



---

---

**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD AJUSCO  
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA**

**LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS: UN ACERCAMIENTO AL PENSAMIENTO DE LOS  
PROFESORES EN LA UPN. ESTUDIO DE CASO**

**TESIS**

**PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
LICENCIADO EN PEDAGOGÍA**

**PRESENTA:**

**JOEL ESTRADA NAVA**

**ASESOR:**

**MTRO. MARIO FLORES GIRÓN**

**MÉXICO, CDMX. MARZO 2016.**

## AGRADECIMIENTOS

Me siento obligado a agradecer, en primer lugar a la **Educación Pública**, a sus instituciones, organismos, y actores educativos, que de alguna manera me brindaron la oportunidad de comenzar con mi educación formal requerida para alcanzar el objetivo que hoy día se refleja en este trabajo.

Le doy las gracias a la **Universidad Pedagógica Nacional**, por haberme permitido formarme dentro de sus aulas, y gracias a todas las personas que fueron partícipes de este proceso, ya sea de manera directa o indirecta, pues fueron los responsables de realizar su pequeño aporte, que el día de hoy se ve reflejado en la culminación de un proyecto más en mi camino hacia la construcción de un mejor Yo.

Quiero también agradecer a mis padres, quienes fueron mi mayor sustento económico durante todo este proceso.

Por último, quiero dejar constancia (al menos mencionando su nombre) de mi amiga Chabe (Elizabeth Arreola) dentro de estos breves y escuetos agradecimientos, pues se lo prometí hace tres años. Y un hombre siempre debe cumplir sus promesas. Gracias por las sonrisas, Elizabeth.

# ÍNDICE

|   |           |
|---|-----------|
| <b>INTRODUCCIÓN</b>   | <b>5</b>  |
| <b>CAPÍTULO 1. DEL SUJETO COMÚN A LA TEORÍA PEDAGÓGICA.</b>   | <b>8</b>  |
| 1.1 LA INTUICIÓN EN LA PRÁCTICA DOCENTE.  | 9         |
| 1.1.1 INTUICIÓN   | 12        |
| 1.1.2 INTUICIÓN EN LA PRÁCTICA  | 15        |
| 1.2 ALCANCES Y LÍMITES  | 17        |
| <b>CAPÍTULO 2. LOS ESTUDIOS SOBRE EL PENSAMIENTO DEL PROFESOR EN EL MARCO DE ESTUDIOS PEDAGÓGICOS</b> | <b>20</b> |
| 2.1 LA PRÁCTICA DEL DOCENTE Y SUS DIMENSIONES IMPLÍCITAS Y EXPLÍCITAS.                                | 25        |
| 2.2 LO INCONSCIENTE DE LA PRÁCTICA DOCENTE.   | 31        |
| 2.3 ALGUNAS REFLEXIONES.  | 37        |
| <b>CAPÍTULO 3. TEORÍAS IMPLÍCITAS EN LA PRÁCTICA DOCENTE</b>  | <b>40</b> |
| 3.1. ACERCA DE LAS CONCEPCIONES   | 41        |
| 3.2. CREENCIAS Y TEORÍAS IMPLÍCITAS   | 43        |
| 3.3. LAS CONCEPCIONES SOBRE EL APRENDIZAJE COMO REPRESENTACIONES IMPLÍCITAS                           | 45        |
| 3.4. TEORÍAS IMPLÍCITAS ACERCA DEL APRENDIZAJE  | 46        |
| 3.5. ORIGEN DE LAS REPRESENTACIONES IMPLÍCITAS  | 47        |
| 3.6. CLARIFICACIÓN DE LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS  | 47        |
| 3.6.1. LA TEORÍA DIRECTA  | 48        |
| 3.6.2. LA TEORÍA INTERPRETATIVA   | 50        |
| 3.6.3. LA TEORÍA CONSTRUCTIVA   | 51        |
| <b>CAPÍTULO 4. ACERCAMIENTO A LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS DE LOS DOCENTES Y SU PUESTA EN PRÁCTICA.</b>     | <b>53</b> |
| 4.1. METODOLOGÍA  | 53        |
| 4.2 CONTEXTO  | 55        |
| 4.3 INSTRUMENTOS  | 55        |
| 4.3.1. INSTRUMENTO DE OBSERVACIÓN. CATEGORÍAS SOBRE LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS.                           | 56        |
| 4.3.2 CUESTIONARIO  | 56        |
| 4.3.3 ENTREVISTA  | 57        |

|                                      |            |
|--------------------------------------|------------|
| <b>4.4. PROCESAMIENTO DE DATOS</b>   | <b>57</b>  |
| <b>4.5. RESULTADOS</b>               | <b>58</b>  |
| 4.5.1. OBSERVACIONES                 | 58         |
| 4.5.2. CUESTIONARIO                  | 81         |
| 4.5.3 ENTREVISTA.                    | 88         |
| <b>4.6. ANÁLISIS</b>                 | <b>91</b>  |
| <b>CONCLUSIONES</b>                  | <b>93</b>  |
| <b>RECOMENDACIONES</b>               | <b>99</b>  |
| <b>BIBLIOGRAFÍA</b>                  | <b>101</b> |
| <b>ANEXOS</b>                        | <b>105</b> |
| <b>ANEXO 1. GUION DE OBSERVACIÓN</b> | <b>106</b> |
| <b>ANEXO 2. CUESTIONARIO</b>         | <b>108</b> |
| <b>ANEXO 3. GUION DE ENTREVISTA</b>  | <b>110</b> |

## INTRODUCCIÓN

Los apresurados cambios culturales, políticos, económicos y científicos que la Sociedad de la Información y el Conocimiento ha traído consigo, imponen importantes desafíos a los distintos sujetos de la educación, especialmente a profesores y estudiantes.

El avance tecnológico y sus implicaciones en la comunicación humana, de la misma manera que sucedió en el pasado con la introducción de otras tecnologías como la televisión o la prensa, por ejemplo, cuestionan nuevamente al profesorado, que, en muchos casos, sigue formalizando una enseñanza desligada del “ecosistema” educativo y, por ende, de espaldas a las nuevas formas de aprender que exige la sociedad.

¿Por qué cambian los discursos oficiales y las orientaciones formales de la educación sin que cambien también las prácticas pedagógicas? ¿Por qué en los actuales espacios de aprendizaje continúan presentándose, incluso intensificándose, los viejos problemas metodológicos y didácticos? ¿Por qué sigue siendo acrítico, en gran medida, el quehacer docente? Estas interrogantes no son nuevas y a lo largo de los años se han tanteado distintas respuestas, sin embargo, nuestra realidad educativa muestra que poco se ha avanzado en la superación de algunos de los problemas más importantes de la educación.

Diversas investigaciones han abordado, desde diferentes enfoques, las concepciones, las creencias, los constructos, y las teorías de los docentes, dando a conocer cómo estos subyacen en sus acciones pedagógicas y cómo una gran parte de los cambios educativos son posibles si los agentes que participan en ellos están dispuestos a modificar sus creencias y sus prácticas. Autores como Pozo, *et al.* (2006) afirman que cambiar la educación requiere, entre otras muchas cosas, transformar las representaciones que profesores y alumnos tienen sobre el aprendizaje y la enseñanza, y para lograrlo es necesario primero saber qué son, cuáles son, en qué

consisten, cuál es su naturaleza representacional, cuál es su dinámica y cuáles son sus relaciones con la propia práctica.

El estudio de esta relación entre las concepciones del profesorado y sus prácticas es fundamental para comprender el sentido del aprendizaje y la enseñanza en una sociedad como la nuestra, en la que el cambio apresurado genera incertidumbre y donde la ciencia y la tecnología marcan la pauta para el diseño de nuevos modelos pedagógicos. Aunque, en este sentido, ya se han realizado trabajos importantes, aún es necesario profundizar en la reflexión sobre lo que los profesores hacen y piensan para proponer mejores estrategias de formación para un buen profesor; un profesor que sea capaz, por fin, de vencer los retos de su tiempo y hallar mejores formas de acelerar la transformación pedagógica pendiente.

La exposición en la literatura sobre estas concepciones y creencias de los docentes, ha mostrado que tanto los profesores ya formados como los alumnos de los profesorados, conciben y construyen representaciones del aprendizaje y la enseñanza de modo intuitivo (Pozo, *et al.*, 2006) a través de la propia práctica profesional (en los docentes) y del resultado de la propia experiencia como estudiantes (en el caso de los alumnos) que no corresponden a las teorías del aprendizaje estudiadas formalmente en los cursos universitarios.

Las ideas que preponderan en la edificación de estos marcos únicos, a partir de los cuales las personas entienden un escenario de acción, poseen un carácter más bien implícito y muchas veces difieren de las acciones que explícitamente se manifiestan. Distintos investigadores (Rodrigo, Rodríguez & Marrero, 1993; Perafán & Adúriz-Bravo, 2002; Pozo, *et al.*, 2006; De Vicenzi, A., 2009; entre otros) proponen hacer explícitas las concepciones de los docentes para su posterior análisis y eventual cambio de práctica, de modo que conformen el punto de partida para cualquier intento de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Pozo, *et al.*, 2006).

En el presente trabajo de investigación trataremos de identificar las diferentes concepciones sobre la enseñanza de académicos de la Universidad Pedagógica

Nacional, Unidad Ajusco y estudiaremos la relación de éstas con sus actuaciones en el aula. Para la obtención de información aplicaremos una entrevista semiestructurada y se realizarán observaciones de las clases. Tomando como referencia el enfoque de las teorías implícitas de Pozo, *et al.* (2006), las respuestas de los académicos a las preguntas de la entrevista y los comportamientos de enseñanza observados, se clasificarán en las diversas concepciones (directa, interpretativa y constructiva) que se tienen de la enseñanza; y se intentará mostrar si existen incoherencias entre las concepciones que presentaron en la entrevista y el comportamiento observado, o bien, si hay una estrecha relación entre lo dicho y lo hecho.

Palabras clave: creencias, concepciones de la enseñanza, teorías implícitas.

## CAPÍTULO 1

### DEL SUJETO COMÚN A LA TEORÍA PEDAGÓGICA

La educación está tan difundida que no falta en ninguna sociedad ni en ningún momento de la historia. En toda sociedad, por remota que sea, encontramos que el hombre se educa.

En los pueblos de antaño podemos observar la carencia de maestros, escuelas y doctrinas pedagógicas; sin embargo, educaban a sus integrantes envolviéndolos, rodeándolos, presionándolos y hasta forzándolos con la totalidad de las acciones y reacciones de su rudimentaria vida social. En ellos, a pesar de que nadie tuviera la menor idea del enorme esfuerzo educativo que la sociedad realizaba en cada momento, la educación constaba como hecho. En la actualidad, en cualquiera de las sociedades contemporáneas, podemos encontrarnos con educadores, instituciones educativas, teorías pedagógicas, estrategias de enseñanza y aprendizaje, etc.; es decir, hallamos una acción deliberada, planeada, consciente y sistemática de la educación.

La importancia fundamental que la historia de la educación tiene para cualquier educador, es que permite el conocimiento del pasado educativo de la humanidad y así, el poder actuar acorde a las actuales ideas pedagógicas del contexto histórico en el que se desenvuelva.

La educación no se presenta en la historia como un hecho aislado; por el contrario, se estudia ligándolo con las numerosas orientaciones, ya sean filosóficas, religiosas, económicas, sociales o políticas que sobre él han influido. Al verlo así: engendrado por un complejo grupo de situaciones, nos permite considerar en qué medida el hecho educativo ha sido un factor en la historia de un pueblo o comunidad y en qué medida la idea de una cultura es fuerza concluyente de una educación y su actuar.



El presente capítulo versa sobre lo que hacen los profesionales de la educación, y las diversas maneras en que aprenden a hacerlo.

Resulta obvio el hecho de que gran parte de lo que hacen los profesores (...) apremiados por las exigencias del momento, no es premeditado; es de naturaleza intuitiva. Surge una situación; el profesor responde, y es únicamente después, si acaso, cuando éste se detiene a estudiar qué es lo que estaba ocurriendo y por qué ha hecho lo que ha hecho (Atkinson y Claxton, 2002; 13).

### 1.1 La intuición en la práctica docente

En el transcurso de los últimos 20 años, se han gestado diferentes modelos que, rivalizando entre sí, han investigado y aprendido a enterar del funcionamiento del aprendizaje profesional (Atkinson y Claxton, 2002). Lamentablemente, todos y cada uno de ellos, han desplomado dentro del descrédito.

Veamos, por ejemplo, el caso del arcaico “modelo del aprendiz”; los que estudiaban para ser profesores se empapaban de conocimientos por medio de una mezcla de observación y “ensayo y error”; por otra parte, según el “modelo escolástico”, que sustituyó al primero en los años setenta, el grueso de la población estudiantil absorbía los conocimientos académicos y aprendía cómo llevarlos a la práctica (Pérez, 1995); según el “modelo práctico”, que cubrió a este último, los profesores duchos y experimentados intentaban trasladar su habilidad profesional intuitiva y hacerla explícita a través de máximas y teorías, y en seguida la transferían a los estudiantes; mientras que según el “modelo del profesional reflexivo”, no debían ser los docentes los encargados de tal tarea, sino por el contrario, los propios estudiantes eran los únicos responsables de recuperar y formalizar sus propias respuestas reflejas y sus creencias implícitas (Pérez, 1995).

El objetivo de éste capítulo no es defender ninguno de estos modelos simplificadores. Por el contrario, lo que se pretende es profundizar en el debate acerca del aprendizaje, mirar con detenimiento el papel que toma —en éste— la intuición y la

relación de ésta con el pensamiento del profesor y la relación de teorías implícitas dentro del mismo.

Cada uno de los enfoques ya mencionados, reconoce un tipo de relación diferente entre razón e intuición, es decir, entre la comprensión consciente del docente y la actuación espontánea. Por un lado, y a decir verdad, en un extremo, encontramos el “modelo del aprendiz”, que considera únicamente a la experiencia como necesaria y suficiente para que ocurra el aprendizaje profesional; por tanto, la competencia en el oficio del docente, no requiere ser explicada ni teorizada, convirtiéndose el profesional en un simple técnico experto. En el otro extremo, hallamos al “modelo escolástico”, que situaba en el centro a la comprensión altamente intelectualizada, la cual se convertía de forma automática y maravillosamente mágica, cual hechizo de cuento de hadas, en competencia profesional a través de la práctica (Pérez, 1995). Lamentable o afortunadamente, gracias a la investigación como a la experiencia, sabemos que esto no es así.

Por otra parte, y desde una posición intermedia, el modelo del aprendizaje práctico nos ha dado conocimiento de ciertas instancias del aprendizaje, dejando de lado una explicación de cuál es el camino que conduce a los neófitos hasta esta competencia en el oficio. Y el “modelo del profesional reflexivo” lleva a los expertos a negar la existencia de algún tipo de conocimiento de valor que ellos puedan transmitir, y a subestimar tanto la tolerancia emocional como los requisitos de aprendizaje que la reflexión obliga (Pérez, 1995).

En particular, pienso que, como asegura Atkinson y Claxton (2002; 13):

La importancia de la articulación consciente y deliberada del aprendizaje, tanto del de los demás como el de uno mismo, está sobreestimada en el actual panorama intelectual, mientras que las formas de conocimiento intuitivo suelen ser ignoradas y cuentan con una teorización insuficiente.

Sin embargo, la intuición, a pesar de la poca profundización teórica, puede proporcionar un medio holístico de conocer, de naturaleza inconsciente, y al contrario

de lo que puede pensarse, cimentado en una base fuertemente estructurada, pues ésta la constituye la totalidad de lo que se ha conocido pero que, debido a su complejidad y magnitud no puede mantenerse en la conciencia; mientras que la razón, en contraste, se preocupa más por el análisis del conocimiento hasta reducirlo al nivel del detalle (Atkinson Y Claxton, 2002).

“Guy Claxton argumenta que los bebés y los animales funcionan únicamente por intuición, al carecer de lenguaje y de conciencia de sí mismos” (Atkinson y Claxton, 2002; 17). Así —podemos pensar— Descartes pudo haber razonado “Pienso —es decir, transformo la intuición en conciencia a través del lenguaje— luego —debido a esto, conozco— existo”, sin embargo, este hecho —el de pensar a un nivel tan consciente— puede trasladar al docente a cargar una autoconciencia que resulte contraproducente, pues la eficacia de los profesores expertos reposa en una facilidad y naturalidad al momento de actuar que únicamente es posible si ésta es espontánea —es decir, automática— y basada en un restringido examen consciente de las opciones disponibles (Brown y McIntyre, 1993).

Los profesores no tienen tiempo de retorcerse las manos, reflexionar sobre teorías complejas acerca del aprendizaje y la motivación y realizar elecciones sofisticadas en base a cursos de acción alternativos. Tienen que actuar con rapidez, de forma espontánea y más o menos automática, la inmediatez es la característica de la situación, y de cualquiera que sea la teoría implícita que use un profesor debe ser capaz de producir al instante una conducta apropiada (Brown y McIntyre, citados en Atkinson y Claxton, 2002; 16).

