

El Pensamiento Hipotético del Docente de Educación Básica: Un Hallazgo en la Praxis

Hypothetical Thinking in Primary Education Teachers: A Finding in Practice

<https://doi.org/10.58265/pulso.8548>

Ada Marina Angulo de Escalante*
Anibal León Salazar**

Recibido: 29-09-2025
Aceptado: 19-02-2026

Resumen

Este estudio presenta los resultados de una investigación realizada con docentes de Educación Primaria en Venezuela. El objetivo fue identificar las hipótesis que los docentes formulan durante el proceso de enseñanza y aprendizaje en su praxis cotidiana. Se desarrolló un estudio cualitativo con enfoque etnográfico. La indagación se centró en dos dimensiones de la práctica escolar susceptibles de contener enunciados hipotéticos: las conjeturas implícitas que emergen en la acción pedagógica y los objetivos de enseñanza que el docente diseña o enuncia en la planificación diaria para orientar el trabajo de aula. Los resultados evidencian la existencia de un entorno hipotético que rodea de forma constante la práctica docente. Este se manifiesta en afirmaciones del discurso del profesor y en los contenidos de los objetivos de las actividades de enseñanza, revelando anticipaciones, presunciones de logro y expectativas sobre el desarrollo estudiantil. Se concluye que la práctica pedagógica se configura como una actividad de naturaleza hipotética, en la que el docente construye continuamente interpretaciones y previsiones que orientan su toma de decisiones en el aula.

Palabras clave

Educación, Escuela primaria, Hipótesis, Pensamiento, Investigación

Abstract

This study presents the results of research conducted with Primary Education teachers in Venezuela. The objective was to identify the hypotheses that teachers formulate during the teaching and learning process in their daily practice. A qualitative study with an ethnographic approach was carried out. The investigation focused on two dimensions of school practice likely to contain hypothetical statements: the implicit conjectures that emerge in pedagogical action and the teaching objectives that teachers design or state in their daily planning to guide classroom work. The results show the existence of a hypothetical environment that consistently surrounds teaching practice. This is manifested in statements within teachers' discourse and in the content of instructional activity objectives, revealing anticipations, assumptions of achievement, and expectations regarding student development. It is concluded that pedagogical practice is configured as an activity of a hypothetical nature, in which teachers continuously construct interpretations and predictions that guide their decision-making in the classroom.

Keywords

Education, Primary school, Hypothesis, Thinking, Research

Cómo citar (APA)

Angulo de Escalante, A. M. y León Salazar, A. (2026). El Pensamiento Hipotético del Docente de Educación Básica: Un Hallazgo en la Praxis. *Pulso. Revista de Educación*, 49, e8548. <https://doi.org/10.58265/pulso.8548>

* Universidad de Los Andes
<https://orcid.org/0000-0002-8793-2876>
adamarinaalex02@gmail.com

** Universidad de Los Andes
<https://orcid.org/0000-0002-2333-9870>

1. Introducción

La praxis docente en educación primaria se desarrolla en un escenario complejo donde el maestro formula y contrasta constantemente “hipótesis” intuitivas sobre el aprendizaje y el comportamiento estudiantil. Estas conjeturas, aunque escasamente explicitadas, dirigen la toma de decisiones pedagógicas y la resolución de situaciones específicas. No obstante, persiste la visión del docente como un simple cuidador; al respecto, Piaget (1991) cuestionó las concepciones antiguas que reducían al maestro a un transmisor de conocimientos sin iniciativa ni capacidad de descubrimiento, otorgándole un rango subalterno.

Contrario a esta percepción, el docente actúa como un indagador permanente y constructivista de su práctica. A través de la investigación-acción, genera su propio aprendizaje para optimizar la enseñanza. En este sentido, Schunk (2012) sostiene que el constructivismo no reside en principios por descubrir, sino en la creación del conocimiento por parte del individuo, siendo la preparación del docente el motor de esta construcción. Bajo esta premisa, Piaget (1991) sugiere métodos activos que favorecen la adaptación mediante el análisis de la infancia, la estructura del pensamiento y las leyes del desarrollo. Estos métodos se manifiestan en la planificación, ejecución y evaluación, momentos donde el docente proyecta resultados y diseña acciones bajo un “manto hipotético”.

Durante este proceso, surgen hipótesis naturales que funcionan como instrumentos de conocimiento. Kerlinger (2002) define la hipótesis como una herramienta poderosa para alcanzar conocimiento confiable, permitiendo confirmar o refutar teorías. Complementariamente, Hernández, Fernández y Baptista (2006) las describen como explicaciones tentativas y proposiciones provisionales a las interrogantes que surgen en la planeación. Estas conjeturas, nacidas de la experiencia, suelen quedar registradas solo en la memoria docente como generalizaciones que influyen en el proceso cognoscitivo, conduciendo a la acumulación de hechos que las confirman o refutan, sentando las bases para nuevas premisas (Kopnin, 1969).

Finalmente, este cuerpo hipotético se vincula estrechamente con los objetivos educativos, los cuales actúan como proyecciones predictivas. Los objetivos educacionales facilitan la evaluación debido al carácter predictivo de los resultados del proceso educativo. Así, la labor del maestro de primaria, aunque impregnada de imprecisiones e inseguridades propias de la búsqueda intelectual, se mantiene firme al validar resultados basados en prácticas que considera eficaces.

Bajo esta perspectiva, se hace imperativo trascender la abstracción teórica para observar cómo este fenómeno se materializa en contextos escolares específicos. La presente investigación se sitúa en la cotidianidad de las aulas de educación primaria, donde la brecha entre la teoría académica y la ‘teoría implícita’ del docente suele ser más pronunciada. Al analizar la jornada escolar no solo como un espacio de instrucción, sino como un laboratorio social vivo, este estudio busca desentrañar la lógica subyacente en las decisiones del maestro. Así, conectar la literatura existente sobre el pensamiento docente con las acciones concretas de planificación y evaluación observadas en este trabajo, permite dotar de sentido científico a esa intuición pedagógica que, hasta ahora, ha permanecido en el terreno de lo invisible pero determinante.

En coherencia con el enfoque cualitativo y etnográfico del estudio, y con el propósito de fortalecer la claridad analítica de la investigación, el objetivo general se articula con un conjunto de preguntas de investigación que orientan el proceso interpretativo. En este sentido, el objetivo general es Identificar las hipótesis que elabora el docente de Educación Primaria en la praxis y se concreta a través de las siguientes preguntas analíticas: ¿Qué tipos de hipótesis construye el docente durante su práctica pedagógica?

