds.), *The emergence of self in educational contexts: Theoretical and empirical explorations* (pp. 31-59). Springer.
- Ryle, G. (2005). *El concepto de lo mental*. Paidós Ibérica.
- Secretaría de Educación Pública. (1992). *Programa de Educación Preescolar*.
- Secretaría de Educación Pública. (2004). *Programa de Educación Preescolar 2004*. <https://>

- [efmexico.files.wordpress.com/2008/06/prog\\_educ\\_preescolar\\_2004.pdf](https://efmexico.files.wordpress.com/2008/06/prog_educ_preescolar_2004.pdf)
- Secretaría de Educación Pública. (2011, 19 de agosto). Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica. *Diario Oficial de la Federación*. <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/9721849d-666e-48b7-8433-0eec1247f1ab/a592.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. [https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/10933/1/images/Aprendizajes\\_clave\\_para\\_la\\_educacion\\_integral.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/10933/1/images/Aprendizajes_clave_para_la_educacion_integral.pdf)
- Stringher, C. (2016). Assessment of Learning to Learn in Early Childhood: An Italian Framework. *Italian Journal of Sociology of Education*, 8(1), 102-128. <https://doi.org/10.14658/pupj-ijse-2016-1-6>
- Stringher, C. (2021). *Apprendere ad Apprendere in prospettiva socioculturale. Rappresentazioni dei docenti in sei Paesi*. Franco Angeli. <https://series.francoangeli.it/index.php/oa/catalog/book/725>
- Stringher, C., Davis, C., & Scrocca, F. (2020). La concepción de Aprender a Aprender en Brasil e Italia: una exploración cualitativo-comparativa. *Aula Abierta*, 49(3), 293-308. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.3.2020.293-308>
- Stringher, C., Di Rienzo, P., Brito, R. H., Davis, C., & García, E. (2019). Aprender a aprender en América Latina. Una reseña sistemática de la literatura. En R. Deakin, C. Stringher & K. Ren (Eds.), *Aprender a aprender hoy* (pp. 357-368). Trillas.
- Torti, D., Brito, R. H., & Patera, S. (2021). Apprendere ad Apprendere in prospettiva culturale: sviluppo di un'intervista semi-strutturata con gli insegnanti. En C. Stringher (Ed.), *Apprendere ad apprendere in prospettiva socioculturale. Rappresentazioni dei docenti in sei Paesi* (pp. 82-98). Franco Angeli.
- Villoro, L. (2012). *El poder y el valor. Fundamentos de una ética política* (6a reimp.). Fondo de Cultura Económica.
- Wertsch, J., Del Río, P., & Álvarez, A. (1997). *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Wilcox, Y. (2012). *An Initial Study to Develop Instruments and Validate the Essential Competencies for Program Evaluators (ECPE)*. [Tesis de doctorado, Universidad de Minnesota]. University of Minnesota Digital Conservancy. <https://conservancy.umn.edu/handle/11299/132042>