Esto no significa que los profesionales de la educación no tengan que usar ni poseer conocimientos teóricos y procedimentales propios de su oficio. Mejor dicho, lo que sugiere es que no hacen obligatoriamente referencia a estos fundamentos en la marcha de su actividad habitual. Por tanto, es importante hallar un equilibrio entre el papel de la actividad mental inconsciente y la consciente.

Es por ello que en este capítulo centraremos vital importancia al concepto en cuestión, que a pesar de poseer un carácter más bien instintivo, no deja de estar ligado a la práctica diaria y recurrente en el ámbito educativo.

### *1.1.1 Intuición*

Tengo un sentimiento que recorre mi alma; viene desde dentro, de la profundidad del abismo de mi ser —ese ser que todos somos en nuestra particularidad—; una emoción visceral y recóndita, la cual salta cualquier barrera racional, escapa a todo cuadro lógico y premeditado; una inquietud que emerge tan espontáneamente como el contexto en donde me instalo; una sensación tan efímera y significativa, careciente de tiempo para poder ser ajustada a la luz de la conciencia — casi inconsciente—, que me hace escribir tan rápido como me es posible y sin dudar en algún momento de mi actuar pertinente y correcto hacer.

¿Lo han sentido? ¿Alguna vez han sido testigos de tal maquinaria —que da la impresión de ser autónoma como magnífica— como lo es la seguridad de hacer lo correcto en el momento y espacio correctos?; esa maquinaria que también posee voz y conciencia; ¿la han escuchado?, ¿se han dejado llevar en situaciones complejas — llenas de procesos y métodos—, por esa voz interna —casi ajena a nosotros—, la cual dicta la solución de forma clara, tan nítida que juramos no puede ser verdad?

Pues bien, ese pensamiento que subyace bajo la acción y la toma de decisiones rápidas, es lo que llamamos intuición. (Atkinson & Claxton, 2002).

La Real Academia Española, define la intuición como la “Facultad de comprender las cosas instantáneamente, sin necesidad de razonamiento” (DRAE, 2001). Por otra parte, los filósofos antiguos y medievales consideraban, fundamentalmente a la intuición, como el modo de conocimiento propio de Dios.

Si nos colocamos en un punto intermedio, en dónde no tengan reino ni el azar de la primera, ni la divinidad de la segunda, podemos encontrar una definición que, por el momento puede convencernos.

Descartes, ilustre pensador del racionalismo, por ejemplo, repetía, en distintas maneras y formas, su afirmación de la valía de la intuición dentro del conocimiento. Exponía su constante y estable resolución de no dejar de observar cuatro preceptos, de los cuales

fue el primero, no admitir como verdadera cosa alguna, como no supiese con evidencia que lo es; es decir, evitar cuidadosamente la precipitación y la prevención, y no comprender en mis juicios nada más que lo que se presentase tan clara y distintamente a mi espíritu, que no hubiese ninguna ocasión de ponerlo en duda. (Descartes, 1978; 40)

Más concluyentemente, dice “(...) vamos a enumerar aquí todos los actos de nuestro entendimiento por medio de los cuales podemos llegar al conocimiento de las cosas, sin temor alguno de errar; no admitimos más que dos, a saber: la intuición y la deducción” (Descartes, 1971; 99)

Este gran filósofo, amante de la claridad y la distinción, no sólo puntualizaba el sentido de las palabras intuición y deducción, sino que estableció una jerarquía entre ambos actos del espíritu. Así, expresa que por deducción entendemos “todas las cosas que son consecuencia necesaria de otras conocidas por nosotros con toda certeza” (Descartes, 1971; 100). Con respecto a la intuición y a su preponderancia en el orden cognoscitivo, explica:

Entiendo por intuición, no el testimonio fluctuante de los sentidos, ni el juicio falaz de una imaginación incoherente, sino una concepción del puro y atento espíritu, tan fácil y distinta, que no quede en absoluto duda alguna respecto de aquello que entendemos, o, lo que es lo mismo: una concepción no dudosa de la mente pura y atenta que nace de la sola luz de la razón, y que, por ser más simple, es más cierta que la misma deducción, la cual, sin embargo, tampoco puede ser mal hecha por el hombre. (Descartes, 1971; 99)

En lo que al conocimiento se refiere, Descartes toma en cuenta a “(...) nosotros que conocemos y las cosas que deben ser conocidas” (Descartes, 1971; 118).

En nosotros que conocemos, existen cuatro facultades convenientes para conocer; a saber: el entendimiento, la imaginación, la memoria y los sentidos; empero la fuerza cognoscitiva –aclara– es estrictamente espiritual, por tanto, debe ser llamada pensamiento o espíritu. Ahora bien, Descartes destacó una jerarquía de las funciones espirituales cognoscitivas de esas cuatro facultades, y sin ningún perjuicio de que se haga uso del auxilio de alguna de las otras cuando sea necesario “(...) sólo el entendimiento es capaz de percibir la verdad” (Descartes, 1971; 118), pues bien, éste nunca puede ser engañado por ninguna experiencia si se estrecha únicamente a la intuición precisa del objeto.

En cuanto a las cosas que por sí mismas deben ser conocidas, es por más sabido el vuelco sustancial que plantea la filosofía cartesiana. No podemos juzgar que la imaginación realiza una reproducción fiel de los objetos que de los sentidos obtiene, ni que los sentidos reciben las verdaderas figuras de las cosas, ni tampoco que las cosas externas son en todas las veces como aparecen; pues bien, en todas estas cosas no estamos exentos a error (Descartes, 1971). Ahora las cosas no nos son dadas en sí mismas, por el contrario, se encuentran presentes en nuestro espíritu, ya sea como ideas, ya sea como representaciones, y creemos que a éstas corresponden realidades existentes fuera del yo que las piensa (Freud, 1996). Las cosas, ahora, se han convertido en ideas; por tanto, el material que constituye el conocimiento, no son las cosas, sino las ideas.

Hasta aquí, hemos expuesto un breve esbozo acerca de lo que es la intuición, basándonos en Descartes por cuestiones de extensión y complejización de la presente investigación, que compete más a la pedagogía que a la misma filosofía, de la cual nos apoyamos únicamente por cuestiones teóricas dichas de ella. Sin embargo, para un cómodo manejo del concepto, diremos que “es intuitivo todo conocimiento inmediato por el cual el objeto conocido se capta directamente. En la intuición no hay

ninguna meditación entre objeto y sujeto, lo que excluye el concepto y la abstracción” (Florián. 2002).

Bien pues, hablemos de la intuición fuera del tiempo, conversemos un poco acerca de la intuición no sólo en la vida cotidiana, externa a los límites del pensamiento filosófico, sino también en la vida libre, en la vida del comerciante, del abogado, del manufacturero, del taxista, del jugador de soccer, del militar, del médico, del escritor, del artesano, del estudiante, y por qué no, como ya hemos venido haciendo, de la intuición en la práctica del docente.

### *1.1.2 Intuición en la práctica*

Un factor significativo como dimensión de la reflexión docente y con importantes implicaciones de cara a la educación del profesorado, es la intuición; especialmente para la formación inicial del mismo. Como argumenta Lucy Atkinson: “la calidad del entorno que proporciona el escenario educativo puede afectar tanto al desarrollo de la intuición como a la confianza de los aprendices con respecto a cuándo deben confiar en sus impresiones” (Atkinson y Claxton, 2002; 95). Para los formadores de formadores, el reto reside en crear un ambiente adecuado el cual les permita a los profesores progresar en el uso de sus habilidades intuitivas, así como en el uso del pensamiento analítico y reflexivo.

En este sentido, se puede ver tanto a la razón como a la intuición, como un par de herramientas que poseen características propias que las convierten más o menos adecuadas para una tarea específica. Los propios docentes deben tener la capacidad de utilizar ambas herramientas y distinguir cuándo hay que utilizar una u otra, y saber qué momento es el adecuado para utilizar ambas a la vez.

La razón puede observarse como triunfo del lenguaje sobre el pensamiento; sin embargo, en la práctica docente, al menos para algunos profesores, no es posible traducir a la expresión verbal y racional las impresiones sobre ésta de manera inmediata. La intuición, por su parte, representa una forma alternativa de conocer

diferente del análisis razonado; ésta se basa en la capacidad de inferir verdades a partir del conocimiento, sin articular ese conocimiento. Ésta habilidad tiene un inmenso valor en aquellos momentos de la enseñanza en los que la acción ha de ser más o menos espontánea.

La capacidad para inspirarse en el menor número de datos recogidos por los sentidos de cara a emitir un juicio acerca de lo que se observa, depende en su mayor parte de la asimilación y procesamiento inconsciente de información. El cerebro opera en estos casos, comparando los datos entrantes con aquellos otros acumulados en experiencias previas (Goleman. 1997). Por ejemplo, nuestros sentidos reconocen instantáneamente una manzana, pues concuerda más o menos con las características de ejemplos anteriores; de este modo, nuestras experiencias previas son un componente esencial de la habilidad para intuir. No olvidemos que no únicamente se trata de una experiencia unidireccional, sino muy por el contrario, pues cada manzana que encontramos en el camino, es incorporada al concepto previo de manzana, ampliándolo y modificándolo permanentemente. Como señala Atkinson, citando a Clandinin: “Las imágenes pueden estar conectadas con un incidente concreto; pueden tener una calidad metafórica; o una dimensión afectiva; o un tinte moral; o pueden ser muy específicas en su construcción detallada en su significado” (Atkinson y Claxton, 2002; 100).

Las imágenes como las experiencias, entonces pueden percibirse como patrones si aparecen frecuentemente en contextos similares o iguales. La capacidad para reconocer estos patrones es una destreza que únicamente puede aprenderse a través de la experiencia. Un buen ejemplo podría ser la habilidad de un profesor para reconocer ciertos patrones en las expresiones faciales y el lenguaje corporal de los alumnos en clase. Gracias a la sensibilidad hacia estos indicios, un educador avezado percibe al instante el estado de ánimo de la clase y realiza los ajustes pertinentes en el plan de trabajo, mientras que un profesor novato, al carecer de esa experiencia, tiene que continuar con la programación preconcebida, a pesar de todo, a menudo con resultados adversos.



## 1.2 Alcances y límites

Fui formado como pedagogo en lo que podría considerarse un verdadero currículum constructivista. Comenzamos con ciencias y teorías básicas durante el primer año, donde se incluía psicología, filosofía y estadística, lo que nos hacía plantearnos qué era realmente la pedagogía y por qué la habíamos elegido, y siendo sincero, yo no tenía idea del porqué de mi elección. Después del primer año, aproximadamente el cincuenta por ciento de mis compañeros no pudieron permanecer. En los años siguientes nos volvimos más prácticos. Aprendimos que no era imprescindible asistir a clase y que la mejor estrategia para aprobar los exámenes, era retrasar la preparación de éstos hasta el último momento. Muchos exámenes consistían en una reproducción de hechos y eso es lo que hacíamos: en la "carrera de obstáculos" hacia el examen, estudiábamos "obstáculo tras obstáculo", memorizando y olvidando una gran cantidad de información a cada paso. Después de algunos años, elegí como campo de formación el nombrado "Teoría pedagógica y Práctica docente". Tuve la suerte de que en mi decisión fui el único alumno, de los 25 que había en mi clase, en hacer esta elección. Automáticamente me convertí en un pedagogo especializado en formar a los docentes. Desde ese momento estudié fanáticamente cada día. Estaba completamente fascinado por lo que la pedagogía tenía que ofrecerme como disciplina científica. Contaba con un profesor que fue mi maestro, mi tutor, era mi modelo a seguir y mi amigo. Aprendí a criticar académicamente casi todo en pedagogía, a desconfiar o poner en entredicho todo aquello que no pudiera verificarse por el método empírico. Hacía esto, preferiblemente llevando a cabo experimentos científicos en solitario, de los cuales sólo yo tengo conocimiento, y cuestionándolos varias veces en mis diversas reflexiones con amigos.

En cualquier caso, me estoy titulando con retraso respecto a lo previsto y soy afortunado, en cuanto que estos años, me han conferido una sólida base teórica-académica. Mi asesor, acertadamente, en una ocasión me confesó que llegó a pensar que yo había errado en cuanto a la elección de mi licenciatura, pero que después de

analizarlo con detenimiento, se convenció de que hay algo en mí que me llama al fenómeno educativo. Como sea, esto fue y continúa siendo el camino más corriente. La descripción que doy se ajusta probablemente a muchas personas que aquí me leen. Sobre todo la primera parte; aunque me temo que respecto a la segunda parte, no todos ustedes tuvieron la suerte de compartir mi experiencia.

Esta actitud paradójica es una de las que más me han sorprendido y sinceramente, es una de las más frustrantes en mi formación profesional. Por esta razón, he preferido comenzar este pequeño bloque mencionando este tema. Tendemos a considerar la educación en el modo en el que la hemos experimentado. Enseñamos del modo en que lo hacemos porque ésa es la manera en la cual se nos ha enseñado y ése ha sido el método que los profesionales de la enseñanza han empleado durante siglos, y no nos ha ido tan mal, por lo tanto, ¿para qué cambiar? Sin embargo, como profesionales altamente preparados estamos acostumbrados a fundamentar nuestra conducta en decisiones racionales. Como médico, jurista o ingeniero, se nos exige en primer lugar ser licenciados para la posterior práctica profesional, y una vez adquirimos ésta, nos mantenemos al día con las publicaciones, seguimos cursos de posgrado y nos especializamos en nuestra disciplina. A mi entender, este enfoque racional, es extrapolable a otras disciplinas académicas, como también a las actividades de investigación. Investigar es una reflexión crítica y la calidad de una investigación se obtiene sometiendo todo trabajo académico a una rigurosa revisión de pares. ¿Cuál es la situación en la práctica educativa?, estoy seguro de que casi ninguno de mis lectores ha recibido una certificación que le acreditara para ser profesor e incluso apenas ha tenido una práctica previa a la hora de ejercer como profesor. Me consta que los profesores, una vez contratados, apenas leen literatura sobre educación. En conclusión, la educación se encuentra limitada por la tradición y la intuición. Aceptamos la tradición en la educación porque intuitivamente creemos que hacemos lo correcto. Llevamos nuestro conocimiento y experiencias personales a la práctica de la enseñanza y consideramos nuestra titulación académica como requisito suficiente para permitirnos ejercer como profesores.

La cuestión fundamental naturalmente es: ¿estamos actuando de forma correcta y racional? Probablemente ya habrán acertado la respuesta: en muchos casos, no. Mi principal argumento es que nuestro conocimiento sobre educación en gran medida está basado en la intuición y este es un planteamiento muy simplista. Hay muchas cosas en educación que intuitivamente aceptamos y creemos, y que, en realidad, resultan ser más complejas o incluso falsas cuando son sometidas a verificación científica. Tenemos pues, aquí todos los alcances y límites de la intuición en la educación. En resumen, lo que damos por sentado en el campo de la educación, frecuentemente se vuelve bastante diferente cuando lo analizamos más detalladamente. En ocasiones estos resultados son sorprendentes e ilógicos y a veces, inesperados y contrarios a lo que nos dice la intuición. A mi entender, la buena práctica educativa se caracteriza por consistir en un enfoque racional que se corresponde más o menos con el acercamiento que llevamos a la práctica en nuestra actividad profesional, al margen de la formación. El punto de vista racional incluye el estudio de bibliografía, la experimentación, la consulta a expertos, una revisión de pares de las actividades educativas y sus resultados, debates y otras actividades académicas relacionadas con estas actividades profesionales (Pozo *et al.*, 2006), al menos yo lo creo así.

## CAPÍTULO 2

### LOS ESTUDIOS SOBRE EL PENSAMIENTO DEL PROFESOR EN EL MARCO DE ESTUDIOS PEDAGÓGICOS

A través de los años de investigaciones acerca de los procesos de pensamiento del profesor asoma gradualmente con más claridad el hecho de que los juicios, decisiones y propuestas que hace el profesor provienen de su característica manera de interpretar su experiencia. Es indiscutible, por ende, que para comprender el pensamiento y la actuación del profesor, no basta con identificar los procesos formales y las estrategias de procesamiento de información o toma de decisiones, hay que adentrarse en la red ideológica de teorías y creencias que establecen el modo como el profesor da sentido a su mundo en general y a su práctica docente el particular (Pérez y Gimeno, 1998). Como declaran Pérez y Gimeno (1998; 48):

Paradójicamente, éste es el ámbito sobre el que se han realizado menos investigaciones (...). Este hecho es paradójico sólo en apariencia, puesto que si consideramos tanto el origen de esta corriente de estudio de pensamiento del profesor, y los métodos y técnicas utilizados es lógico que esta parcela compleja, huidiza, cambiante, que se resiste a la clasificación, a la categorización taxonómica y a la pretensión de generalizar, haya sido objeto de una atención casi accidental dentro de esa corriente.

Las exploraciones alrededor a esta temática, a pesar de su escases, buscan representar la vida y actividad mental de los profesores; el cómo y el por qué las actividades observables de la vida profesional del docente envuelven las formas y desempeñan las funciones que las caracterizan, cuándo y por qué la enseñanza es difícil y de qué manera se puede hacer frente a esta complicada labor de enseñanza en el salón de clases.