¿En qué situaciones del quehacer escolar emergen dichas hipótesis? Estas preguntas permitieron organizar la observación, la indagación discursiva y el análisis de la información, garantizando coherencia entre los hallazgos empíricos, la estructura categorial emergente y las interpretaciones desarrolladas en la sección de resultados.

2. Investigación en la praxis del docente

Carr y Kemmis (1988) manifiestan la importancia de la admisión de la teoría educativa en la investigación. Aun cuando estos autores se enfocan en la investigación-acción como una búsqueda reflexiva para resolver situaciones sociales específicas que surgen, se acercan al concepto inicial y agregan que este actuar es un proceso continuo, en espiral, por el que se analizan los hechos y conceptualizan los problemas, se planifican y ejecutan las acciones pertinentes y se transita a un nuevo proceso de conceptualización. Esto podría dar una aproximación al papel del docente en su praxis educativa cotidiana. El proceso continuo que proponen Carr y Kemmis (1988) es lo que un docente podría estar realizando de manera permanente; es decir, involucrarse de manera cotidiana en exploraciones y observaciones con actitud investigativa en relación con los estudiantes y el desarrollo de los aprendizajes.

Otro aporte importante sobre el concepto de investigación lo ofrece Stenhouse (2004), quien plantea que la investigación es una "indagación sistemática" y "autocrítica" en la enseñanza educativa. Para este autor, la búsqueda está relacionada directamente con la didáctica de los profesores y con la integración de la teoría y la práctica en el rol docente; es decir, la investigación se encuentra presente en el espacio escolar en cada una de las prácticas educativas que realiza el maestro. Asimismo, Stenhouse (2004) plantea que esta indagación es una búsqueda aunada a la comprensión y exploración estable, a través de diversas estrategias que se implementan dentro de una praxis educativa. Con base en este planteamiento, la investigación produce teoría y su propósito consiste en compendiar lo que sabemos, de modo que guíe a una exploración posterior.

Grajales (2014), por su parte, genera un concepto de investigación cuando afirma que es un procedimiento reflexivo, controlado y crítico, que tiene por finalidad el descubrimiento de algunos hechos y fenómenos de un determinado ámbito de la realidad. Este autor considera que un investigador es aquella persona que se dedica a actividades de búsqueda, independientemente de su metodología, propósito o importancia, y que propicia la indagación como característica común en el concepto de investigación. Este concepto se asemeja al de Stenhouse (2004) en tanto expresa que esta acción es una búsqueda y exploración con comprensión que se presenta en el espacio educativo.

2.1. El docente como investigador de su propia praxis educativa

En educación, ser investigador es una tarea que se inicia desde el momento en que se decide ser docente. Este quehacer requiere la realización de actividades de indagación, de recopilación de información y de observación del entorno social y educativo. La observación contribuye a ampliar la visión de todo cuanto sucede alrededor y representa una ocupación básica que forma parte de la vida diaria del docente investigador. Giroux (1990) expresa que lo más importante no es solo ver a los profesores como intelectuales, sino también contextualizar las funciones sociales concretas que realizan los docentes en términos políticos y normativos. De esta manera, se puede ser más específico acerca de las diferentes relaciones que entablan los profesores tanto con su trabajo como con la sociedad dominante.

Govea (2010) plantea que la investigación sistemática que realiza el docente investigador es un proceso que le lleva a la obtención de resultados, a la respuesta a algunas de sus interrogantes y, seguramente, al cuestionamiento de elementos más concretos y con mayor nivel de profundidad. Este hecho implica ahondar en el conocimiento de nuevos enfoques metodológicos y a la reflexión sobre la práctica docente. Para ello, el docente siempre requiere el resguardo de las evidencias de lectura y el desarrollo de habilidades en el manejo y procesamiento de la información. Es conveniente que desarrolle estas habilidades en sesiones teóricas en alguna institución educativa. En todo caso, es la práctica la que formará al docente investigador.

Es posible que los docentes de primaria no publiquen los trabajos que realizan en el aula. Sin embargo, existe una preocupación de carácter moral en cuanto al compromiso de un docente en la praxis educativa. En relación con este punto, algunos autores, entre ellos Vitale (2015), plantean que ante los cambios acelerados del conocimiento y de la diversidad de paradigmas se requiere de profesionales competentes que den respuesta a los problemas de una realidad compleja y dinámica, que adopten una actitud reflexiva y crítica con respecto a la realidad educativa, que posean idoneidad técnico-profesional para investigar esa realidad de manera científica y que la transformen con creatividad.

La investigación en el aula de clases va adquiriendo un valor que los mismos docentes protagonistas deben reconocer por ser quienes la promueven. Para Chacón (2014), la idea de que los maestros reconozcan la investigación como un desafío y una necesidad implica la lectura de los textos de la realidad; es decir, de las clases y de los contextos educativos. Implica también la observación detallada y el análisis e interpretación desde la formación conceptual, de modo que el docente no solo se quede en la crítica sino que trascienda e implemente propuestas que dinamicen y cualifiquen la realidad de múltiples formas. Se trata de ir más allá del registro y anotaciones diarias; implica la adopción de una mirada detenida de cada una de las acciones que realiza en el aula con los estudiantes día tras día y la toma de conciencia de estas.

Con respecto a estas acciones de investigación, Stenhouse (2004) expresa que, desde cualquier ángulo que se considere la indagación, resultaría difícil negar que el docente se encuentra rodeado de diversas oportunidades para investigar, o inmerso en un laboratorio donde puede experimentar, cuyo espacio es el aula de clases o lugar de estudio. La confianza y la experiencia con la teoría en un docente son elementos indispensables para que se genere una investigación sistemática y autocrítica en el aula. A diferencia de lo expuesto por Stenhouse (2004), quien se centra específicamente en el profesor y sugiere que sus hipótesis deben ser comprobables en la práctica, Carr (1995) sostiene que la teoría en que se apoya el docente es la misma que se ocupa de las generalizaciones universales y que son independientes del contexto. Entonces, la teoría se ocupa de las ideas abstractas mientras que la práctica lo hace de las realidades concretas. Para el autor, si esta teoría y práctica se aplicaran al campo de la educación, estarían sometidas a un constante cambio ya que cada una se modifica y revisa de manera continua.

Stenhouse (1988) expresa que las características principales de un investigador son el compromiso de sistematización de su enseñanza, la responsabilidad hacia el estudio y, por último, el interés por el cuestionamiento y comprobación de la teoría en la práctica. Además, Stenhouse (1988) señala que otras características del profesional integral es la capacidad para un autodesarrollo profesional autónomo mediante el autoanálisis sistemático, el estudio del accionar de otros profesores y la comprobación de ideas, todo lo cual lleva a cabo con procedimientos de investigación en el aula.