Así, desde el punto de vista del paradigma del pensamiento del profesor, Clark y Peterson (1990) plantearon fundamentalmente tres grandes áreas:

- 1) Planificación de la enseñanza;
- 2) pensamientos y decisiones interactivas de los profesores;
- 3) teorías y creencias de los docentes.

Refiriéndonos a la primera área, podemos decir que ésta abarca desde los procesos que ocurren antes de la interacción que se da en el aula hasta aquellos que acontecen después. Es decir que, dentro de la planificación del docente, emergen tanto los procesos de pensamiento que tienen relación con el antes de la interacción en el aula, como también los procesos de pensamiento o reflexiones que se dan después de ella, preparando el pensamiento del docente para una futura interacción en el aula. Cabe resaltar que dichos procesos no pueden ser observables, pues ocurren dentro de la mente de los docentes.

Haciendo alusión a la segunda área, la cual versa sobre pensamientos y decisiones interactivas de los profesores, Marcelo (1987) señala que las decisiones interactivas son aquellas que toman los docentes al momento de interactuar con los alumnos en el aula, y al aparecer éstas, pueden llegar a transformar por completo lo que ya estaba establecido por el profesor en la fase preactiva (como la denominaría Jackson (2002), ya sea por el tema, el poco interés de los alumnos, o bien, por factores que tengan que ver más con la indisciplina en clase que no permitan el avance de ésta; por lo contrario a la primer área, en la segunda sí podemos observar la conducta tanto del docente, como la conducta del alumno, y las acciones de ambos dentro del aula de clase.

Finalmente, con respecto a la tercera área, que considera las teorías y creencias de los docentes, podemos localizar los conocimientos que poseen, así como el de qué manera afectan éstos a su organización de clase, a sus pensamientos, y a sus decisiones interactivas. Al mismo tiempo, los profesores pueden llegar a desarrollar más teorías y creencias comenzando con la reflexión que consigan hacer durante la planificación de la clase, o en dado caso, al finalizar la misma.

En resumen, las tres categorías de los procesos de pensamiento de los profesores que acabamos de exponer, nos permiten de buena manera comprender mucho mejor cómo y por qué el proceso de la enseñanza tiene la apariencia y el funcionamiento que lo caracteriza (Clark y Peterson en Wittrock, 1990).

Ahora bien, dentro del marco de los estudios del pensamiento del profesor, podemos hallar diversos enfoques referentes a las concepciones sobre el aprendizaje (teoría de la mente, metacognición, fenomenografía, creencias epistemológicas, perfil del docente y análisis de la práctica, teorías implícitas, etc.), de los cuales únicamente mencionaremos tres, que a nuestro parecer son los más próximos a nuestro tema en cuestión. A saber, el enfoque fenomenográfico, las creencias epistemológicas y las teorías implícitas, siendo éstas el punto eje de nuestra investigación.

Siguiendo la clasificación de Pozo, Scheuer, Pérez, Martín y De la Cruz en Pozo *et. al* (2006), los enfoques mencionados con anterioridad, distan entre ellos, primeramente, por los métodos que utilizan, como son, escritos, cuestionarios, entrevistas semiestructuradas, etc.; segundo, por la forma en que éstos estructuran los conocimientos a analizar, que va desde ideas articuladas, conocimientos aislados, hasta teorías, etc.; y tercero y último, por las características de los sujetos, a saber, alumnos, padres y docentes.

Comenzando con el enfoque fenomenográfico, podemos decir que éste analiza la manera en que se vive e interpreta la enseñanza y el aprendizaje, es decir, su objetivo es analizar la forma personal en que se viven explícitamente las experiencias de enseñanza y aprendizaje y cuestionarse acerca de éstas.

Para alcanzar dicho objetivo, la metodología comúnmente empleada es la entrevista semiestructurada, debido a que necesita recoger las descripciones verbales de los participantes y las respuestas más significativas de éstos, las cuales se concentran en función de sus semejanzas y diferencias para finalmente ser desglosadas en diferentes concepciones.

En los últimos años, han sido varias las investigaciones sobre este enfoque, Pérez y Pozo (1999), Mateos, Martín. Todas han concluido en clasificar a las concepciones de aprendizaje en dos categorías, a saber, una cuantitativa y una cualitativa. Por ejemplo, el docente puede considerar el aprendizaje como una actividad memorística o significativa, afectiva o neutra, implícita o explícita, etc., consiguiendo así, asegurar que las creencias están basadas en las experiencias de los docentes de prácticas previas y escolares, sus preferencias o por ciertas vivencias personales.

Por su parte el enfoque de las creencias epistemológicas, a diferencia del anterior (que busca estudiar y analizar los modos en que la enseñanza o aprendizaje son experimentados), se centra en los supuestos de los sujetos sobre la naturaleza del conocimiento y del proceso de conocer. Dichos supuestos incluyen, las creencias relativas a la certeza del conocimiento y las creencias sobre de la complejidad del conocimiento. Las primeras pueden ir desde la creencia del conocimiento absoluto, como por ejemplo, “los problemas matemáticos tienen sólo una solución posible” (Pozo, *et al.* 2006; 72); hasta la creencia en el conocimiento relativo, “los átomos son un modelo posible entre otros modelos que representan la materia” (Pozo, *et al.* 2006; 72). Por su parte, las creencias acerca de la complejidad el conocimiento, van desde la creencia en el conocimiento como unidades discretas separadas entre sí, “las matemáticas constituyen una serie de conocimientos sin ninguna relación entre sí con otros conocimientos científicos o con cualquier tarea cotidiana que se realice fuera de la escuela” (Pozo, *et. al.* 2006; 72) hasta la creencia en el conocimiento integrado en estructuras complejas “las matemáticas como lenguaje formal que permite de manera diferente conocimientos científicos y cotidianos y permite plantearse problemas nuevos sobre estos conocimientos” (Pozo, *et al.* 2006; 72).

Encontramos, también, dentro del mismo enfoque, el estudio relativo a las creencias sobre la fuente del conocimiento, que van desde la creencia en que el conocimiento es externo al sujeto que conoce y habita en una autoridad, “los problemas matemáticos sólo tienen un método de solución correcto y es el que viene

en el libro de texto o ha expuesto el profesor” (Pozo, *et al.* 2006; 72), hasta la creencia en el propio sujeto como constructor de conocimiento “un problema sobre un área se puede resolver aritméticamente, midiendo por medio de dibujos, etc.; la forma en que se resuelva dependerá del interés, los conocimientos, etc. de quien lo resuelva” (Pozo, *et al.* 2006; 72), así como también las creencias acerca del papel que juegan la evidencia y los procesos de justificación, que irían desde la aceptación del conocimiento a la conciencia de la necesidad de justificar el conocimiento.

Para este enfoque, los instrumentos y métodos de investigación que se han empleado, son, las entrevistas abiertas, estructuradas y semiestructuradas, así como los cuestionarios.

Por último, las teorías implícitas, de acuerdo a los autores que hemos venido empleando, son representaciones individuales construidas sobre la base de experiencias adquiridas, principalmente en entornos sociales (Rodrigo, Rodriguez y Marrero, 1993) que limitan nuestra manera de interpretar y de enfrentar las distintas situaciones de enseñanza y aprendizaje.

Pérez y Gimeno (1998) conceptualizan las teorías implícitas como pensamiento práctico, pues a su parecer, son teorías pedagógicas personales reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados, conocimientos culturales y de experiencias personales. Dentro del mismo marco, encontramos a Argyrus y Shön (1974) y Kane y Sandretto en García (2002), quienes consideran a estas teorías como teorías asumidas o adoptadas, puesto que son utilizadas por los profesores para explicar las razones de sus acciones, así como concluir la cosmovisión y los valores que la persona adquiere para fundamentar su conducta.

Las teorías implícitas se gestan de una forma no consciente y son contrarias a las explícitas, surgiendo en la educación informal (Pozo, *et al.*, 2006). En otras palabras, se denomina conocimientos subjetivos a las teorías implícitas y teorías formales a las teorías explícitas (Martinez, 1989).



Así, para indagar en las teorías y creencias de los docentes se utilizan un conglomerado de métodos experimentales, observaciones o métodos cuasi experimentales y, en ciertos casos, se suele trabajar con los tres juntos para diferenciar los aspectos implícitos de las concepciones de otros más explícitos.

Antes de pasar al siguiente apartado, es pertinente señalar que a partir de lo anteriormente mencionado sobre las teorías y creencias de los docentes, es indispensable plantear de manera general los enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza, puesto que en dichas concepciones, además de encontrar las teorías implícitas, que nos permitirán conocer y comprender el pensamiento del docente, y de qué manera trabaja éste en su práctica, se retoma no sólo la enseñanza, sino el aprendizaje del alumno, debido a que en muchas ocasiones, como vimos anteriormente, el profesor actúa como resultado de lo que piensa, afectando a su vez la conducta del alumno y su rendimiento académico, es decir, cada acción que el profesor desempeñe en el aula, repercutirá, en gran medida, en el aprendizaje del alumno.

## 2.1 La práctica del docente y sus dimensiones implícitas y explícitas

El hombre no científico, de manera habitual, edifica de forma activa su propio conocimiento que, a la postre, utiliza para entender su realidad; lo que no necesariamente coincide con la forma en que el hombre científico la entiende. Y en el terreno de la educación, esto ocurre frecuentemente, no obstante, el profesional educativo tenga similitud con el hombre científico. La Psicología cognitiva, social y evolutiva, han intentado exponer las características estructurales y funcionales de estas ideas, asimismo los procesos de construcción y modificación que éstas experimentan. Así, un paso más allá de los objetivos, de las metodologías utilizadas, incluso de los resultados particulares de las disciplinas anteriores, éstas han generado antecedentes que indican la posesión de marcos interpretativos de la realidad en los individuos, y que abrigan extensos dominios tanto sociales como físicos.

Dichos marcos interpretativos son de suma importancia para los individuos, debido a que a través de ellos las personas generan explicaciones, interpretaciones y predicciones que se adecúan al entorno social y físico que sirve de base para la toma de decisiones y para orientar la propia acción (Pozo *et al.*, 2001; 1992; Rodrigo *et al.*, 1993). Es decir, el individuo genera una serie de teorías que dan significado a los fenómenos que lo rodean para ordenar y dar sentido a dichos fenómenos, y de la misma manera generan algo parecido a compilaciones o repertorios de conductas en sintonía con dichas teorías, e incitan comportamientos que, de cierta forma, se ajustan más a éstas creencias personales. En este respecto, las teorías se encuentran en un proceso constante de reelaboración a manera de adecuarse a la realidad particular (Sánchez, 2003). Entonces, por el contrario a como se elaborarían las teorías a través de un enfoque científico, es decir, de forma deductiva, éstas son inductivas y esgrimen ciertos procesos de verificación. Por lo tanto, los sujetos acopian evidencia únicamente para confirmar sus teorías. Le otorgan a priori un carácter de verdad, motivo por el que no requieren corroboración empírica (Furnham, 1998). Simultáneamente estas teorías son consideradas como organizadores implícitos de los conceptos, de naturaleza fundamentalmente cognitiva y que contienen creencias, conceptos, reglas, significados, imágenes mentales, etc., que intervienen en la forma en que se percibe la realidad, así como en los procesos de razonamiento que se realizan. (Pozo, *et al.*, 2006).

Por consiguiente, en términos generales se produce una bifurcación entre ambas clases de conocimiento. Estas diferencias entre el conocimiento explícito o científico y el conocimiento implícito, llevan a confrontar dos saberes figuradamente desligados a pesar de compartir el mismo origen y la misma función: la vida cotidiana y la interpretación y explicación del mundo, respectivamente. (Montero, 1994). Y en dicha confrontación, se suele descalificar y etiquetar de vago, impreciso, ambiguo e incoherente al conocimiento implícito. Así, Furnham (1988) postula las siguientes diferencias entre ambos tipos de conocimiento.

En primer lugar, ambos conocimientos difieren en exactitud y formalidad, en los que las teorías científicas son explícitas y formales, son lógicas, claras y consistentes internamente, contrariamente a las teorías implícitas. No obstante Pozo (2006) añade que el individuo entiende el mundo por medio de estas últimas sin hacer conscientemente un análisis de la teoría misma. Estas teorías, al tener un carácter tácito, carecen de la posibilidad de formalizarse. De ahí que no se plantee la necesidad de explicitar una teoría, ni el método por el cual es aplicada.

De la misma manera Furnham (1988) añade una diferencia más. Hablando de coherencia y consistencia, las teorías implícitas son inconsistentes porque no se aplican por igual a distintas situaciones, y son incoherentes por cuanto elementos incompatibles o contradictorios componen la teoría, en contraste a las teorías científicas que son coherentes y consistentes. Pero como sostienen Gopnik y Wellman (1994), que siendo éstas un conocimiento cotidiano, no deben estar forzosamente explícitamente formuladas, así como tampoco pueden ser universalmente coherentes. Así también Rodrigo (1993) asevera que las teorías cotidianas son interpretaciones resumidas de la realidad, pudiendo así, llegar a ser incompletas e incoherentes en relación a otros dominios de la realidad, debido a que las personas difícilmente poseen visiones globales del mundo.

De ahí que la característica del conocimiento cotidiano sea su naturaleza implícita. Y es así que surgen como consecuencia de un proceso de interpretación de la realidad, que se esconde de la luz de la conciencia de aquel que las posee. Porque su carácter implícito refiere a que no son accesibles a nuestra conciencia, como lo serían las teorías científicas, lo que les otorga un aspecto de realidad que excluye toda sensación de provisionalidad en las visiones del hombre no científico sobre el mundo. “son como una especie de gafas que lleváramos puestas sin darnos cuenta y que nos hacen percibir la realidad de determinada manera” (Rodrigo, 1994; 35).

Continuando con Furnham (1988), éste marca también la presencia de diferencias tanto de falsación versus verificación, en las que la teoría explícita

prevalece frente a los intentos de rebatirla a diferencia de la teoría implícita, que es inductiva, y por lo tanto sostenida a través de procesos de verificación. Además, se diferencian en causa y consecuencia, en donde las teorías implícitas confunden causas y efectos. Debido a que son correlacionales en naturaleza no pueden inferir causas; más bien establecen relaciones bidireccionales entre los fenómenos dándose una especie de circularidad en las relaciones causales, en las que las causas son consecuencias y las consecuencias causas de los eventos.

Para finalizar, el mismo autor señala la diferencia en cuanto a lo general versus lo específico, donde las teorías implícitas, a diferencia de las científicas, buscan explicar fenómenos y hechos específicos sin ocuparse de la generalización para abstraer principios teóricos. Gopnik y Wellman (1994), concuerdan con Furnham al puntar que las teorías implícitas difieren de otras estructuras de conocimiento como lo son las tipologías o las generalizaciones empíricas. Como sabemos, una teoría es un acumulado de conocimiento respectivo a un dominio de la realidad que exhibe una estructura interna organizada de sus contenidos con cierta coherencia y abstracción. Los elementos de dicha teoría, se encuentran interconectados y pueden ser enunciados en un vocabulario abstracto elaborado a partir de las evidencias ya observadas. Las funciones a cumplir de estas teorías, también deben considerarse como rasgos que las diferencian de otras estructuras de conocimiento. Éstas proporcionan explicaciones de los eventos y no sólo descripciones. Al mismo tiempo, dan paso a la construcción de predicciones sobre dichas evidencias que no necesariamente aparecían en la construcción inicial. Y, por lo contrario a las tipologías y generalizaciones empíricas, las teorías han de entenderse a modo de interpretaciones de la realidad y no como una sola traslación directa de los hechos que ocurren.

Se trata pues, de un concepto estrechamente relacionado con lo que otros autores llaman “pensamiento práctico” (Pérez y Gimeno, 1988), “intuición” (Atkinson & Claxton, 2002), o “conocimiento cotidiano”. Es por ello que hacemos especial énfasis, pues su presencia dentro del pensamiento del docente así como en la propia práctica

es indiscutible, siendo que existe un fuerte anclaje social de tales concepciones, considerándolas como consecuencia de metasistemas de relaciones sociales, en los cuales se puntualiza una visión funcional del mundo que permite a un individuo o grupo dar sentido a las conductas, entender la realidad por medio de su propio sistema de referencias, adaptarse y definir su lugar en ella (Arbic, 1994). Continuando por la senda, las teorías implícitas alcanzan a explicar tanto situaciones prototípicas como situaciones únicas y específicas. Debido a esto se ha organizado una distinción entre dos niveles de funcionamiento de las Teorías Implícitas; el primero, fincado en prototipos culturales; el segundo, cimentado sobre una representación crecidamente idiosincrásica o única. Un modo de distinguir estos dos niveles de funcionamiento, es decir, una forma de diferenciar prototipos culturales de situaciones únicas es hablar de razones estructurales, en las cuales autores como Holland y Quinn (1987) señalan que el nivel de conocimiento supone un enfoque compartido y normativizado del escenario en cuestión debido a su origen social, consecuentemente prototipos culturales, mientras que el nivel de creencia es una construcción más idiosincrásica fruto de la experiencia personal. Esto, ratificado por Rodrigo (1993a), quien afirma que la síntesis de conocimiento se realiza a través de un repertorio de modelos culturales, mientras que la síntesis de creencias son adaptaciones parciales de las mismas asumidas por las personas. Igualmente, Pozo et al (2006; Pozo, 2009) aporta señalando que la construcción de las Teorías Implícitas se da de manera individual mediante procesos de aprendizaje implícito (educación informal), a partir experiencias obtenidas en entornos socio-culturales (Rodrigo *et al.*, 1993). Podemos entender esto sobre el hipotético de que las personas eligen las ideas en mayor medida representativas del modelo transmitido por la cultura formando así conocimiento, a diferencia de la generación de creencias que pillan un número menor de ideas y ostentan más un carácter pragmático al querer dirigir la acción y no tanto poner a prueba sus contenidos y examinar con rigurosidad las situaciones (Rodrigo, 1993; Triana, 1993).