Pudiera decirse, entonces, que el espacio educativo donde se desenvuelve el docente es el escenario donde surgen momentos que generan reflexión. El docente es el observador de cuanto ocurre a su alrededor.

3. Metodología

La presente investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, bajo el marco de los estudios etnográficos, con el propósito de comprender la práctica docente en su contexto natural y los significados que los propios docentes atribuyen a su praxis. Este enfoque permitió una aproximación interpretativa a las acciones, discursos y decisiones pedagógicas que se producen en el aula, atendiendo a la complejidad del fenómeno educativo. El estudio se llevó a cabo en una escuela pública de Educación Primaria del sector urbano de la ciudad de Mérida, Venezuela. Este contexto constituyó el escenario académico natural donde los docentes desarrollan su práctica cotidiana. La observación se realizó en aulas correspondientes a los grados 4º, 5º y 6º, en distintas sesiones y momentos, lo que permitió captar la diversidad de situaciones pedagógicas y dinámicas de interacción en el aula. El acceso al campo se realizó mediante autorización institucional y el consentimiento informado de los docentes participantes. El investigador asumió el rol de observador participante, manteniendo una presencia constante en el contexto escolar. Este rol implicó una participación moderada, orientada a observar, registrar e interpretar la práctica docente sin intervenir en el desarrollo habitual de las actividades pedagógicas. A lo largo del proceso se sostuvo una actitud reflexiva, reconociendo la influencia del investigador en la producción e interpretación de la información.

3.1. Participantes y criterios de selección

No se estableció un número predeterminado de participantes, ya que la investigación se sustentó en el principio de muestra teórica, propio de la investigación cualitativa. La selección de los participantes se realizó de manera progresiva, considerando criterios como: ser docente activo de Educación Primaria, desempeñarse en los grados observados y manifestar disposición voluntaria para participar en el estudio. El número definitivo de participantes dependió de la saturación de la información, entendida como el momento en el que la incorporación de nuevos informantes no aporta datos novedosos ni categorías relevantes para el análisis. Siguiendo los planteamientos de Flick (2015) y Hobbs (2006), la saturación constituye un criterio metodológico que orienta el cierre del proceso de recolección de datos en estudios cualitativos. Bajo este criterio participaron finalmente cuatro docentes: tres de género femenino y uno masculino.

3.2. Duración y desarrollo del trabajo de campo

El trabajo de campo se desarrolló de manera progresiva y flexible, extendiéndose a lo largo de diversas sesiones de observación y entrevistas. El estudio se inició con la observación de un docente y se amplió posteriormente a otros informantes, hasta alcanzar la saturación de la información. El proceso concluyó cuando, en el último informante, no emergieron datos nuevos ni distintos a los ya obtenidos.

3.3. Técnicas e instrumentos de recolección de información

Las técnicas empleadas fueron la observación participante, las entrevistas semiestructuradas y el análisis documental, lo que permitió la triangulación de la información. La observación participante se centró en registrar lo que ocurre en el aula durante la praxis docente, incluyendo interacciones, estrategias didácticas, uso del discurso pedagógico y toma de decisiones. Para ello, se utilizó un protocolo flexible de observación, organizado a partir de categorías iniciales tales como: planificación de la enseñanza, desarrollo de la clase, interacción docente-estudiante, estrategias de evaluación y reflexión sobre la práctica. Estas categorías funcionaron como una guía sin limitar la emergencia de nuevos elementos durante el trabajo de campo. Las observaciones se consignaron mediante notas de campo descriptivas y analíticas. Las entrevistas, aunque

de carácter flexible, respondieron a una estructura semiestructurada, guiada por un conjunto de categorías relacionadas con la práctica docente, lo que permitió establecer coherencia entre los discursos de los docentes, las observaciones realizadas y las notas de campo. Las entrevistas se aplicaron hasta alcanzar la saturación de la información.

Asimismo, se analizaron documentos pedagógicos facilitados por los docentes, tales como planificaciones, instrumentos de evaluación, proyectos de aprendizaje, actas, registros anecdóticos, portafolios y registros diarios, los cuales aportaron información complementaria y contextualizada sobre la praxis docente. Para garantizar un registro fiel de la información, se recurrió a grabaciones magnetofónicas de las entrevistas y de algunos momentos de la práctica docente, las cuales fueron posteriormente transcritas de manera literal.

3.4. Análisis de la información y estrategia de codificación

El análisis de la información se desarrolló de manera simultánea a la recolección de los datos, en coherencia con el enfoque cualitativo etnográfico adoptado y apoyándose en el método de comparación constante propio de la Teoría Fundamentada. Este procedimiento permitió contrastar de forma continua la información proveniente de las entrevistas, las observaciones, las notas de campo y los documentos revisados, favoreciendo la identificación de regularidades, variaciones y relaciones emergentes en la práctica docente.

El software Atlas.ti se empleó como herramienta de apoyo para la organización, codificación y sistematización del material empírico, reconociendo que el proceso interpretativo fue responsabilidad directa del investigador. La estrategia de codificación se desarrolló en tres momentos interrelacionados. En la codificación abierta se identificaron unidades de significado presentes en los discursos y acciones observadas. Posteriormente, mediante la codificación axial, estos códigos se agruparon en categorías más amplias, estableciendo relaciones entre condiciones, acciones e interpretaciones. Finalmente, la codificación selectiva permitió integrar y refinar las categorías centrales en función del propósito del estudio, articulando los hallazgos en una estructura interpretativa coherente.

Las categorías no fueron predefinidas, sino que emergieron progresivamente del análisis comparativo de los datos. La saturación teórica se alcanzó cuando las categorías se consolidaron analíticamente y el examen de nueva información no aportó propiedades, dimensiones ni relaciones sustantivamente diferentes a las ya identificadas.

3.5. Criterios de calidad investigativa y consideraciones éticas

En coherencia con el enfoque etnográfico adoptado, la calidad del estudio se resguardó mediante criterios de rigor propios de la investigación cualitativa, en consonancia con Anderson y Herr (1999). La credibilidad se fortaleció a través de la triangulación de técnicas (observación, entrevistas y revisión documental) y de fuentes de información; la consistencia analítica se garantizó mediante un proceso sistemático de codificación, comparación constante y revisión continua de las categorías emergentes; y la reflexividad se mantuvo durante todo el trabajo de campo y el análisis, reconociendo la influencia del investigador en la construcción e interpretación de los datos. En el plano ético, se aseguró el consentimiento informado de los participantes. La información recopilada fue utilizada exclusivamente con fines académicos y de investigación.

4. Resultados

En este estudio de carácter cualitativo etnográfico se emplearon métodos de recolección y análisis de información como la observación, el registro de notas de campo, las entrevistas no estructuradas y la revisión de documentos. Los datos obtenidos durante el estudio se transcribieron y codificaron a través del software Atlas.ti, y se procedió al análisis de contenido con el método comparativo constante de Glasser y Strauss (1967), bajo el criterio de saturación de la información. Los hallazgos se organizaron en dos categorías centrales emergentes: (1) Hipótesis docentes en la praxis y (2) Objetivos de enseñanza como preconcepciones hipotéticas.

Los resultados del estudio señalan que la hipótesis del docente surge de las constantes predicciones que realiza sobre su propio desempeño. Las conjeturas aparecen a partir de las respuestas e inquietudes que surgen durante la práctica pedagógica. El maestro infiere, deduce y plantea preguntas que revelan los objetivos que guían su trabajo, por lo que existe una relación directa entre las hipótesis y los objetivos.

Se determinó que los objetivos de enseñanza-aprendizaje se perciben como una actitud hipotética de exploración de logros, para lo cual el docente diseña actividades, prepara materiales de trabajo y somete al alumno a diversas exploraciones en el aula, que es el entorno educativo más importante para ambos. Pensar de manera propositiva es fijarse una perspectiva de futuro desde donde arranca la planificación del maestro, es su proyecto de acción. Cada objetivo que el docente se plantea en el quehacer diario tiene una intención espontánea y planificada que se conecta con las hipótesis de logro, con el fin de manejar con seguridad lo que va más allá de la inmediatez. Los objetivos escolares que plantea el maestro se relacionan con la intencionalidad y con una definición hipotética que puede ser aceptada o rechazada, dependiendo de los resultados. Así, los objetivos son comúnmente modificados para adecuarlos a las posibilidades de logro y asegurar su alcance.

4.1. Categoría 1. Hipótesis docentes en la praxis

El profesor de primaria presume lo que va a suceder y anticipa el resultado que espera lograr con los estudiantes, a partir de las actividades que realiza y los métodos que emplea. Estas conjeturas son el reflejo de los conocimientos, las experiencias y las reflexiones que el docente de primaria ha construido a través de los años, pero que comúnmente no registra en relatos de vida, portafolios, bitácoras o diarios de clase. Se almacenan en la "cabeza" del maestro como datos de la memoria académica; están en la cabeza y en el corazón.

El docente genera presunciones de lo que sucederá y lo hace de acuerdo con ciertas señales que observa en la práctica; infiere algún evento que le da confianza a pesar de no tener certeza completa de ello. Stenhouse (2004) afirma que "la hipótesis es el producto de la investigación y de la experiencia" (p. 80). El aspecto probabilístico de una hipótesis se observa en la proyección a futuro que los docentes generan alrededor de la vida de los estudiantes. El proyecto del educador busca la trascendencia y se convierte en una ilusión. Un ejemplo de ello es el siguiente: "Dentro del grupo sé que hay varios niños que van a ser grandes escritores, pero para ello deben seguir varios lineamientos en la escritura" (EHFD1-4:05).

En esta expresión no se sabe con seguridad la relación que el docente establece entre "seguir varios lineamientos en la escritura" y estar seguro de que "varios niños... van a ser grandes escritores". Aun cuando algunos estudiantes no siguen con rigor los lineamientos de la buena escritura, es probable que el maestro haya observado destellos de buenos escritores en el grupo que atiende. El maestro presume que sería excepcional si todos lo hicieran. La aceptación o el rechazo de esta hipótesis, que relaciona dos variables, tomará mucho tiempo y requerirá un seguimiento longitudinal prolongado del progreso o fracaso de estos estudiantes escritores aún en desarrollo.

A este ejemplo se añade otro referido a la escritura y lo que se espera de los estudiantes: “El estudiante debe conocer detalladamente cómo se debe elaborar un trabajo escrito, resumen o informe, ya que en los años sucesivos o posteriores lo va a utilizar” (EHFD4-12:13).

Como lo narra de nuevo la docente, “los años sucesivos o posteriores” connota la idea de futuro en la mente del maestro, quien no deja de pensar en la utilidad de la escritura y el desempeño del estudiante. El estudiante parece ser el proyecto hipotético del maestro, aunque lo pierda de vista y no sepa más de él o ella tras el abandono de la escuela. El estudiante como hipótesis es una abstracción. Aquí la hipótesis contiene dos variables imprecisas, pero importantes si se explora más a fondo lo que el docente quiere decir con “conocer detalladamente” y la supuesta utilización del “trabajo escrito, resumen o informe”. La escuela prepara, forma y educa, en esencia, para el desempeño ideal en el futuro, el cual siempre es una hipótesis continua e infinita de la escuela. A menudo se afirma que la escuela forma para la vida, siendo parte de la vida misma, pero tanto la vida como la educación son hipotéticas.

En la cotidianidad y de manera constante, el docente realiza acciones de investigación sin saberlo. Esto se observa en las hipótesis espontáneas que construye a diario en la práctica pedagógica. Las presunciones se generan durante la elaboración de cualquier proyecto y el diseño de actividades relacionadas y posibles. Estas surgen de forma natural y sin ningún tipo de organización; simplemente aparecen cuando el docente de primaria ejecuta las actividades con los estudiantes o en cualquier otro momento de la práctica educativa. Para Hernández, Fernández y Baptista (2006), “en nuestra vida cotidiana constantemente elaboramos hipótesis acerca de muchas cosas y luego indagamos su veracidad” (p. 121), lo que nos lleva a reflexionar sobre las constantes presunciones y comprobaciones que realizamos sin saberlo.

Durante la entrevista, una docente comentó sobre la satisfacción y el descubrimiento que surgen cuando los estudiantes realizan investigaciones empíricas sencillas. En una de ellas, manipularon el crecimiento de semillas en presencia de la luz solar y de la oscuridad, y observaron diferencias que les resultaron interesantes, según ellas mismas calificaron. Este es un “experimento típico en la escuela”, en el que los niños se involucran en pequeños grupos. Al respecto, la docente narró que: “Algunos niños ven con satisfacción y llegan al salón discutiendo sobre aspectos descubiertos en la investigación. Eso me hace creer que se interesan por investigar y disfrutan de tales descubrimientos” (EOFD2-09:10).