Continuando con el mismo autor, lo que determinará que las Teorías Implícitas se simplifiquen a manera de conocimiento o a modo de creencia es la forma como éstas se activan en función de las demandas de la tarea. En otras palabras, los individuos tienen un sistema de experiencias en distintos dominios de la realidad a partir de las cuales se pueden simplificar estructuras de conocimiento o de creencia según determinados propósitos. Las síntesis de conocimiento sobre un ámbito integran un repertorio de teorías culturales o científicas disponibles para ese ámbito. En este punto, las personas pueden distinguir distintas teorías sobre un mismo ámbito. En cambio, en la síntesis de creencias hallamos interpretaciones parciales sobre las teorías culturales de un cierto ámbito, ya que es en este nivel en donde encontramos las teorías que las personas toman como propias, que bien, o son una mezcla de las teorías que ya conocen a nivel representacional o una síntesis de las mismas. La fundamentación de dichas síntesis de creencias tiene origen en lo que se llama escenarios socioculturales. En consecuencia, se concibe que las Teorías Implícitas sustentan que los sujetos construyen su conocimiento no únicamente en correspondencia con el sistema social en general, sino a través de su pertenencia en él.

Continuando por el mismo sendero, Marrero (1993) señala que cuando el individuo es capaz de reconocer, reflexionar, discriminar ideas y producir éstas en expresiones verbales, se obtiene la síntesis de conocimiento. En contraste las síntesis de creencias se originan a partir de lo que Triana (1991) denominó como demandas de interpretación, y en lo que Marrero llama (1993) organización de la acción. Conviniendo con lo anterior, Rodrigo (1993a; 1994a; b) expone que la síntesis de conocimiento se moviliza cuando de lo que se trata es de debatir y reflexionar para generar conocimiento alterno diferente al propio punto de vista. Asimismo, puntúa que la síntesis de creencias se realiza cuando el individuo interpreta, comprende y planifica los comportamientos. Concuera, además, que a partir de las necesidades de la situación y metas del individuo se construyen ambas síntesis, tanto la de conocimientos, como la de creencias. En resumen, para poder interpretar la realidad,

debemos elaborar una síntesis de creencia; por el contrario, para poder negociar nuestro punto de vista con el de los demás, necesitaremos una síntesis de conocimiento.

En el mismo sentido, Pozo (2001) hace una diferencia entre las acciones pragmáticas, que se basan en representaciones implícitas y simbólicas, y que se utilizan para predecir o controlar lo que sucede en el mundo, y las acciones epistémicas, funcionales para modificar la relación del sujeto con el mundo mediante los cambios de sus representaciones. Los formatos representacionales de las teorías varían dependiendo del tipo de demanda y según los contextos de uso. Así se explica lo que Pozo y Rodrigo (2001) llaman variabilidad cognitiva. En consecuencia, los sujetos proporcionan distintas respuestas frente a una misma tarea presentada de diversas formas, en distintos momentos, o con fines diferentes. Es decir, se activan diferentes representaciones cuando cambia el contexto. Asimismo, los sujetos representan la realidad a partir de un único punto de vista (creencia) o a través de perspectivas diferentes (conocimientos). De tal manera que representaciones diferentes para un mismo dominio pueden coexistir en la mente del sujeto. Son entonces, la diversidad de escenarios socio-culturales en los que participan los sujetos a través de intercambios comunicativos y discursos, los que explican la variabilidad cognitiva (Pozo, 2001). Empero, son los parámetros mentales los que dan pie a la gestión de dicha flexibilidad representacional en las múltiples situaciones sociales. Así, la apelación al contexto también nos permite aseverar que dicha variabilidad tiene sus límites, más aún en sujetos que corresponden a un mismo grupo; en tanto las representaciones se construyen en escenarios socioculturales y formatos de interacción social, las personas con experiencias similares fabrican visiones hasta cierto punto compartidas y convencionales (Rodrigo, 1993).

## 2.2 Lo inconsciente de la práctica docente

Estudios dentro del marco de las concepciones en la práctica docente, organizadas como teorías, permiten interpretar múltiples sucesos, elaborar inferencias

prácticas, así como planificar distintas acciones (Pozo, 2008, 2009; Rodrigo *et al.*, 1993). El conocimiento acerca de estas teorías nos permite explicar el sentido que los profesores confieren a la enseñanza y el aprendizaje (Pérez Echeverría, Mateos *et al.*, 2006) y, por ende, a los procesos de integración e inclusión educativa. Porque el proceso de enseñanza-aprendizaje es el elemento fundamental para el éxito educativo. La manera de implementar dichos procesos es un reflejo claro y consistente de las teorías implícitas que los docentes desarrollan sobre aspectos relevantes de su tarea diaria. En ese aspecto, la teoría implícita del proceso de enseñanza-aprendizaje se halla estrechamente vinculada con las prácticas educativas particulares de cada profesor, y en función de la misma, el docente seleccionará unas prácticas educativas por sobre otras.

Mediante estos marcos de referencia el docente percibe y procesa la información, da sentido, analiza y orienta su práctica educativa. Se presenta como una alternativa a los enfoques proceso-producto que tanto han intentado medir la correlación entre la eficacia docente y los resultados de aprendizaje logrados por los alumnos, llevando el reflector sobre los procesos mediadores existentes entre la enseñanza del docente y el rendimiento de los alumnos (Vogliotti *et al.*, 2003).

Los marcos interpretativos del docente sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje pueden ser examinados mediante tres niveles de análisis (Pozo 2001; Pozo y Gómez Crespo, 1998; Pozo, 1997; citados por Vogliotti *et al.*, 2003). Primero, a través de un primer nivel superficial o de respuestas, integrado por un agregado de interpretaciones, juicios, verbalizaciones, predicciones y acciones que el sujeto realiza sobre las situaciones que enfrenta. Éstas son respuestas elaboradas ad hoc frente a demandas contextuales específicas; responden a los rasgos representacionales de los modelos mentales. Es el nivel más inmediato, accesible, explícito o consciente, y tiene un carácter situacional.

Un segundo nivel que encontramos en este escalafón de análisis, es el llamado Teorías de Dominio (Johson-Laird, 1983), que está constituido por síntesis abstractas



e implícitas de conocimientos que se organizan a modo de modelos mentales y se encuadran dentro de un nivel representacional (Scheuer, *et al.*, 2002). Éstas se encuentran integradas por un conjunto de representaciones varias que los sujetos ponen en acción en diferentes contextos que pertenecen a un mismo dominio o ámbito de conocimiento; proveen los rasgos invariantes de los modelos mentales situacionales, empero son mucho menos conscientes y explícitas y más estables que éstos. Se infieren a partir de las verbalizaciones, predicciones o acciones del nivel anterior.

Finalmente encontramos un nivel que son las teorías implícitas del docente (Pozo, *et al.*, 2001), siendo representaciones mentales formadas por un cúmulo de limitaciones en el procesamiento de la información que determinan la selección de la información que se procesa y las relaciones entre los elementos de esa información, algo semejante al funcionamiento de un sistema operativo. Poseen un carácter más general y sólido que las teorías de dominio y las formatean de diferentes maneras. Las prohibiciones que imponen las teorías implícitas tienen que ver con principios subyacentes tanto a ellas como a las teorías científicas, que son, consiguientemente, los que corresponde modificar para que se operen verdaderos cambios conceptuales (Pozo, *et al.*, 2001). Estos principios son de tres órdenes: epistemológicos, ontológicos y conceptuales. Los epistemológicos refieren a supuestos implícitos acerca de las relaciones entre nuestro conocimiento y el mundo, acerca de la naturaleza del conocimiento y sus procesos de adquisición y cambio; los ontológicos, remiten al tipo de entidades desde los que se interpreta el conocimiento, y los conceptuales aluden a formas de estructuración y organización de los conceptos de la teoría (Pozo, *et al.*, 2001). Dichos principios serán abordados con mayor detalle en el siguiente capítulo, referente a las teorías implícitas específicamente.

Estas concepciones inconscientes forman gran parte del sistema de conocimiento del individuo y le sirven como un agregado de explicaciones sobre de los fenómenos implicados en un dominio particular de conocimiento (Rodrigo, Rodríguez & Marrero, 1993), facilitándole los elementos necesarios para predecir, organizar y dar

sentido a su entorno. Su objetivo es entonces, permitir al sujeto adaptarse al medio con el menor esfuerzo cognitivo posible (Pozo, 1996). En ese respecto, el Modelo de Teorías Implícitas intenta responder a cuestiones tales como: ¿qué entidad tienen en la mente de los docentes los conceptos utilizados?, ¿cómo es su proceso de construcción?, ¿cómo se estructura y organizan?, ¿cuáles son sus propiedades funcionales?, ¿cómo se vinculan correctamente con la acción docente? Entonces el constructo denominado Teorías Implícitas conforma una visión unificadora en el estudio de los numerosos ámbitos del conocimiento: origen, proceso de construcción, propiedades estructurales y funcionales, grado de convencionalización de su contenido, su papel en los procesos cognitivos, e influencia en las acciones humanas.

Empero se podría preguntar sobre las divergencias entre ésta y otras concepciones como creencias, filosofías pedagógicas, conocimiento práctico, etc. El constructo teorías implícitas tiene la ventaja ya que nos permite “analizar su estructura interna como representación esquemática del conocimiento social y, a la vez, conocer su influencia funcional en el conjunto del sistema cognitivo” (Triana, 1988; 8). Y se les nombra teorías debido a que rara vez constituyen ideas aisladas, sino más bien son un conjunto en teoría organizado y coherente de conocimientos sobre el mundo físico y social, tal como señala Rodrigo (1994; 39): “Con ello se quiere señalar que estas teorías no suelen contar con conceptos aislados, sino que se manifiestan como un conjunto más o menos interconectado de conceptos”. Esto coincide con Pozo (2001), quien indica que las teorías implícitas son resultado de la construcción del mundo mediante el cuerpo y se fundan en procesos de aprendizaje asociativo; asimismo poseen un origen cultural toda vez que se construyen en formatos de interacción social y comunicativa.

En la esfera del pensamiento del profesor, se definen también las teorías implícitas del docente como “teorías pedagógicas personales, reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica educativa” (Marrero, 1993; 245). Lo anterior concuerda con la noción de socio-constructivismo, siendo éste el proceso a través del cual se

gestan las teorías implícitas que las personas poseen sobre cualquier dominio o ámbito del conocimiento. Según éste, la cultura contribuye en los contenidos y las formas de adquisición del conocimiento, a través de la recurrencia de prácticas culturales y formatos de interacción. Cuando el sujeto emplea sus mecanismos cognitivos de inducción al agregado de sus experiencias, crea las teorías implícitas. Así, Porlán y López (1993) sostienen que el pensamiento del profesor se organiza alrededor de esquemas de conocimiento que cubren desde el campo de las creencias y concepciones personales hasta el de las estrategias y procedimientos para la planificación, intervención y evaluación de la enseñanza. La experiencia práctica profesional interviene en el grado de permanencia y/o progreso de los mismos. Las investigaciones suscritas en este modelo se valen de términos como creencias, perspectivas, sistema conceptual, principios, ideas o teorías implícitas, que, en palabras de García Jiménez (1986; 501)

[...] tienen en común el supuesto de que el comportamiento cognitivo y otros tipos de comportamientos del profesor aparecen guiados y adquieren significación en relación a un sistema de creencias, valores y principios mantenidos a nivel personal.

Por ello el interés característico que tiene el estudio de las Teorías Implícitas del docente, por lo práctico que resulta conocer el pensamiento de éste, fundamental para entender la práctica educativa o de capacitación, así como para perfeccionar la conexión entre la realidad educativa y sus prácticas, también para orientar los procesos de formación del educador y para beneficiar en los procesos de innovación educativa.

Lo anterior supone abandonar principios positivistas acerca del modo de hacer ciencia desde el modelo de investigación de “pensamientos del profesor” y aproximarse al paradigma cualitativo orientado por los principios del modelo de la toma de decisiones y del modelo de procesamiento de la información.

En el primero de éstos últimos se concibe al docente como un consciente valorador de situaciones que está constantemente procesando información sobre

éstas, tomando decisiones sobre lo que hará a continuación, entonces guiando acciones sobre la base de éstas decisiones y observando los efectos de las acciones en los alumnos (Clark, 1978). Por su parte, el modelo de procesamiento de la información imagina al docente como una persona que se enfrenta a un ambiente de tareas muy complejo, y que afronta ese ambiente simplificándolo, es decir, atendiendo a un número reducido de aspectos del ambiente e ignorando a otros (Clark, 1978). En otras palabras, al modelo de toma de decisiones le importa saber cómo decide el docente lo que debe hacer presentada una situación específica; sin embargo, desde el enfoque del procesamiento de información se intenta conocer cómo el docente define la situación de enseñanza y cómo esta definición afecta a su conducta.

Dado, por ejemplo, al marcar que el éxito o fracaso de las innovaciones educativas depende, en gran medida, de la manera en que los diferentes actores educativos interpretan, definen, y dan forma a los cambios propuestos. El modo en el cual estos procesos mediadores operan depende, a su vez, de los pensamientos, sentimientos y acciones del docente, así como de sus concepciones sobre las diferentes dimensiones de lo educativo.

Por ello, las acciones encaminadas a conseguir un mejoramiento dentro de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, no pueden omitir y desconocer las mediaciones cognitivas, sociales y culturales que movilizan y dan posibilidad de acción a los cambios pretendidos.

En el mismo marco de la innovación de los procesos de enseñanza, los procesos premeditados o intencionales creen predecir estrategias que articulen cambios en niveles o ámbitos subjetivos y objetivos. En este sentido, el ámbito subjetivo supondría un cambio en las representaciones y teorías implícitas de los actores educativos, desde las cuales interpretan y adaptan las innovaciones. El ámbito objetivo, por su parte, alude a las diversas prácticas educativas que son objeto de transformación.

Esto resulta de suma relevancia frente al hecho en que la literatura señala que los docentes y alumnos se valen de concepciones de aprendizaje que para nada corresponden con las teorías de aprendizaje científicas, aun habiendo obtenido ya ese conocimiento, sino que utilizan aquellas que son producto de su acción cotidiana (Strauss y Shilony, 1994; Schoenfeld, 1998).

Esta nueva forma de concebir a la enseñanza y al docente, supone agregar en el análisis la perspectiva de los sujetos de la investigación, puesto que piensa tanto al educador como al alumno como agentes activos cuyos pensamientos, planes y percepciones intervienen y determinan su conducta (Marcelo, 1987).

Dentro de este esquema, se plantea también que es el comportamiento, en gran medida, consecuencia del pensamiento del docente, tanto de sus conocimientos como de sus estrategias para procesar la información y emplearla en la resolución de problemas (Pérez Gómez, 1985). El dominio de investigación encaminado al estudio de las teorías implícitas de los docentes, supone un cumulo de procesos básicos que tienen lugar en la mente de éste cuando da orden y dirección, y desarrolla su comportamiento en los periodos previos a la enseñanza, así como durante ella. Este conjunto de procesos se expresaría a manera de creencias y conocimientos sobre la enseñanza, sobre los estudiantes y el contenido, y sobre la conciencia de estrategias de solución a los diversos problemas correspondientes a la enseñanza (Clark & Peterson, 1990; Sandín, 2003).

### 2.3 Algunas reflexiones

Para comprender con mayor claridad la relación existente entre el pensamiento del docente y su práctica, es indispensable tener una clara concepción de educación que dé sentido a lo realizado desde la docencia y en la cual se recalque el papel fundamental del conocimiento y conciencia de lo que se hace en la práctica docente. De ahí que podemos proponer educación como una forma de encaminar, formar, guiar, orientar y facilitar a los sujetos conocimientos de acuerdo con el momento histórico en

el que se desenvuelven, y que no siempre ésta es dada por un docente, sino también por compañeros, amigos, padres, sociedad en general, ya que toda acción que se encamina hacia otro sujeto tiene un fin educativo.

Siguiendo la misma línea, podemos mencionar a Paulo Freire (1990; 82), quien define educación como “praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo”.

De lo anterior, podemos decir que el docente que profese la educación como forma práctica, debe hacerlo de manera consciente, lo que permitirá gestar procesos complejos como el análisis, re-significación y reflexión de su práctica.