En este comentario se aprecia una relación de variables que se ha transformado en una hipótesis en la mente de la docente: el aprendizaje por descubrimiento genera satisfacción y disfrute. Ella no se ha percatado del carácter hipotético del comentario. Sin embargo, lo incorpora con seguridad al conjunto de las experiencias pedagógicas del aula que impactan su manera de enseñar.

Otro aspecto que se manifiesta en este comentario es la relación entre descubrimiento e interacción verbal cuando se entabla una conversación fluida y propositiva. La relación es directamente proporcional entre estas dos variables: a mayor aprendizaje por descubrimiento, mayor fluidez en la conversación propositiva, que también resulta pertinente para los resultados de una “investigación” y para la apropiación del aprendizaje y de la experiencia educativa de los estudiantes.

Las hipótesis (espontáneas) que crea el docente son acciones de investigación que se reflejan en la práctica educativa. Las mismas dan una muestra de las acciones de indagación que el docente despliega con frecuencia. Para Hernández, Fernández y Baptista (2006), una hipótesis es lo que se trata de probar, y la definen como explicaciones tentativas del fenómeno investigado. Las hipótesis se formulan a manera de

proposiciones y constituyen respuestas provisionales a las preguntas de investigación. Estas posibles interrogantes son las que se formula un profesor de primaria durante la planificación de las actividades.

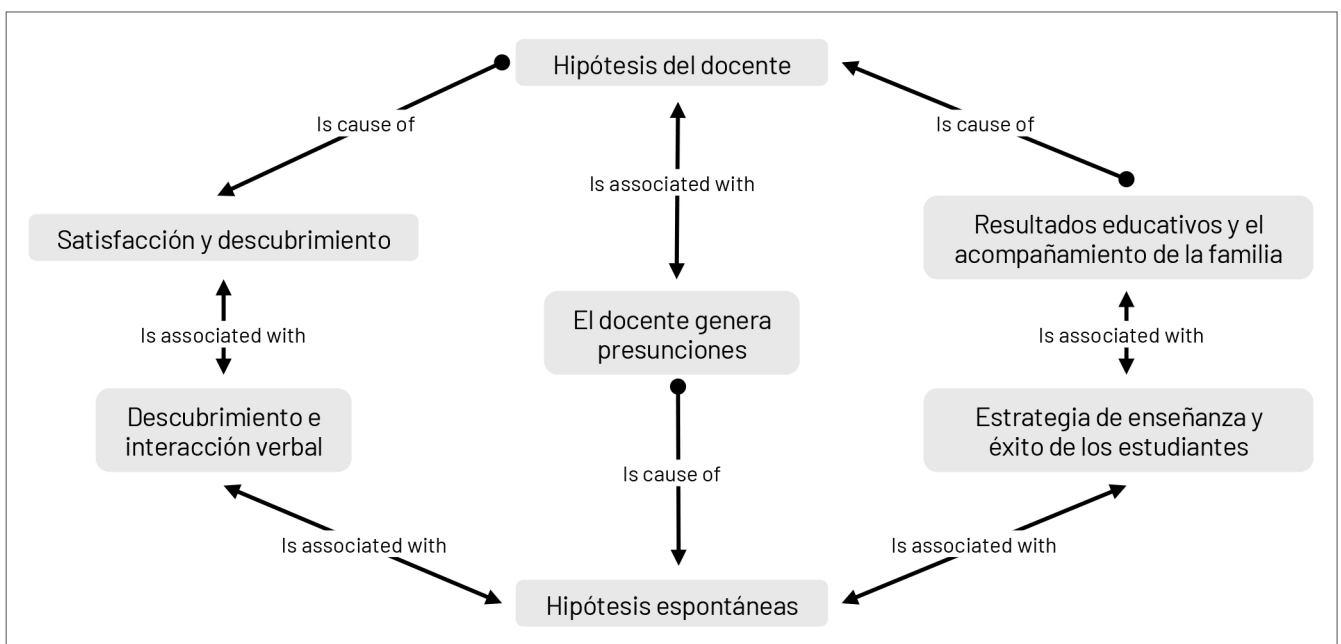
Otra presunción común del maestro y de la escuela es la relación que se establece entre los resultados educativos y el acompañamiento de la familia en la educación de los niños y las niñas. Los resultados que a menudo se observan se refieren a la asistencia, a la conducta o actuación general del estudiante y a los logros académicos. La observación de estos resultados educativos históricos ha conducido a la elaboración de inferencias e hipótesis de la relación causal que existe entre el acompañamiento familiar y los resultados escolares. Se hipotetiza que a mayor atención de la familia, mejor es el resultado de los niños en términos de la asistencia frecuente a la escuela, la conducta buena y respetuosa, la obediencia a las normas de convivencia y la tendencia a obtener resultados académicos positivos. La escuela y el docente valoran altamente el acompañamiento del hogar en la educación de los estudiantes; de lo contrario, pareciera que esa relación está desestructurada: "Pienso que no existe ningún compromiso en el hogar para ayudar al niño por lo demostrado durante todo este tiempo en la escuela" (EHPDD4-11:39). Con esta afirmación, el docente supone que existe poco interés por parte de la familia, al tiempo que resalta la importancia del apoyo familiar para obtener resultados positivos en el rendimiento escolar.

Ninguna de estas hipótesis se somete a prueba ni a estudio cuidadoso. Aunque todas estas conjeturas tienen una base e historia experiencial, de inmediato se opta por el rechazo o la aceptación de la hipótesis y se desaprovecha el dato que pudiera originar un estudio. Ni el docente ni la escuela tienen tiempo para el registro metódico y abundante de tan valiosa conjetura, pues la tarea se limita a la atención del estudiante durante la jornada escolar. Para Stenhouse (2004), las hipótesis son productos de la investigación y requieren ser comprobadas.

La Figura 1 presenta la categoría hipótesis del docente como una conjetura de la relación espontánea entre variables.

Figura 1

Hipótesis del docente



4.2. Categoría 2. Objetivos de enseñanza como preconcepciones hipotéticas

Los objetivos educacionales, vistos como preconcepciones hipotéticas se convierten en un material importante de investigación para el docente de educación primaria. Muchas veces, de forma intencional, y otras sin pensarlo, pareciera que el maestro sabe lo que desea lograr y toma decisiones que predicen lo que quiere alcanzar. La escuela requiere que los objetivos educacionales estén planteados con claridad y facilitan la selección de contenidos, técnicas de trabajo, materiales de enseñanza y mecanismos de evaluación. Asimismo, los objetivos educacionales agilizan la evaluación debido al carácter predictivo de los resultados del proceso educativo.