Una vez teniendo claro el término de educación, podríamos continuar con precisar lo que se entiende por práctica docente y práctica educativa. Según Cardona (2008), práctica docente es un conjunto de acciones técnicas encaminadas a enseñar con base en un currículo escolar y una estructura organizativa ya determinada, dentro de un aula de clases; mientras que la práctica educativa toma un papel de mayor importancia y significación, ya que permite el autocontrol integral del sujeto en formación, trascendiendo al momento de que se reflexione como una práctica transformadora y no simplemente como acciones.

Por otra parte, para Gómez, L. (2003), la práctica educativa es un conjunto de acciones e interacciones que ocurren en el aula que fueron diseñadas por el profesor. También se habla de práctica como un proceso de solución de problemas en el cual el profesor es un agente que utiliza su conocimiento implícito para resolver el problema de cómo lograr las metas educativas que el programa de la institución plantea, y por ello, el profesor toma el papel de agente capaz de tomar decisiones y resolver dificultades.

De las definiciones dadas por Cardona y Gómez, podemos rescatar el hecho de que para el primer autor, existe diferencia entre ambos conceptos, mientras que para el segundo, ambos conceptos se refieren a lo mismo.

Ahora bien, el profesor al estar consciente de su práctica, obliga a observarse a sí mismo y aceptar lo que se hace o se deja de hacer, ya que este conocimiento implica la influencia de supuestos, creencias, teorías implícitas y valores, que a partir de su formación van generando esquemas de trabajo válidos para el docente (Silva, 2008).

En definitiva, en la práctica docente intervienen una serie de factores que permiten que el ejercicio docente encamine a los procesos de enseñanza y aprendizaje, tales como los momentos de la clase, los propósitos o intenciones, las acciones, los contenidos, la subjetividad y el pensamiento del docente, que en mayor medida debe, poco a poco, comenzar a ser más consciente en pro de una educación en su totalidad crítico reflexiva.

El pensamiento de los docentes y la relación que éste tiene con la práctica se ve influenciada por las teorías implícitas. Al ser éstas adquiridas por una enérgica influencia social, el profesor no es consciente de que las posee, sin embargo, afectan la práctica, al inclinar al profesor por una decisión u otra en el momento de planear o dar clase. Por ello se sabe que los docentes utilizan y acogen una o varias teorías para hacer frente a las demandas del desarrollo de la enseñanza. Lo que nos muestra que, para que un docente pueda mejorar su práctica a favor del aprendizaje, primero se tienen que modificar sus teorías implícitas haciéndolas explícitas, es decir, que el profesor sea consciente de que las tiene, para que una vez concientizadas acepte una posible modificación.

Conocer las teorías implícitas de los profesores sobre la enseñanza y su relación con la práctica, es uno de nuestros propósitos en el capítulo siguiente, ya que en esta sección se pudo observar al docente en acción, además de conocer las percepciones e ideas que tienen los mismos sobre la enseñanza.

## CAPÍTULO 3

### TEORÍAS IMPLÍCITAS EN LA PRÁCTICA DOCENTE

La enseñanza, como proceso, y en particular, como parte del proceso indisoluble enseñanza-aprendizaje, es un proceso específico y que al mismo tiempo tiene similitudes con otras prácticas que conllevan la ejecución de habilidades diversas y complejas en diferentes contextos que no pueden ser predecibles y que, a su vez, evolucionan constantemente. A modo de ejemplo, para poder observar algunos de esos aspectos similares que tendría la enseñanza con otras prácticas, tomaremos las palabras de Atkinson & Claxton (2002; 15) acerca del profesor intuitivo:

El lingüista (...) puede haber adquirido conocimientos formales del idioma a través del estudio en la escuela (...), pero debe aplicar esos conocimientos para conseguir el objetivo más amplio de la comunicación. Una manera de enfocar este problema consiste en orientar el proceso de aprendizaje hacia el desarrollo de estrategias comunicativas y la realización de tareas que cumplan este fin. Quienes hayan aprendido la lengua de esta manera podrán apañárselas eficazmente en aquellas situaciones para las que han sido entrenados, pero pueden tener dificultades con las que les resulten extrañas y seguramente no sabrán articular de manera sistemática sus conocimientos sobre este idioma.

De igual forma que en el ejemplo anterior, las teorías acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje, pueden prescribirse, describirse y aprenderse en los contextos de la formación profesional (en el aula de clases, en las asesorías con los profesores, en instituciones de gestión educativa, etc.); sin embargo, la manera de aplicar estas teorías dentro del aula, sigue siendo un problema. En parte, esto se debe a la naturaleza del conocimiento formalizado, que, como ya es bien sabido, es en su generalidad explícito y consciente, tiene como base el lenguaje y su construcción se da como un modelo teórico.

Por el contrario, el desarrollo de las habilidades docentes a través de la experiencia puede tener como resultado una actuación competente en un contexto específico –se



ha adquirido pericia– pero esto no significa necesariamente que se pueda dar cuenta de cómo se ha alcanzado esta maestría en el oficio o que se pueda actuar con igual éxito en un contexto diferente. (Atkinson & Claxton, 2002; 15).

En este respecto, encontramos que, a través de la experiencia, los profesionales de la educación, a saber, los docentes de los diversos niveles educativos, se arman con teorías concernientes al proceso de enseñanza-aprendizaje, adquiridas a lo largo de su formación profesional (así como de su estancia y recorrido por los niveles básicos del sistema educativo); sin embargo, no garantiza su aplicación en éste terreno y más específicamente en el aula de clases.

El punto central es que no basta con sólo poseer las teorías como un conjunto de conocimientos dentro del extenso saber docente, sino que requieren de una concientización por parte del docente para ser aplicadas y así hacerlas saltar de simples concepciones y creencias de carácter intuitivo a teorías aplicables de carácter explícito.

En el presente capítulo, intentaremos dar a conocer al lector una breve noción de las teorías implícitas de los docentes, apoyándonos en los trabajos de autores como Rodrigo, M. J., Rodríguez, A. & Marrero, J. (1993); Rodrigo, M. J. y Correa, N. (1999) y Pozo, J., *et al.* (2006), seguida de la clasificación adoptada por éste último, explicando los diferentes tipos de teorías implícitas existentes en los docentes, a saber, la Teoría Directa; la Teoría Interpretativa y la Teoría Constructiva, para dar paso a un estudio de caso aplicado con respecto al tema en cuestión.

### 3.1 Acerca de las concepciones

Las concepciones son un proceso particular y autónomo por el cual un individuo organiza su saber a medida que integra los conocimientos aprendidos. Dicho saber se realiza, en la generalidad de los casos, durante un período suficientemente amplio de la vida, comenzando con la acción cultural parental, la práctica social del niño en la

escuela, la influencia de los varios medios de comunicación y más tarde con la actividad profesional y social del adulto.

Las concepciones poseen raíces socioculturales y son, a su vez, un elemento de socialización que se encuentra cimentada en los intercambios psicosociales originados en el campo de la acción (Rodrigo, Rodríguez & Marrero, 1993). En esta lógica, el docente posee un recorrido cultural, resultado de sus diversas interacciones, no exclusivamente con otros individuos, sino también con dispositivos socioculturales, mediante los cuales, va edificando sus percepciones, sus perspectivas de la vida y del mundo, los dogmas que se van incorporando con el tiempo, fundamentando su identidad personal y su identidad profesional. De acuerdo con Pozo, *et al.* (2006; 34)

[...] todos tenemos creencias o teorías profundamente asumidas y tal vez nunca discutidas, sobre lo que es aprender y enseñar, que rigen nuestras acciones al punto de constituir un verdadero currículo oculto que guía, a veces sin nosotros saberlo, nuestra práctica educativa.

Sin lugar a duda, el legado cultural es determinante en el tipo de creencias y prácticas del profesorado, pero éste únicamente es un ámbito que cimienta las creencias y concepciones humanas; el otro, cuyo predominio es decisivo en los modos de percibir y significar el mundo, es la herencia natural o biológica definida por la estructura cognitiva, esto es:

[...] un sistema cognitivo, una mente humana, que no sólo hace posible, sino necesario, el aprendizaje como una actividad social y cultural [...] [y] un rasgo básico del diseño cognitivo [...] [es la] capacidad de saber lo que sabemos y, por tanto, también lo que ignoramos; pero también imaginar o intuir lo que otros saben y, por tanto, también lo que ignoran, así como la capacidad de compartir e intercambiar con los demás nuestras representaciones, en suma, de distribuirlas socialmente (Pozo, *et al.* 2006; 35).

Nosotros, los seres humanos, tenemos una capacidad inherente que nos permite, de una forma espontánea, percibir sucesos o hechos que nos guían, de cierta forma, a predecir acciones, tanto propias como ajenas, y en esos hechos transformar

nuestras apreciaciones y prácticas. Entre esta capacidad, se halla el sentido común del docente, el cual lo conduce a proceder de determinada manera; especialmente en circunstancias imprevistas o espontáneas. Por ejemplo, cuando se interroga a un docente acerca de por qué actúa de cierta manera, a menudo responde: “porque opino que así es” o “mi intuición me indicó que había de hacerlo de esa manera”, etc.

Tenemos pues, que las concepciones son resultado de la herencia, tanto cultural, como de la herencia biológica, que convergen alternativamente. En el entendimiento y reconocimiento de cómo interactúan y actúan éstas, se encuentra un primer paso en la potencial innovación de las prácticas pedagógicas, al significar las concepciones, un acto de reflexión retrospectivo e introspectivo acerca de los modos en que el docente concibe la enseñanza y, por tanto, el aprendizaje.

En la diversidad de la bibliografía acerca de las concepciones o creencias que los docentes tienen, se hallan dos enfoques concluyentes para entender estos constructos: el cognitivo, que congrega los trabajos acerca de las operaciones mentales de los docentes en los distintos tiempos de su acción pedagógica; y el alternativo, que hace énfasis en que la acción de la enseñanza no se puede aislar de la intencionalidad del docente y en general de la cultura que lo constituye (Perafán & Adúriz-Bravo, 2002).

### 3.2 Creencias y teorías implícitas

El estudio de las creencias o concepciones que los docentes tienen sobre la enseñanza y el aprendizaje es de vital importancia para corregir y mejorar sus prácticas y así conseguir el éxito de las reformas educativas. De acuerdo con Cruz et al. (2006; 359)

[...] esta importancia se basa en dos nociones: por un lado, estas concepciones son un componente relevante en las decisiones educativas y la configuración de las prácticas de enseñanza de los maestros y, por otro lado, estas concepciones y prácticas se

trasladan de algún modo a los alumnos, quienes gradualmente van impregnándose de las mismas hasta asumirlas como naturales y propias.

Se han manejado distintos términos para hacer referencia a las concepciones de los profesores, conexas con su actividad docente: creencias, teorías implícitas (Pozo *et al.*, 2006; Rodrigo *et al.*, 1993), filosofías pedagógicas y conocimiento práctico.

Uno de los términos que más es utilizado en el marco de las concepciones de los profesores, es "creencias". Generalmente, la mayoría de los autores definen a las creencias como construcciones psicológicas constituidas por ideas, imágenes, comprensiones o proposiciones que se consideran verdaderas, que dirigen el actuar de los sujetos y operan como guías para la interpretación de nuevas situaciones. Respecto a la naturaleza y los procesos de cambio de las creencias, se piensa que son representaciones, en cierta medida, implícitas, que muestran una alta variabilidad e incertidumbre, afines a experiencias personales y con dificultad para modificarse. Otro de los términos que ha sido utilizado es el que refiere a un conjunto integrado de valores, concepciones, creencias y conocimientos que los maestros gestan en el contexto de la situación de enseñanza, denominado "conocimiento práctico". Dicho conocimiento, se encuentra directa e inevitablemente ligado con el comportamiento de los profesores en las aulas.

Esta pluralidad terminológica para representar aparentemente lo mismo, la escases de convenio entre los atributos elementales que forman las creencias, así como las discusiones que se han formado sobre determinados aspectos: la confusión conceptual entre los términos "creencia" y "conocimiento", por mencionar un ejemplo (Pérez *et al.*, 2006), convierten en confusa a esta línea de investigación.

Sin embargo, la perspectiva de las teorías implícitas, pretende aclarar estas divergencias conceptuales entre las creencias, el conocimiento y las acciones de los docentes, a partir de la diferenciación entre concepciones implícitas y explícitas. En el funcionamiento de las teorías implícitas se enlazan e integran aspectos relacionados

con el conocimiento y las creencias, así como el vínculo de estos con la acción (Marrero, 2009).

### 3.3 Las concepciones sobre el aprendizaje como representaciones implícitas

Las diferentes concepciones que los docentes tienen sobre el aprendizaje y la enseñanza están basadas, en gran medida, en representaciones de naturaleza implícita, por contraposición a los conocimientos explícitos. Ese carácter implícito de las representaciones que subyacen a buena parte de las concepciones, nos ayudará a entender algunos de sus rasgos esenciales y a concebir el cambio de esas representaciones sobre el aprendizaje y la enseñanza como un proceso de cambio conceptual. Según esta interpretación, para progresar en los modos de enseñar y aprender, no son necesarias nuevas creencias, sino modificar las creencias ya arraigadas con un proceso de explicitación. Los modelos de formación docente y los de enseñanza de las materias, asegura Pozo, siguen confiando en el poder de la palabra, es decir, "... siguen confiando en el poder [...] del conocimiento explícito y predicado, como el motor del cambio en la comprensión y en la acción" (Pozo *et al.*, 2006; 97).

Cambiar lo que se dice, no basta para modificar lo que se hace, ni en la formación docente, ni en el aprendizaje o en la adquisición de conocimientos procedimentales. En este respecto, la supremacía de lo teórico sobre lo práctico, de lo explícito o formal sobre lo implícito o intuitivo, está alejada del funcionamiento cognitivo habitual natural de la mente humana, por eso, tiende a suceder lo contrario. Y es precisamente que, "lograr la primacía o el control del conocimiento explícito sobre esas creencias implícitas [...] es más una conquista cognitiva y cultural [...] [por lo cual] es preciso diseñar escenarios y situaciones sociales que lo favorezcan." (Pozo *et al.*, 2006; 98).

Cambiar las formas de enseñar, requiere no sólo modificar las creencias implícitas, sino la relación entre esas representaciones de carácter implícito y los conocimientos explícitos, así como el reflejo en la práctica de dicho conocimiento.

### 3.4 Teorías implícitas acerca del aprendizaje

Los aprendizajes en el alumno son difíciles de alcanzar, ya que el docente se basa en sus teorías implícitas, las cuales no siempre son conscientes y, en parte, son pilar fundamental del saber profesional que se ha ido construyendo y que ha concebido como acertadas y útiles en su práctica. Como diría Pozo, las teorías implícitas, podemos entenderlas como “un conjunto de principios que restringen tanto nuestra forma de afrontar como de interpretar o atender las distintas situaciones de enseñanza-aprendizaje a las que nos enfrentamos” (Pozo *et al.*, 2006; 79), es decir, las teorías implícitas suponen un conjunto organizado sobre el mundo físico o social y se manifiestan como una red más o menos interconectada de conceptos. Son creencias, representaciones y concepciones que permiten la explicitación de los marcos de referencia, por medio de los cuales los profesores perciben y procesan la información, analizan, dan sentido y orientan sus prácticas pedagógicas.

Las teorías implícitas se caracterizan, principalmente, por basarse en información de tipo episódico o autobiográfico, también por ser muy flexibles frente a las demandas o situaciones en que son utilizadas y presentar ciertas normas o convencionalismos en sus contenidos.

En resumen, las teorías implícitas son utilizadas por los individuos para buscar explicaciones causales a problemas, interpretar situaciones, realizar inferencias sobre sucesos y planificar el comportamiento; en palabras de Pozo:

[...] nuestra forma de interpretar la conducta de los demás y a nosotros mismos está orientada por un conjunto de presupuestos teóricos que hacen referencia a que tenemos una mente con intenciones y deseos y que guía nuestra conducta, nuestra cognición y nuestros afectos (Pozo *et al.*, 2006; 80).

### 3.5 Origen de las representaciones implícitas

En esta lógica y continuando con la misma línea teórica, podemos referirnos al origen de las representaciones implícitas desde una perspectiva evolucionista, en donde podemos situar al aprendizaje implícito como un sistema primario con respecto al aprendizaje explícito. En relación con lo anterior, en palabras de Reber, la génesis de las representaciones implícitas consiste en una “adquisición de conocimiento que tiene lugar en gran medida con independencia de los intentos conscientes por aprender y en ausencia de conocimiento explícito sobre lo que se adquiere” (Reber 1993; 5).

Ahora bien, Pozo nos indica, con respecto al aprendizaje implícito en comparación con las formas del aprendizaje explícito, las características del primero, de las cuales enuncia: que es más antiguo en la filogénesis; más antiguo en la ontogénesis, ya que sería previo al aprendizaje explícito en el desarrollo cognitivo; independiente de la cultura y de la instrucción, pues “su funcionamiento no dependería de la adquisición de otras funciones cognitivas posteriores” (Pozo *et al.*, 2006; 100); más robusto; más duradero; y más económico.

Todas nuestras representaciones implícitas son, según Pozo, el resultado de la experiencia personal en esos escenarios culturales de aprendizaje; éstas son un producto de aprendizaje informal, se adquieren en contextos de aprendizaje y enseñanza incluso de educación formal. Un rasgo que puede diferenciar, en su origen, a las representaciones implícitas de las explícitas, es quizá que éstas últimas, suelen ser producto de la educación formal, mientras que las representaciones tácitas se aprenden implícitamente, pero no se enseñan.

### 3.6 Clarificación de las teorías implícitas

A raíz de diversos estudios que se han realizado sobre las concepciones implícitas observadas en los docentes, se han identificado tres teorías de dominio,

relacionadas con las concepciones sobre el aprendizaje. A saber, las principales teorías implícitas acerca del aprendizaje son:

- la teoría directa,
- la teoría interpretativa
- y la teoría constructiva.

### 3.6.1 La Teoría Directa

La teoría directa, podría considerarse la teoría implícita más básica del aprendizaje. Ésta refiere a una teoría que se centra en los resultados del aprendizaje, o productos del mismo, sin colocarlos en relación con el contexto, ni tampoco los visualiza como un punto de llegada a unos procesos que comprometan la actividad del aprendiz.

Está aproximadamente emparentada con la teoría directa de la mente de Wellman (1990), la cual indica que la simple exposición del sujeto al contenido y objeto de estudio da como resultado una reproducción fiel de la información, y se puede apreciar en los niños muy pequeños, quienes manifiestan una versión pura de esta teoría;

[...] ya a los tres años de edad los niños operan con una teoría representacional de la mente, aunque ésta todavía muy limitada. Es una teoría representacional de la copia directa, según la cual el conocimiento retrata fielmente la realidad [...] y por lo tanto no permite distinguir entre conocimiento y creencia” (Pozo, *et al.*, 2006; 67).

Por tanto, la teoría directa representa un modo exageradamente optimista de concebir al aprendizaje, pues como mencionamos, no se ocupa siquiera de los contextos o procesos que lo posibilitan.

En esta teoría, “los resultados del aprendizaje se conciben como productos claramente identificables. Son logros de todo o nada, o piezas disjuntas que se



acumulan sumativamente en el proceso de aprender, de modo tal que un nuevo aprendizaje no afecte ni restrinja los anteriores” (Pozo, *et al.*, 2006; 121).

Se trata desde esta perspectiva, de una cuestión en sentido acumulativo extremo, en donde el aprendizaje se ocupa de ampliar el repertorio de conocimientos de un individuo: saber hacer más cosas, conocer más palabras, poseer más información, etc. El resultado de esta teoría, lo podemos rastrear a ciertos supuestos o principios de carácter epistemológico, ontológico y conceptual.

En primer lugar, desde un punto de vista epistemológico, encontramos que ésta teoría se asienta en un realismo ingenuo, en el cual, el conocimiento corresponde directa e irrevocablemente con la realidad y sus resultados son un retrato directo de la misma “[...] este principio realista implica asumir una concepción dualista sobre el conocimiento, según el cual éste sólo puede ser verdadero (cuando refleja la estructura de la realidad) o falso (cuando se aleja de ella)” (Pozo, *et al.*, 2006; 122).

Desde un punto de vista ontológico, podemos observar que, en la teoría directa, el aprendizaje es un suceso aislado, desintegrado de un marco temporal extenso que lo antecede y configura y en donde como único componente del aprendizaje tenemos a los resultados y la carencia de la intervención de supuestos conceptuales (Pozo, *et al.*, 2006).

La teoría directa nos recuerda, en cierto sentido y vagamente, a las “versiones más ingenuas” de las teorías conductistas del aprendizaje, en donde, dadas unas condiciones básicas del aprendiz, el aprendizaje tiene lugar. Estas condiciones son suficientes para asegurar la aparición de resultados inequívocamente iguales, sin importar e independientemente de quién aprenda y cómo aprenda. Resultados que, de modo claro, reflejan al objeto del aprendizaje.

### 3.6.2 La Teoría Interpretativa

Por otra parte, la teoría interpretativa, evoca la evolución de la teoría directa, y aunque comparte algunos supuestos epistemológicos con ésta, difiere de ella al conectar los resultados de aprendizaje, los procesos y las condiciones del mismo, de un modo lineal relativamente (Pozo, *et al.*, 2006).

Si la teoría directa se halla cerca del conductismo, la teoría interpretativa guarda cierta similitud con los modelos del procesamiento de información en tanto que plantea una necesidad de procesos intermedios entre las representaciones internas y la entrada de información. La teoría interpretativa requiere integrar en la explicación del aprendizaje la actividad del aprendiz en términos de procesos mentales. La idea medular habita en la intervención de procesos mentales que generan, conectan, amplían y corrigen las representaciones internas del alumno. El elemento de los resultados, adquiere diversos matices, “[...] en algunas ocasiones se describen los productos del aprendizaje como acumulación de conocimientos nuevos y disjuntos, pero se contempla también el aumento de la complejidad del conocimiento existente, así como la innovación y refinamiento del uso de procesos mentales” (Pozo, *et al.*, 2006; 123).

Así bien, la teoría interpretativa, indica que el aprendizaje produce aproximaciones fieles, complejas o precisas de la realidad del conocimiento que se quiere adquirir. “Una vez que una teoría interpretativa comienza a operar, puede ir aumentando su complejidad mediante la consideración de más y diferentes procesos mentales” (Pozo, *et al.*, 2006; 123), a saber, con el desarrollo se integran procesos correspondientes a fases avanzadas en la elaboración del conocimiento, así también a fases iniciales. Es decir, la adquisición de información se considera un proceso cognitivamente mediado por procesos mentales.

De igual manera que la teoría directa se fundamente en ciertos supuestos epistemológicos, ontológicos y conceptuales, la teoría interpretativa como evolución

de la primera, cimenta sus bases en sus propios supuestos, aunque comparte con la teoría directa los supuestos epistemológicos, que parten de un principio realista, el cual indica que el “buen” conocimiento debe, sin lugar a dudas, reflejar la realidad y por lo tanto, el aprendizaje tendría como meta captar esa realidad, que “sin embargo, esta meta es muy difícil de alcanzar, si no imposible, ya que la producción cognitiva requiere inevitablemente de complejos procesos mentales mediadores, que a la vez que hace posible asimilar el conocimiento, tienen por defecto distorsionar u obstaculizar el logro de copias completas y exactas” (Pozo, *et al.*, 2006; 124); y difiere en los supuestos ontológicos, que dictan, a diferencia de la teoría directa, que el aprendizaje es un proceso que ocurre a través del tiempo.

En cuanto a los principios conceptuales, esta teoría articula tres componentes básicos del aprendizaje a modo de una “[...] cadena casual lineal y unidireccional. Es decir, las condiciones ‘actúan sobre’ las acciones y procesos del aprendizaje, los que a su vez ‘provocan’ unos resultados del aprendizaje” (Pozo, *et al.*, 2006; 124).

### *3.6.3 La Teoría Constructiva*

Por último, la teoría constructiva señala que el aprender involucra procesos mentales reconstructivos de las propias representaciones del mundo físico, sociocultural e incluso mental, así como la autorregulación de la propia actividad de aprender (Pozo *et al.*, 2006)

Esta teoría no sólo sostiene que los procesos mentales son fundamentales para aprender, sino también les otorga un papel transformador. En los límites de la misma, los resultados obtenidos del proceso de aprendizaje implican una redescipción de los contenidos estudiados, así como del propio aprendiz.

Por lo tanto, para apreciar esos resultados es imprescindible considerar los cambios en los propios procesos representacionales del aprendiz, incluyendo tanto la manera de dar significado al objeto de aprendizaje como las metas de aprendizaje que se propone. Además, la conciencia por parte del propio aprendiz de las condiciones en las

que ocurre el aprendizaje y de los resultados que va alcanzando funcionan como referentes clave que le permiten poner en marcha y ajustar procesos metacognitivos para regular su aprendizaje (Pozo *et al.*, 2006; 125).

A diferencia de la teoría interpretativa que asume similares supuestos epistemológicos de la teoría directa, el rasgo distintivo de la teoría constructiva es, en efecto, su base epistemológica.

[...] [La cual] se caracteriza por asumir que distintas personas pueden dar significado a una misma información de múltiples modos, que el conocimiento puede tener diferentes grados de incertidumbre, que su adquisición implica necesariamente una transformación del contenido que se aprende y también del propio aprendiz, y que esa transformación puede conducir incluso a una innovación del conocimiento cultural. (Pozo *et al.*, 2006; 126).

Desde los puntos de vista conceptual y ontológico, esta teoría sostiene la noción del aprendizaje como un sistema dinámico autorregulado que articula condiciones, procesos y resultados.

Habiendo explicado en mayor detalle qué son, en qué consisten, y cuáles son las teorías implícitas, pasaremos al siguiente capítulo, en donde tendremos un mejor acercamiento a éstas llevando a la práctica una breve investigación sobre las teorías implícitas que existen en los docentes de la Universidad Pedagógica Nacional.

## CAPÍTULO 4

### ACERCAMIENTO A LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS DE LOS DOCENTES Y SU PUESTA EN PRÁCTICA

La finalidad de esta investigación fue indagar la relación que existe entre las teorías implícitas que tienen los profesores universitarios acerca de la enseñanza y sus prácticas pedagógicas en el aula. El estudio se llevó a cabo en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco.

#### 4.1 Metodología

El presente estudio utilizó un diseño descriptivo exploratorio, el cual se basó en el análisis de caso a través de entrevistas individuales, cuestionarios y observaciones, enmarcadas en el contexto de las teorías implícitas de los docentes en el aprendizaje.

Para el cumplimiento de los objetivos propuestos se utilizó una metodología cualitativa, puesto que esta permite una forma de aproximación empírica a la realidad social, específicamente conveniente a la comprensión significativa e interpretativa del comportamiento de los actores sociales en torno a procesos de enseñanza-aprendizaje. Esto permite la construcción de conocimiento, reducción de la complejidad sobre la base de concepto, su análisis, su jerarquización y organización y el establecimiento de relaciones coherentes entre ellos, así como saber cómo los sujetos piensan dentro de su contexto.

Para poder estudiar las concepciones de los académicos seleccionados sobre la enseñanza, se utilizarán tres métodos de obtención de información: la entrevista, el cuestionario, y la observación. La conjunción de estos nos proporcionarán datos desde diferentes perspectivas. Ahora bien, la información obtenida en la entrevista, corresponderá a la perspectiva explícita sobre las concepciones de los académicos, en tanto que los datos obtenidos a través de los cuestionarios nos referirán a aspectos

más implícitos de sus concepciones de enseñanza. Por otra parte, para analizar las prácticas educativas de los profesores, utilizaremos la técnica de observación sistemática; se realizarán observaciones de las clases y se tomará nota acerca del comportamiento de profesores y alumnos, agrupamiento de los alumnos y recursos utilizados, a través de un guion de observación previamente elaborado.

En cuando al procedimiento que se llevará a cabo, en primer lugar, se realizarán las observaciones. Asistiremos a las clases impartidas el día y hora indicados por los profesores y haremos éstas junto a las notas de campo de las clases. Llevaremos a cabo dos sesiones de observación por grupo, con una duración media de una hora y media cada una.

En segundo lugar, realizaremos los cuestionarios a los alumnos, con el fin de obtener aspectos más implícitos acerca de las concepciones de enseñanza de cada docente.

En tercer lugar, haremos uso de la entrevista para no sugerir aspectos planteados en ésta en el comportamiento de los profesores. El intervalo entre la aplicación de la última sesión de observación y la entrevista será inferior a una semana. Realizaremos las entrevistas individualmente en los cubículos de los mismos académicos.

La aplicación de los registros de observación y las entrevistas serán realizadas durante el ciclo escolar 2015-II.

Para su interpretación, se hará uso de las categorías sobre las teorías implícitas, a saber; teoría directa, interpretativa y constructiva.

El análisis tácito de las observaciones como de las entrevistas buscará actitudes e indicios que se apeguen a uno u otro tipo de teoría que manifieste el profesor.

Para el análisis de segundo orden, se realizará una contrastación entre lo observado en el salón de clase, los resultados arrojados por los alumnos y el testimonio del profesor, utilizando el marco teórico de referencia como esquema interpretativo.

#### 4.2 Contexto

El escenario en el cual desarrollamos nuestra investigación fue en la Universidad Pedagógica Nacional, la cual es una institución pública de educación superior. Cuenta con 76 Unidades y 208 subsedes académicas en todo el país. En la que se trabajó fue la Unidad UPN 092 D.F., Ajusco, la cual imparte las licenciaturas escolarizadas de: Administración Educativa, Educación Indígena, Pedagogía, Psicología Educativa y Sociología de la Educación. Así mismo, su organización académica se constituye por los Cuerpos Académicos (CA), y se subdividen en Áreas Académicas (AA):

Área 1 “Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión”.

Área 2 “Diversidad e Interculturalidad”.

Área 3 “Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes”

Área 4 “Tecnologías de Información y Modelos Alternativos”.

Área 5 “Teoría Pedagógica y Formación Docente”.

Para esta investigación, seleccionamos a cinco profesores, uno por cada una de las diferentes asignaturas correspondientes al tercer semestre de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, teniendo como resultado un estudio de caso del grupo 315.

#### 4.3 Instrumentos

Para reunir la información necesaria se utilizaron los siguientes instrumentos

#### *4.3.1 Instrumento de observación. Categorías sobre las teorías implícitas*

La observación es una técnica de recogida de datos y un método de investigación. Respecto a ella, Van Dalen y Meyer (1971) consideran que “la observación juega un papel importante en toda investigación porque le proporciona uno de sus elementos fundamentales; los hechos”. En otras palabras, entendemos a la observación como un registro visual de lo que sucede en el mundo real, en la evidencia empírica. Para Selltiz (1976; 225) “la observación se convierte en técnica científica en la medida en que: 1) sirva a un objetivo formulado en la investigación; 2) es planificada sistemáticamente y 3) está sujeta a comprobación y controles de validez y fiabilidad”.

Para fines de nuestra investigación se realizarán las observaciones de las clases y se tomará nota acerca del comportamiento de los profesores, así como sus expresiones afectivas, el fomento de la participación grupal, la evaluación y retroalimentación, el desarrollo de los temas dentro del aula, la manera de evaluar los contenidos expuestos en clases, el agrupamiento de los alumnos y recursos utilizados.

#### *4.3.2 Cuestionario*

Entendemos por cuestionario, a instrumento de recopilación formado por un conjunto limitado de preguntas, a través del cual el sujeto proporciona información sobre sí mismo y/o sobre su entorno. (Bisquerra, 2004).

El instrumento cuenta con un total de 11 preguntas, está diseñado de forma tal que nos permita obtener aspectos más implícitos acerca de las concepciones de enseñanza de cada docente por medio de sus alumnos. Las preguntas en éste hacen referencia a las actividades que el docente realiza antes de iniciar sus clases, y que de algún modo se encuentran influenciadas por sus creencias en torno al significado del aprendizaje; así también refieren a las actividades que el maestro decide poner en acción al momento de dar su clase; a la relación que existe entre profesor y alumno,



si éste primero mantiene un rol de autoridad, o bien de negociador, y de qué manera favorece esto la relación entre maestro y alumnos en el salón de clases; buscamos, también, saber el valor que se extrae del conocimiento de los logros alcanzados en función de lo enseñado, las retroalimentaciones proporcionadas durante las clases y la revisión de los procesos de enseñanza aprendizaje respecto de los objetivos establecidos en la planeación; todo lo anterior, con el objetivo de conocer las teorías implícitas que tienen los docentes.

#### *4.3.3 Entrevista*

La entrevista es una técnica cuyo objetivo estriba en conseguir información de manera oral y personalizada acerca de acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de la persona como las actitudes, las creencias, los valores, las opiniones en relación con la situación que se está estudiando (Bisquerra, 2004).

Para fines de la actual investigación haremos uso de la entrevista semiestructurada pues ésta parte de un guion que determina de antemano cual es la información relevante que se necesita obtener, que en este caso corresponderá a la perspectiva explícita sobre las concepciones de los académicos. Las preguntas se elaborarán de forma abierta, lo que nos permitirá obtener información más rica en matices (Bisquerra, 2004).

#### 4.4. Procesamiento de datos

Una vez establecidos los instrumentos que utilizamos en la investigación, se continuó con el procesamiento de la información arrojada en ellos.

En primer lugar, tomamos la información expuesta por las observaciones realizadas en clase, categorizando cada indicador del guion de observación haciendo uso de las categorías sobre las teorías implícitas (directa, interpretativa, constructiva); en segundo momento, realizamos la aplicación del cuestionario a los alumnos de cada grupo, con el fin de obtener aspectos más implícitos acerca de las concepciones de

enseñanza de cada docente; en un tercer momento, entrevistamos a cada docente (en total cinco) del grupo 315, para así obtener una perspectiva explícita sobre las concepciones de los académicos; y finalmente se contrastó la congruencia de lo que respondieron durante la entrevista, lo observado en clase y lo arrojado por el cuestionario a los alumnos.