Los objetivos de enseñanza-aprendizaje se enmarcan en una tendencia racional de la educación. Esta racionalidad instrumental facilita la relación entre el objetivo y el medio para lograrlo. Las acciones que el docente lleva a cabo durante la jornada escolar muestran que existe una organización de los objetivos. Algunas veces, estos se traducen en las hipótesis que se plantea el profesor; otras veces, son metas más precisas que desea lograr de acuerdo con la necesidad particular que observa en cada estudiante.

Los objetivos que el docente concibe en la planificación del Proyecto de Aprendizaje se contemplan en el Currículo Básico Nacional (CBN, 1997) y en el Currículo Nacional Bolivariano (CNB, 2007), que constituyen el diseño complejo que orienta el desarrollo de la praxis pedagógica. En este documento se presentan los objetivos de niveles y etapas, contenidos disciplinares, competencias, indicadores, actividades, estrategias y recursos que garantizan el logro de las aspiraciones generales del sistema educativo. En el Proyecto de Aprendizaje, el profesor plantea los objetivos que desea lograr en el grado que le corresponde y los ordena jerárquicamente en objetivos generales y objetivos específicos. Estos objetivos construyen una realidad hipotética razonable, una realidad inexistente que predice lo que será posible. Es un impulso de la racionalidad que exige el sistema educativo. Los objetivos no son de individuos ni del maestro particular; estos son sistémicos y corresponden al sistema educativo. Así lo interpreta el docente.

Los objetivos del proyecto de aprendizaje se establecen de acuerdo con las definiciones de las áreas de aprendizaje, las necesidades y los requerimientos de los estudiantes. Este procedimiento permite organizar las actividades y estrategias de enseñanza y aprendizaje de forma adecuada. El equipo directivo revisa el Proyecto de Aprendizaje, por lo que el escrutinio recae sobre la subdirectora académica y la supervisora del circuito. El profesor escribe cada componente curricular con un propósito establecido y lo expresa en el Proyecto de Aprendizaje: "Que los, las estudiantes aprecien la lecto-escritura como instrumento para obtener información y como medio para ampliar sus conocimientos del mundo que los rodea" (RDOBED1-30:01).

El objetivo general planteado aparece en el Proyecto de Aprendizaje. De este se desprenden los objetivos específicos, como lo señala un docente:

Propiciar en los estudiantes la lecto-escritura a través de diferentes actividades tanto individuales como grupales (RDOBED1-30:02).

Fomentar actividades grupales donde cada uno de los estudiantes sea auténtico como persona (RDOBED1-30:02).

Desarrollar actividades que contribuyan al desarrollo del pensamiento creativo, lógico y efectivo en cada uno de los estudiantes (RDOBED1-30:02).

Los objetivos específicos orientan las actividades que en teoría garantizan el logro del objetivo general. Existe una diferencia entre los objetivos generales y los específicos. Pareciera que los generales son intenciones más abstractas que conciben una idea hipotética de futuro, relevante para el sistema educativo en general. Los específicos, que se derivan de los generales, plantean ideas más concretas, aspiraciones más definidas que casi se confunden con las actividades que se diseñan para el logro de los objetivos. La idea de intencionalidad, que relaciona los objetivos generales con los específicos, es lo que transforma el objetivo en una hipótesis, de la que no se sabe a ciencia cierta si será aceptada o rechazada, porque no es común que el docente recoja gran cantidad de información, válida y confiable, como para decidir si la rechaza o acepta. El maestro solo se conforma con tener una idea hipotética de lo que se considera relevante.

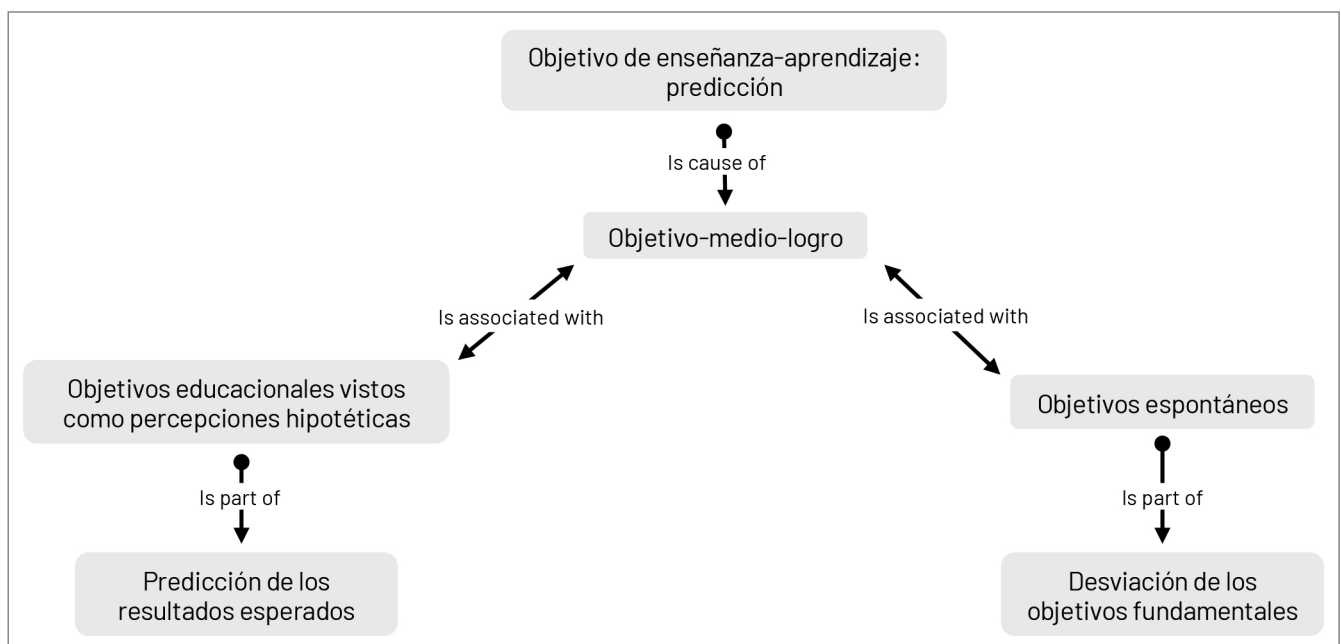
El profesor reflexiona sobre la educación y las actividades que realiza. Sin embargo, los objetivos espontáneos surgen como desviaciones de los objetivos fundamentales ante la imposibilidad de que se logren. Estos se definen sobre la marcha y de manera natural, con el fin de disminuir la inversión de tiempo. A pesar de no registrar de manera formal estos objetivos subyacentes, el docente tiene claro lo que se propone y la hipótesis que en el fondo persigue.