## 4.5 Resultados

### 4.5.1 Observaciones

Las observaciones fueron realizadas a los cinco profesores del grupo 315 del tercer semestre de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional. Los criterios de los cuáles se partió para delimitar las observaciones, fueron los indicadores expuestos en el guion de observación. (Véase anexo 1)

Para organizar el análisis de resultados de las observaciones se utilizaron los siguientes símbolos para categorizar cada indicador, dependiendo de las evidencias mostradas por el comportamiento de los docentes: con letras mayúsculas, la abreviación de las 3 teorías implícitas que manejamos en el presente trabajo, con una D se hará referencia a la teoría directa. Con una I se hará referencia a la teoría interpretativa. Y con una C se hará referencia a la teoría constructiva. Para organizar el análisis, se hizo una conjunción de ambas observaciones que se realizaron en cada docente, con la intención de señalar los comportamientos presentes, para posteriormente enmarcar cada indicador dentro de alguna de las tres teorías implícitas que manejamos en la presente investigación.

### **Observaciones del Profesor de la materia “Teoría Pedagógica Contemporánea”**

Esta observación se efectuó en la clase de Teoría Pedagógica Contemporánea del tercer semestre de la Licenciatura en Pedagogía.

**Campo:** Clase en el aula

**Indicador:** Rige el comportamiento de los alumnos a través de normas (C)

| <b>Evidencia</b> |  |
|------------------|--|
|                  | Establece principios básicos de convivencia.   |
|                  | Da la palabra a los alumnos que levantan la mano.  |
|                  | Silencia el murmullo cuando éste de hace presente.   |
|                  | Pide respeto para las participaciones de cada alumno.  |
|                  | Recuerda a los alumnos las actividades extraescolares que estos deben realizar para poder estar presentes en la siguiente clase. |

**Indicador:** Expresiones afectivas (C)

| <b>Evidencia</b> |   |
|------------------|---|
| ✓                | Interactúa positivamente con el grupo.  |
| ✓                | Anima a los alumnos con frases como “muy bien”, “¡correcto!”, cuando participan en clase. |
| ✓                | Estimula el esfuerzo de los alumnos.  |
| ✓                | Genera un ambiente de confianza en el grupo, sin perder la autoridad.                     |
|                  | Bromea de vez en vez con anécdotas relacionadas con el contenido.                         |

**Indicador:** Comportamiento del docente (C)

| <b>Evidencia</b> |   |
|------------------|---|
|                  | El profesor permanece en el escritorio.                                 |
|                  | El profesor se mueve mientras da la lección únicamente frente al grupo. |
| ✓                | Camina entre bancas y por todo el salón.                                |
| *                | Utiliza el pizarrón como material de apoyo.                             |
| *                | Utiliza el cañón como material de apoyo.                                |
|                  | Empieza puntualmente la clase.  |
| ✓                | Es claro y preciso a la hora de exponer los temas.                      |
| ✓                | Usa un lenguaje sencillo, preciso y claro.                              |
| ✓                | Es paciente y tolerante.  |

## Análisis pedagógico

Durante el transcurso de la clase, pudimos observar que el docente no rige el comportamiento de los alumnos a través de normas. Pareciera que éstas las traen ya interiorizadas los alumnos. El docente no batalla ni se muestra rígido dentro del aula. Y sólo se pudo observar que indica el siguiente tema a ver en la próxima sesión. Así también, observamos que anima a los alumnos con comentarios positivos, y bromea con ellos, haciendo la clase más dinámica y amena; camina entre bancas cuando los alumnos se encuentran realizando una actividad, brindando ayuda a quien la solicite. \* En cuanto a los materiales de apoyo, el profesor es muy claro cuando utiliza las TIC para un mejor y más fácil manejo de la información del tema expuesto.

Por todo lo anterior se denota que el profesor basa su práctica en un ambiente de respeto, ameno y pendiente del alumno, centrado en el aprendizaje de éste, cayendo en la categoría de la teoría constructiva

**Campo:** Estratégica didáctica

**Indicador:** Promueve la participación en el grupo (C)

| Evidencia |   |
|-----------|---|
| ✓         | Varía actividades.  |
| ✓         | Solicita la participación de los alumnos.                                     |
| ✓         | Retoma y amplía las aportaciones de los alumnos.                              |
|           | Da tiempo para armar respuestas.  |
| ✓         | Corresponden las intervenciones al contenido temático que se está trabajando. |
|           | Considera las experiencias e intereses de los alumnos.                        |
|           | Genera retos en los alumnos.  |
| ✓         | Establece un clima de cortesía y respeto.                                     |
| ✓         | Fomenta la participación de todos.  |

**Indicador:** Evalúa y promueve la retroalimentación (C)

| Evidencia |   |
|-----------|---|
| ✓         | Monitorea el aprovechamiento de los alumnos |
|           | Solicita justificación de las respuestas    |
| ✓         | Refuerza las respuestas correctas           |
| ✓         | Promueve una retroalimentación correctiva   |
| ✓         | Puntualiza el conocimiento                  |

### **Análisis pedagógico**

Respecto a la estrategia didáctica, podemos observar que el docente hace uso de diversas actividades dentro del aula. Así también solicita la participación de los alumnos y la fomenta al retomar el contenido de éstas, y monitorea el aprovechamiento tanto grupal como individual de cada alumno.

Lo anterior nos da las evidencias suficientes para enmarcar los comportamientos dentro de este campo dentro del dominio de la teoría constructiva.

**Campo:** Presentación del contenido.

**Indicador:** Desarrollo del tema (C)

| Evidencia |  |
|-----------|--|
| ✓         | Da a conocer los objetivos de la sesión  |
| ✓         | Dispone organizadamente los temas de la sesión   |
| ✓         | Utiliza actividades de iniciación  |
| ✓         | Relaciona conocimientos previos con el tema a desarrollar  |
|           | Promueve la construcción de conocimientos  |
|           | Aprovecha las habilidades, actitudes, aptitudes, intereses y valores en los alumnos para enriquecer y ampliar el contenido de los temas a tratar |
|           | Promueve la elaboración de conclusiones  |
|           | Promueve la aplicación de contenidos   |
| ✓         | Promueve secuencias de reflexión   |
| ✓         | Enfatiza el valor e importancia del contenido  |
| ✓         | Promueve un cierre de actividades  |

## Indicador: Evaluación del contenido (I)

| Evidencia |  |
|-----------|--|
|           | Se centra en los resultados de aprendizaje sin colocarlos en relación con el contexto  |
| ✓         | Indica que el aprendizaje produce aproximaciones fieles, complejas o precisas de la realidad del conocimiento que se quiere adquirir, a través de los procesos mentales de los estudiantes |
|           | Asume que el estudiante va elaborando sus propias representaciones acerca del mundo físico, sociocultural e incluso mental   |
| ✓         | Piensa que los resultados son inequívocamente iguales, sin importar e independientemente de quién aprenda y cómo aprenda   |

### Análisis pedagógico

En cuanto a la presentación del contenido en el desarrollo del tema, observamos que el docente presenta comportamientos que lo sitúan dentro del campo de la teoría constructiva, como son el relacionar conocimientos previos como puente para una mejor construcción de conocimientos nuevos, así también promueve la elaboración de conclusiones por parte de los alumnos, la aplicación de los contenidos, y un cierre de actividades. Por otra parte, respecto a la evaluación del contenido, muestra un pensamiento alejado a lo que refiere a la teoría constructiva, indicando que los resultados del aprendizaje son inequívocamente iguales, sin importar e independientemente de quién aprenda y cómo lo haga.

Esto nos indica un comportamiento y pensamiento que transita por el dominio de la teoría Interpretativa.

### Observaciones del Profesor de la materia “Crisis y Educación en el México Actual”

Esta observación se efectuó en la clase de Crisis y Educación en el México Actual del tercer semestre de la Licenciatura en Pedagogía.

**Campo:** Clase en el aula.

**Indicador:** Rige el comportamiento de los alumnos a través de normas (C)

| <b>Evidencia</b> |  |
|------------------|--|
|                  | Establece principios básicos de convivencia.   |
|                  | Da la palabra a los alumnos que levantan la mano.  |
|                  | Silencia el murmullo cuando éste se hace presente.   |
|                  | Pide respeto para las participaciones de cada alumno.  |
|                  | Recuerda a los alumnos las actividades extraescolares que estos deben realizar para poder estar presentes en la siguiente clase. |

**Indicador:** Expresiones afectivas (C)

| <b>Evidencia</b> |   |
|------------------|---|
| ✓                | Interactúa positivamente con el grupo.  |
|                  | Anima a los alumnos con frases como “muy bien”, “¡correcto!”, cuando participan en clase. |
| ✓                | Estimula el esfuerzo de los alumnos.  |
| ✓                | Genera un ambiente de confianza en el grupo, sin perder la autoridad.                     |
| ✓                | Bromea de vez en vez con anécdotas relacionadas con el contenido.                         |

**Indicador:** Comportamiento del docente (C)

| <b>Evidencia</b> |   |
|------------------|---|
|                  | El profesor permanece en el escritorio.                                 |
|                  | El profesor se mueve mientras da la lección únicamente frente al grupo. |
| ✓                | Camina entre bancas y por todo el salón.                                |
|                  | Utiliza el pizarrón como material de apoyo.                             |
|                  | Utiliza el cañón como material de apoyo.                                |
|                  | Empieza puntualmente la clase.  |
| ✓                | Es claro y preciso a la hora de exponer los temas.                      |
| ✓                | Usa un lenguaje sencillo, precioso y claro.                             |
| ✓                | Es paciente y tolerante.  |

## Análisis pedagógico

Dentro de la clase en el aula se observó que el profesor tiene una autoridad implícita fuerte y notable frente al grupo, pero sin llegar al tipo de docente autoritario y severo; también tiene un control del grupo no tan estricto y marcado. En este caso, son los alumnos quienes rigen el comportamiento del grupo a través de normas implícitas que ellos traen consigo, silencian el murmullo, piden respeto a las participaciones de los demás, etc. De la misma manera, se observa que el docente tiene sentido del humor, bromea de vez en cuando con los alumnos, interactúa positivamente con ellos y estimula el esfuerzo de los mismos. En cuanto al comportamiento del docente se observa que este acostumbra pasearse entre bandas y por todo el salón, usar un lenguaje sencillo, preciso y claro, y ser paciente y tolerante.

Por lo anterior, se puede enmarcar el comportamiento del docente en cuando a clase en el aula dentro de la teoría constructiva.

**Campo:** Estrategia didáctica

**Indicador:** Promueve la participación en el grupo (C)

| Evidencia |   |
|-----------|---|
| ✓         | Varía actividades.  |
| ✓         | Solicita la participación de los alumnos.                                     |
| ✓         | Retoma y amplía las aportaciones de los alumnos.                              |
|           | Da tiempo para armar respuestas.  |
|           | Corresponden las intervenciones al contenido temático que se está trabajando. |
|           | Considera las experiencias e intereses de los alumnos.                        |
|           | Genera retos en los alumnos.  |
|           | Establece un clima de cortesía y respeto.                                     |
|           | Fomenta la participación de todos.  |



**Indicador:** Evalúa y promueve la retroalimentación (C)

| <b>Evidencia</b> |   |
|------------------|---|
| ✓                | Monitorea el aprovechamiento de los alumnos |
|                  | Solicita justificación de las respuestas    |
| ✓                | Refuerza las respuestas correctas           |
| ✓                | Promueve una retroalimentación correctiva   |
|                  | Puntualiza el conocimiento                  |

### **Análisis pedagógico**

Dentro de la estrategia didáctica se puede observar que el docente varía actividades, solicita la participación del grupo, la fomenta, retoma las aportaciones de los alumnos, refuerza las respuestas correctas, monitorea el aprovechamiento de los alumnos y promueve una retroalimentación correctiva.

Todas estas evidencias nos dan un claro panorama de que el comportamiento del docente está situado dentro de la teoría constructiva.

**Campo:** Presentación del contenido

**Indicador:** Desarrollo del tema (C)

| <b>Evidencia</b> |  |
|------------------|--|
| ✓                | Da a conocer los objetivos de la sesión  |
| ✓                | Dispone organizadamente los temas de la sesión   |
| ✓                | Utiliza actividades de iniciación  |
| ✓                | Relaciona conocimientos previos con el tema a desarrollar  |
| ✓                | Promueve la construcción de conocimientos  |
|                  | Aprovecha las habilidades, actitudes, aptitudes, intereses y valores en los alumnos para enriquecer y ampliar el contenido de los temas a tratar |
| ✓                | Promueve la elaboración de conclusiones  |
|                  | Promueve la aplicación de contenidos   |
| ✓                | Promueve secuencias de reflexión   |
| ✓                | Enfatiza el valor e importancia del contenido  |
|                  | Promueve un cierre de actividades  |

### Indicador: Evaluación del contenido (C)

| Evidencia |  |
|-----------|--|
|           | Se centra en los resultados de aprendizaje sin colocarlos en relación con el contexto  |
|           | Indica que el aprendizaje produce aproximaciones fieles, complejas o precisas de la realidad del conocimiento que se quiere adquirir, a través de los procesos mentales de los estudiantes |
| ✓         | Asume que el estudiante va elaborando sus propias representaciones acerca del mundo físico, sociocultural e incluso mental   |
|           | Piensa que los resultados son inequívocamente iguales, sin importar e independientemente de quién aprenda y cómo aprenda   |

### Análisis pedagógico

Durante el desarrollo del tema se observa que el docente da a conocer los objetivos de la sesión, dispone organizadamente los temas, utiliza actividades de iniciación, relaciona conocimientos previos de los alumnos con el tema a desarrollar; promueve la construcción de conocimientos, la elaboración de conclusiones, las secuencias de reflexión, y enfatiza la importancia del conocimiento. Así también asume que el estudiante es quien elabora sus propias representaciones del mundo que lo rodea, tanto físico como sociocultural e incluso mental.

Con lo anterior mencionado, el comportamiento del docente en cuanto a la presentación del contenido, se basa en una teoría implícita constructiva del aprendizaje.

### Observaciones del Profesor de la materia “Aspectos sociales de la Educación”

Esta observación se efectuó en la clase de Aspectos Sociales de la Educación del tercer semestre de la Licenciatura en Pedagogía.

**Campo:** Clase en el aula

**Indicador:** Rige el comportamiento de los alumnos a través de normas (D)

| <b>Evidencia</b> |  |
|------------------|--|
| ✓                | Establece principios básicos de convivencia.   |
| ✓                | Da la palabra a los alumnos que levantan la mano.  |
| ✓                | Silencia el murmullo cuando éste se hace presente.   |
|                  | Pide respeto para las participaciones de cada alumno.  |
|                  | Recuerda a los alumnos las actividades extraescolares que estos deben realizar para poder estar presentes en la siguiente clase. |

**Indicador:** Expresiones afectivas (C)

| <b>Evidencia</b> |   |
|------------------|---|
| ✓                | Interactúa positivamente con el grupo.  |
| ✓                | Anima a los alumnos con frases como “muy bien”, “¡correcto!”, cuando participan en clase. |
| ✓                | Estimula el esfuerzo de los alumnos.  |
| ✓                | Genera un ambiente de confianza en el grupo, sin perder la autoridad.                     |
| ✓                | Bromea de vez en vez con anécdotas relacionadas con el contenido.                         |

**Indicador:** Comportamiento del docente (C)

| <b>Evidencia</b> |   |
|------------------|---|
|                  | El profesor permanece en el escritorio.                                 |
|                  | El profesor se mueve mientras da la lección únicamente frente al grupo. |
| ✓                | Camina entre bancas y por todo el salón.                                |
|                  | Utiliza el pizarrón como material de apoyo.                             |
|                  | Utiliza el cañón como material de apoyo.                                |
| ✓                | Empieza puntualmente la clase.  |
| ✓                | Es claro y preciso a la hora de exponer los temas.                      |
| ✓                | Usa un lenguaje sencillo, preciso y claro.                              |
| ✓                | Es paciente y tolerante.  |

### **Análisis pedagógico:**

Durante la clase en el aula se observó que el docente establece principios básicos de convivencia y rige el comportamiento de los alumnos a través de normas implícitas y explícitas, y aunque siempre amable, se expresa muy autoritario.

En cuanto a las expresiones afectivas del docente, tenemos que interactúa positivamente con el grupo, anima a los alumnos con frases alentadoras, estimula su esfuerzo, bromea con ellos con anécdotas relacionadas con el contenido, y genera un ambiente de confianza en el grupo.

En tercer lugar, respecto al comportamiento del docente, se observa que éste camina entre bancas por todo el salón, utiliza un lenguaje sencillo, preciso y claro a la hora de exponer los temas, es paciente y tolerante, y siempre inicia puntualmente las clases.

Todas estas evidencias sitúan al comportamiento del docente en las clases en el aula dentro de la teoría interpretativa.