Un ejemplo de ello es una actividad de confrontación en el grupo. El maestro supone y ensaya una manera de revisar y robustecer las normas de disciplina en el aula y lograr mayor compromiso y orden. “En esa actividad era que tiene que respetar, que tiene que haber honestidad, que tiene que haber solidaridad, la moraleja era esa, eso era para reforzar las normas del aula” (EOBESTD1-5:9). El profesor presenta un problema que desea resolver con sus estudiantes en relación con las normas del aula. Piensa que a través de una actividad de confrontación puede mejorar la disciplina en el aula. Sin saberlo, genera un propósito, busca la solución y la aplica.

En la Figura 2 se observa la categoría objetivos de la enseñanza y aprendizaje: predicción, donde se expresan las preconcepciones hipotéticas que surgen de manera natural y propositiva como material de investigación para el docente de educación primaria.

Figura 2

Figura 2. Los objetivos de enseñanza - aprendizaje



En los hallazgos del estudio se muestra que el docente elabora un entorno hipotético alrededor de su práctica. Ese entorno hipotético proviene de distintas fuentes, como afirmaciones, objetivos de actividades o de la enseñanza, e ilustra una indagación conjetural del docente sobre la vida de los niños y la vida de la escuela. De allí que este estudio, de carácter cualitativo etnográfico, giró en torno a dos elementos. El primero es la actuación, el enunciado y el discurso permanente del docente en el aula de clases, donde se pueden descubrir conjeturas e hipótesis. El segundo son los objetivos de enseñanza que el docente diseña en la planificación (documentos revisados) y que se manifiestan en su acción. A continuación, se muestran las hipótesis y los objetivos de enseñanza y aprendizaje (Tabla 1), que describen los hallazgos presentados anteriormente. En conjunto, los datos muestran que la práctica pedagógica se sostiene en un entramado de anticipaciones, presunciones y relaciones causales que configuran un entorno hipotético permanente.

Tabla 1*Hipótesis y Objetivos de enseñanza y aprendizaje de docentes de Educación primaria*

Discurso oral y escrito de la praxis del docente obtenidos en la investigación	Hipótesis / Objetivos de enseñanza y aprendizaje	Hallazgos del docente
Dentro del grupo sé que hay varios niños que van a ser grandes escritores, pero para ello deben seguir varios lineamientos en la escritura (EHFD1-4:05)	Hipótesis	Es probable que el maestro haya observado destellos de incipientes buenos escritores en el grupo que atiende.
El estudiante debe conocer detalladamente cómo se debe elaborar un trabajo escrito, resumen o informe, ya que en los años sucesivos o posteriores lo va a utilizar (EHFD4-12:13)	Hipótesis	Connota la idea de futuro en la mente del maestro, quien no deja de pensar en la utilidad de la escritura y el desempeño del estudiante.
Algunos niños ven con satisfacción y llegan al salón discutiendo sobre aspectos descubiertos en la investigación. Eso me hace creer que se interesan por investigar y disfrutan de tales descubrimientos (EOFD2-09:10)	Hipótesis	Hay una relación de variables que se ha transformado en una hipótesis en la mente de la docente: el aprendizaje por descubrimiento genera satisfacción y disfrute.
En la medida en que los estudiantes más conocen, manejan con mayor facilidad ciertos métodos empleados para determinar el mínimo común múltiplo. Entonces será más sencillo abordar los otros contenidos de matemática (EHEAD2-3:01)	Hipótesis	El docente presume una relación de causa-efecto entre las variables conocimiento y manejo fácil de "ciertos métodos" e infiere otros resultados.
Pienso que no existe ningún compromiso en el hogar para ayudar al niño por lo demostrado durante todo este tiempo en la escuela (EHPDD4-11:39).	Hipótesis	Con esta afirmación el docente supone que existe poco interés por parte de la familia, al tiempo que resalta la 99 importancia del apoyo familiar para obtener resultados positivos en el rendimiento escolar.
Que los, las estudiantes aprecien la lecto-escritura como instrumento para obtener información y como medio para ampliar sus conocimientos del mundo que los rodea (RDOBED1-30:01).	Objetivo	El objetivo general planteado aparece en el Proyecto de Aprendizaje. De este se desprenden los objetivos específicos que los generales son intenciones más abstractas que conciben una idea hipotética de futuro, relevante para el sistema educativo en general.

Continúa en pág. sig. >>

>> Viene de pág. ant.

<p>- Propiciar en los estudiantes la lecto-escritura a través de diferentes actividades tanto individuales como grupales (RDOBED1-30:02)</p> <p>- Fomentar actividades grupales en donde cada uno de los, las estudiantes sean auténtico como persona (RDOBED1-30:02)</p> <p>- Desarrollar actividades que contribuyan al desarrollo del pensamiento creativo lógico y efectivo en cada uno de los estudiantes (RDOBED1-30:02)</p>	<p>Objetivo</p>	<p>Los objetivos específicos orientan las actividades que en teoría garantizan el logro del objetivo general.</p> <p>Los específicos, que se derivan de los generales, plantean ideas más concretas, aspiraciones más definidas que casi se confunden con las actividades que se diseñan para el logro de los objetivos.</p>
<p>En esa actividad era, que tiene que respetar, que tiene que haber honestidad, que tiene que haber solidaridad, la moraleja era esa, eso era para reforzar las normas del aula (EOBESTD1-5:9).</p>	<p>Objetivo</p>	<p>El profesor presenta un problema que desea resolver con sus estudiantes en relación con las normas del aula. Piensa que a través de una actividad de confrontación puede mejorar la disciplina en el aula. Sin saberlo se genera un propósito, busca la solución y la aplica.</p>

Nota: Esta tabla muestra los hallazgos encontrados sobre las hipótesis y objetivos de enseñanza y aprendizaje de docentes de Educación Primaria en la praxis.

5. Conclusiones y Discusiones

A partir del análisis de los resultados, se evidenció que las hipótesis docentes emergen de un conocimiento construido desde la experiencia. Se trata de un saber que opera de manera espontánea en la praxis y que el docente organiza progresivamente a medida que interactúa con las situaciones de aula. Este proceso favorece la generación continua de conjeturas durante el desarrollo del aprendizaje. En este sentido, Kopnin (1969) señala que la hipótesis contiene de forma natural uno o varios juicios que se originan como resultado de conclusiones; es decir, el docente formula conjeturas a partir de los resultados que observa en su práctica pedagógica.

De manera coherente, Carr y Kemmis (1988) sostienen que los maestros elaboran juicios autónomos en el desarrollo cotidiano de la clase (p. 27). Los autores indican que el docente formula supuestos y opiniones de forma espontánea, aun sin plena conciencia de ello; si llegara a reconocer este proceso, podría transformar significativamente su praxis. Los hallazgos de este estudio no muestran coincidencias directas con investigaciones previas centradas en docentes de Educación Primaria, por lo que la identificación de las hipótesis docentes como forma de indagación cotidiana puede considerarse un aporte novedoso.

Asimismo, se constató que los objetivos de enseñanza funcionan como preconcepciones hipotéticas, en tanto anticipan logros esperados y orientan la planificación, ejecución y evaluación de las actividades escolares. La relación entre hipótesis espontáneas y objetivos planificados evidencia que la práctica pedagógica se estructura en torno a supuestos sobre el aprendizaje, el comportamiento estudiantil y los posibles efectos de las estrategias didácticas.

En torno a estos objetivos e hipótesis, el docente diseña estrategias de instrucción y evaluación que permiten aceptar, ajustar o rechazar sus conjeturas. Desde esta perspectiva, Popkewitz (2015) plantea que el docente adopta una posición constructivista, ya que realiza aportaciones activas desde una actitud pragmática vinculada a las contingencias de las situaciones problemáticas. En consonancia con ello, los

resultados muestran que el docente reformula continuamente sus propósitos a partir de lo que observa en el aula. Así, la enseñanza se configura como una actividad investigativa implícita, donde el docente actúa como intérprete activo de la realidad escolar.

En definitiva, tanto las hipótesis como los objetivos de enseñanza constituyen formas de indagación presentes en la cotidianidad docente. El maestro contrasta, confirma o descarta sus supuestos y, a partir de ello, reinicia nuevos ciclos de planificación con propósitos ajustados. Las preconcepciones hipotéticas y las hipótesis docentes se articulan en un pensamiento profesional de carácter conjetural.

En conjunto, el estudio aporta evidencia de que la práctica educativa cotidiana está atravesada por una lógica hipotética que integra experiencia, anticipación y toma de decisiones. Este hallazgo permite comprender la enseñanza como un proceso reflexivo y dinámico, en el que el pensamiento hipotético del docente constituye un componente central de su acción profesional.

6. Referencias Bibliográficas

- Anderson, G. L., & Herr, K. (1999). The new paradigm wars: Is there room for rigorous practitioner knowledge in schools and universities? *Educational Researcher*, 28(5), 12-21.
- Carr, W. (1995). Una teoría para la educación. Morata.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesorado. Morata.
- Chacón, P. (2014, 20 de octubre). Del maestro como investigador: ¿reto y necesidad? Itinerario Educativo. <http://revistas.usb.edu.co/index.php/ltinerario/article/viewFile/1430/1223>
- Chacón, P. (2014, 20 de octubre). Del maestro como investigador: ¿reto y necesidad? Itinerario Educativo. <http://revistas.usb.edu.co/index.php/ltinerario/article/viewFile/1430/1223>
- Currículo Básico Nacional. (1997). Currículo Básico Nacional. Dirección General Sectorial de Educación Básica, Media y Profesional; Dirección de Educación Básica; Ministerio de Educación. http://www.cerpe.org.ve/tl_files/Cerpe/contenido/documentos/Actualidad%20Educativa/Currículo%20Educación%20Primaria%20Bolivariana.%202007.pdf
- Currículo nacional bolivariano: Diseño curricular del sistema educativo bolivariano. (2007). *Educere*, 11(39), 751-775. Recuperado de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102007000400020&lng=es
- Flick, U. (2015). El diseño de la Investigación Cualitativa. Ediciones Morata. <https://www.edmorata.es/libros/el-diseno-de-investigacion-cualitativa>
- Giroux, H. (1990). Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. <http://otrasvoceseneducacion.org/wp-content/uploads/2017/10/Los-Profesores-como-Intelectuales.pdf>
- Glasser, B., & Strauss, A. (1967). The discovery of grounded theory strategies for qualitative. www.sxf.uevora.pt/wp-content/uploads/2013/03/Glaser_1967.pdf
- Govea, J. (2010). Enfoques y modalidades de investigación cualitativa, rasgos básicos [Mensaje en un blog]. <http://investigan1.blogspot.com/2011/01/enfoques-y-modalidades-de-investigacion.html>
- Grajales, G. (2014). Introducción a la Investigación [Mensaje en un blog]. <http://investigaciontresc.blogspot.com/2014/10/introduccion-la-investigacion-origen-el.html>
- Hernández, S., Fernández, C., & Baptista, L. (2006). Metodología de la investigación. https://investigar1.files.wordpress.com/2010/05/1033525612-mtis_sampieri_unidad_1-1.pdf

- Hobbs, R. (2006). Reading the media: Media literacy in high school English. Teachers College Press.
<https://www.tcpres.com/reading-the-media-9780807747384>
- Kerlinger, F., & Lee, H. (2002). Investigación del Comportamiento. <https://padron.entretemas.com.ve/INICC2018-2/lecturas/u2/kerlinger-investigacion.pdf>
- Kopnin, P. (1969). Hipotesis y verdad. Nauka.
- Piaget, J. (1991). Seis estudios de Psicología. https://dinterrondonia2010.pbworks.com/f/Jean_Piaget___Seis_estudios_de_Psicologia.pdf
- Popkewitz, T. (2015, 22 de mayo). La práctica como la teoría del cambio investigación sobre profesores y su formación. Currículum y Formación del Profesorado. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56743410015.pdf>
- Schunk, D. (2012). Teorías del aprendizaje: Una perspectiva educativa. <https://fundasira.cl/wp-content/uploads/2017/03/TEORIAS-DEL-APRENDIZAJE.-DALE-SCHUNK..pdf>
- Stenhouse, L. (1988). Investigación y desarrollo del currículo. Morata.
- Stenhouse, L. (2004). La investigación como base de la enseñanza. Morata.
- Vitale, C. (2015, 22 de septiembre). La investigación educativa. Dominio de la Ciencia. <http://www.fhumyar.unr.edu.ar/escuelas/3/materiales%20de%20catedras/trabajo%20de%20campo/adscpcion.htm>
-