**Campo:** Estrategia didáctica

**Indicador:** Promueve la participación en el grupo (C)

| <b>Evidencia</b> |   |
|------------------|---|
|                  | Varía actividades.  |
| ✓                | Solicita la participación de los alumnos.                                     |
| ✓                | Retoma y amplía las aportaciones de los alumnos.                              |
|                  | Da tiempo para armar respuestas.  |
| ✓                | Corresponden las intervenciones al contenido temático que se está trabajando. |
|                  | Considera las experiencias e intereses de los alumnos.                        |
|                  | Genera retos en los alumnos.  |
| ✓                | Establece un clima de cortesía y respeto.                                     |
| ✓                | Fomenta la participación de todos.  |

**Indicador:** Evalúa y promueve la retroalimentación (C)

| <b>Evidencia</b> |   |
|------------------|---|
| ✓                | Monitorea el aprovechamiento de los alumnos |
|                  | Solicita justificación de las respuestas    |
| ✓                | Refuerza las respuestas correctas           |
|                  | Promueve una retroalimentación correctiva   |
| ✓                | Puntualiza el conocimiento                  |

### **Análisis pedagógico.**

Dentro de este campo se aprecian las siguientes evidencias:

En cuanto al indicador “promueve la participación en el grupo”, el docente, solicita la participación de los alumnos, retoma y amplía las aportaciones de los alumnos, las intervenciones del docente corresponden al contenido temático que se está trabajando y establece un clima de cortesía y respeto a modo de fomentar la participación de todos. Mientras tanto, en el indicador “evalúa y promueve la retroalimentación”, el docente monitorea el aprovechamiento de los alumnos preguntando lo explicado, así comprueba lo aprendido y entendido por el alumno, así también refuerza el conocimiento y da una importancia mayor al conocimiento memorístico.

Por lo anterior mencionado, podemos situar al comportamiento del docente dentro de la teoría interpretativa.

**Campo:** Presentación del contenido

**Indicador:** Desarrollo del tema (C)

| <b>Evidencia</b> |  |
|------------------|--|
| ✓                | Da a conocer los objetivos de la sesión  |
| ✓                | Dispone organizadamente los temas de la sesión   |
| ✓                | Utiliza actividades de iniciación  |
| ✓                | Relaciona conocimientos previos con el tema a desarrollar  |
| ✓                | Promueve la construcción de conocimientos  |
|                  | Aprovecha las habilidades, actitudes, aptitudes, intereses y valores en los alumnos para enriquecer y ampliar el contenido de los temas a tratar |
|                  | Promueve la elaboración de conclusiones  |
|                  | Promueve la aplicación de contenidos   |
|                  | Promueve secuencias de reflexión   |
| ✓                | Enfatiza el valor e importancia del contenido  |
|                  | Promueve un cierre de actividades  |

**Indicador:** Evaluación del contenido (I)

| <b>Evidencia</b> |  |
|------------------|--|
|                  | Se centra en los resultados de aprendizaje sin colocarlos en relación con el contexto  |
| ✓                | Indica que el aprendizaje produce aproximaciones fieles, complejas o precisas de la realidad del conocimiento que se quiere adquirir, a través de los procesos mentales de los estudiantes |
|                  | Asume que el estudiante va elaborando sus propias representaciones acerca del mundo físico, sociocultural e incluso mental   |
|                  | Piensa que los resultados son inequívocamente iguales, sin importar e independientemente de quién aprenda y cómo aprenda   |

### **Análisis pedagógico**

Dentro de este campo, encontramos los indicadores “desarrollo del tema” y “evaluación del contenido”. En el primero se observa que el docente da a conocer los objetivos de la sesión, dispone organizadamente los temas siguiendo una secuencia cronológica entre temas, contenido y actividades, utiliza actividades de iniciación contextualizando el contenido y reforzando los conocimientos previos de los alumnos; promueve la construcción de conocimientos y enfatiza el calor e importancia del

contenido, siempre de una manera memorística. En el segundo indicador encontramos que el docente manifiesta que el aprendizaje produce aproximaciones fieles, complejas o precisas de la realidad del conocimiento que se quiere adquirir, a través de los procesos mentales de los estudiantes, así como que los resultados son inequívocamente iguales, sin importar e independientemente de quien aprenda y cómo aprenda.

Por lo cual, situamos este campo dentro de la categoría de la teoría interpretativa.

### **Observaciones del Profesor de la materia “Psicología Social: Grupos y Aprendizaje”**

Esta observación se efectuó en la clase de Psicología Social: Grupos y Aprendizaje del tercer semestre de la Licenciatura en Pedagogía.

**Campo:** Clase en aula

**Indicador:** Rige el comportamiento de los alumnos a través de normas (C)

| <b>Evidencia</b> |  |
|------------------|--|
|                  | Establece principios básicos de convivencia.   |
|                  | Da la palabra a los alumnos que levantan la mano.  |
|                  | Silencia el murmullo cuando éste se hace presente.   |
| ✓                | Pide respeto para las participaciones de cada alumno.  |
|                  | Recuerda a los alumnos las actividades extraescolares que estos deben realizar para poder estar presentes en la siguiente clase. |

**Indicador:** Expresiones afectivas (C)

| Evidencia |   |
|-----------|---|
| ✓         | Interactúa positivamente con el grupo.  |
| ✓         | Anima a los alumnos con frases como “muy bien”, “¡correcto!”, cuando participan en clase. |
| ✓         | Estimula el esfuerzo de los alumnos.  |
| ✓         | Genera un ambiente de confianza en el grupo, sin perder la autoridad.                     |
| ✓         | Bromea de vez en vez con anécdotas relacionadas con el contenido.                         |

**Indicador:** Comportamiento del docente (C)

| Evidencia |   |
|-----------|---|
|           | El profesor permanece en el escritorio.                                 |
|           | El profesor se mueve mientras da la lección únicamente frente al grupo. |
| ✓         | Camina entre bancas y por todo el salón.                                |
| ✓         | Utiliza el pizarrón como material de apoyo.                             |
| ✓         | Utiliza el cañón como material de apoyo.                                |
|           | Empieza puntualmente la clase.  |
| ✓         | Es claro y preciso a la hora de exponer los temas.                      |
| ✓         | Usa un lenguaje sencillo, preciso y claro.                              |
| ✓         | Es paciente y tolerante.  |

**Análisis pedagógico**

En la clase Psicología Social: Grupos y Aprendizaje, se observó que el docente no rige el comportamiento de los alumnos a través de normas, por el contrario, son los alumnos los que parecen regir su propio comportamiento. Asimismo, se aprecia que el docente interactúa de manera positiva con el grupo, los anima con frases cálidas y alentadoras, estimula su esfuerzo, genera un ambiente de confianza y bromea con el grupo. El docente es un sujeto activo y dinámico dentro de la clase en aula, se desplaza por todo el salón, utiliza diversos tipos de material de apoyo, utiliza un lenguaje sencillo y es claro a la hora de exponer los temas.

Situamos entonces estos comportamientos dentro de la teoría constructiva.



**Campo:** Estrategia didáctica

**Indicador:** Promueve la participación en el grupo (C)

| <b>Evidencia</b> |   |
|------------------|---|
| ✓                | Varía actividades.  |
| ✓                | Solicita la participación de los alumnos.                                     |
| ✓                | Retoma y amplía las aportaciones de los alumnos.                              |
| ✓                | Da tiempo para armar respuestas.  |
| ✓                | Corresponden las intervenciones al contenido temático que se está trabajando. |
|                  | Considera las experiencias e intereses de los alumnos.                        |
|                  | Genera retos en los alumnos.  |
| ✓                | Establece un clima de cortesía y respeto.                                     |
| ✓                | Fomenta la participación de todos.  |

**Indicador:** Evalúa y promueve la retroalimentación (C)

| <b>Evidencia</b> |   |
|------------------|---|
| ✓                | Monitorea el aprovechamiento de los alumnos |
| ✓                | Solicita justificación de las respuestas    |
| ✓                | Refuerza las respuestas correctas           |
| ✓                | Promueve una retroalimentación correctiva   |
| ✓                | Puntualiza el conocimiento                  |

### **Análisis pedagógico**

En cuanto a los indicadores presentes en este campo, notamos que las evidencias son: una variedad de actividades dentro del aula, que el docente solicita la participación de los alumnos, retoma y amplía sus participaciones, da tiempo para armar respuestas, fomenta la participación, genera un clima de cortesía, monitorea constantemente el aprovechamiento de los alumnos, promueve una retroalimentación correctiva cuando surgen dudas y puntualiza el conocimiento.

Por tanto, podemos decir que hay un uso de la teoría constructiva.

**Campo:** Presentación del contenido

**Indicador:** Desarrollo del tema (C)

| <b>Evidencia</b> |  |
|------------------|--|
| ✓                | Da a conocer los objetivos de la sesión  |
| ✓                | Dispone organizadamente los temas de la sesión   |
| ✓                | Utiliza actividades de iniciación  |
| ✓                | Relaciona conocimientos previos con el tema a desarrollar  |
| ✓                | Promueve la construcción de conocimientos  |
|                  | Aprovecha las habilidades, actitudes, aptitudes, intereses y valores en los alumnos para enriquecer y ampliar el contenido de los temas a tratar |
| ✓                | Promueve la elaboración de conclusiones  |
| ✓                | Promueve la aplicación de contenidos   |
| ✓                | Promueve secuencias de reflexión   |
| ✓                | Enfatiza el valor e importancia del contenido  |
| ✓                | Promueve un cierre de actividades  |

**Indicador:** Evaluación del contenido (C)

| <b>Evidencia</b> |  |
|------------------|--|
|                  | Se centra en los resultados de aprendizaje sin colocarlos en relación con el contexto  |
|                  | Indica que el aprendizaje produce aproximaciones fieles, complejas o precisas de la realidad del conocimiento que se quiere adquirir, a través de los procesos mentales de los estudiantes |
| ✓                | Asume que el estudiante va elaborando sus propias representaciones acerca del mundo físico, sociocultural e incluso mental   |
|                  | Piensa que los resultados son inequívocamente iguales, sin importar e independientemente de quién aprenda y cómo aprenda   |

### **Análisis pedagógico**

Respecto al desarrollo del tema y la evaluación del contenido encontramos que el docente da a conocer los objetivos de la sesión, dispone organizadamente los temas de la sesión, utiliza actividades de iniciación, relaciona conocimientos previos, enfatiza el valor del contenido y promueve: la construcción de conocimientos previos, la elaboración de conclusiones, la aplicación de contenidos, las secuencias de reflexión y un cierre de actividades al finalizar la clase. Asimismo, el profesor asume que el

estudiante es quien va elaborando sus propias representaciones acerca del mundo físico, sociocultural e incluso mental a través de procesos cognitivos.

Reflejo de lo anterior es la teoría constructiva.

### **Observaciones del Profesor de la materia “Estadística Descriptiva en Educación”**

Esta observación se efectuó en la clase de Estadística Descriptiva en Educación del tercer semestre de la Licenciatura en Pedagogía.

**Campo:** Clase en el aula

**Indicador:** Rige el comportamiento de los alumnos a través de normas (D)

| <b>Evidencia</b> |  |
|------------------|--|
| ✓                | Establece principios básicos de convivencia.   |
|                  | Da la palabra a los alumnos que levantan la mano.  |
|                  | Silencia el murmullo cuando éste se hace presente.   |
|                  | Pide respeto para las participaciones de cada alumno.  |
|                  | Recuerda a los alumnos las actividades extraescolares que estos deben realizar para poder estar presentes en la siguiente clase. |

**Indicador:** Expresiones afectivas (I)

| <b>Evidencia</b> |   |
|------------------|---|
| ✓                | Interactúa positivamente con el grupo.  |
|                  | Anima a los alumnos con frases como “muy bien”, “¡correcto!”, cuando participan en clase. |
|                  | Estimula el esfuerzo de los alumnos.  |
|                  | Genera un ambiente de confianza en el grupo, sin perder la autoridad.                     |
|                  | Bromea de vez en vez con anécdotas relacionadas con el contenido.                         |

**Indicador:** Comportamiento del docente (I)

| Evidencia |   |
|-----------|---|
| ✓         | El profesor permanece en el escritorio.                                 |
|           | El profesor se mueve mientras da la lección únicamente frente al grupo. |
|           | Camina entre bancas y por todo el salón.                                |
| ✓         | Utiliza el pizarrón como material de apoyo.                             |
|           | Utiliza el cañón como material de apoyo.                                |
|           | Empieza puntualmente la clase.  |
| ✓         | Es claro y preciso a la hora de exponer los temas.                      |
| ✓         | Usa un lenguaje sencillo, preciso y claro.                              |
|           | Es paciente y tolerante.  |

**Análisis pedagógico**

Dentro del aula, se observó que el docente interactúa positivamente con el grupo, que éste permanece tras el escritorio, que utiliza el pizarrón como material de apoyo, que es claro y preciso a la hora de exponer los temas y utiliza un lenguaje sencillo para explicar la clase, y que rige el comportamiento de los alumnos a través de normas impuestas por él mismo.

De lo anterior observamos que el comportamiento del docente sigue una teoría interpretativa.

**Campo:** Estrategia didáctica

**Indicador:** Promueve la participación en el grupo (I)

| Evidencia |   |
|-----------|---|
|           | Varía actividades.  |
|           | Solicita la participación de los alumnos.                                     |
|           | Retoma y amplía las aportaciones de los alumnos.                              |
|           | Da tiempo para armar respuestas.  |
|           | Corresponden las intervenciones al contenido temático que se está trabajando. |
|           | Considera las experiencias e intereses de los alumnos.                        |
|           | Genera retos en los alumnos.  |
|           | Establece un clima de cortesía y respeto.                                     |
|           | Fomenta la participación de todos.  |

**Indicador:** Evalúa y promueve la retroalimentación (I)

| <b>Evidencia</b> |   |
|------------------|---|
|                  | Monitorea el aprovechamiento de los alumnos |
|                  | Solicita justificación de las respuestas    |
|                  | Refuerza las respuestas correctas           |
|                  | Promueve una retroalimentación correctiva   |
| ✓                | Puntualiza el conocimiento                  |

### **Análisis pedagógico**

Se observa que el docente es quien elige a los alumnos que participan en la clase; pocas veces son estos quienes se ofrecen voluntarios. Así también, el docente acostumbra puntualizar el conocimiento.

Nuevamente el comportamiento del docente refleja las características de la teoría interpretativa.

**Campo:** Presentación del contenido

**Indicador:** Desarrollo del tema (I)

| <b>Evidencia</b> |  |
|------------------|--|
| ✓                | Da a conocer los objetivos de la sesión  |
|                  | Dispone organizadamente los temas de la sesión   |
|                  | Utiliza actividades de iniciación  |
|                  | Relaciona conocimientos previos con el tema a desarrollar  |
|                  | Promueve la construcción de conocimientos  |
|                  | Aprovecha las habilidades, actitudes, aptitudes, intereses y valores en los alumnos para enriquecer y ampliar el contenido de los temas a tratar |
|                  | Promueve la elaboración de conclusiones  |
|                  | Promueve la aplicación de contenidos   |
|                  | Promueve secuencias de reflexión   |
| ✓                | Enfatiza el valor e importancia del contenido  |
|                  | Promueve un cierre de actividades  |

## Indicador: Evaluación del contenido (D)

| Evidencia |  |
|-----------|--|
| ✓         | Se centra en los resultados de aprendizaje sin colocarlos en relación con el contexto  |
|           | Indica que el aprendizaje produce aproximaciones fieles, complejas o precisas de la realidad del conocimiento que se quiere adquirir, a través de los procesos mentales de los estudiantes |
|           | Asume que el estudiante va elaborando sus propias representaciones acerca del mundo físico, sociocultural e incluso mental   |
| ✓         | Piensa que los resultados son inequívocamente iguales, sin importar e independientemente de quién aprenda y cómo aprenda   |

### Análisis pedagógico

En este campo, se observa que el docente da a conocer los objetivos de la sesión y enfatiza el valor e importancia del contenido. Así también, es el docente quien se centra en los resultados del aprendizaje sin colocarlos en relación con el contexto, y piensa que los resultados son inequívocamente iguales, sin importar independientemente de quién aprenda y cómo lo haga.

Por lo anterior, se concluye que el comportamiento del docente se enmarca en una teoría interpretativa.

Lo observado durante las clases de los cinco profesores fue registrado e interpretado globalmente.

De esta forma pudimos conocer cuáles son las teorías implícitas que cada docente tiene dentro de su práctica en el aula. (Véase Cuadro 1. Cuadro de concentración de las teorías implícitas que presentó cada docente).

**Cuadro 1. Cuadro de concentración de las teorías implícitas que presentó cada docente.**

| Asignatura                               | Observación 1                                 |                      |  | Observación 2  |                            |                  |  |  |   |
|--|---|----------------------|--|--|----------------------------|------------------|--|--|---|
| <b>Teoría Pedagógica contemporánea</b>   | Campo en el aula                              | C                    | Rige el comportamiento de los alumnos a través de normas | C  | Campo en el aula           | C                | Rige el comportamiento de los alumnos a través de normas | C  |   |
|  |   |                      | Expresiones afectivas                                    | C  |                            |                  | Expresiones afectivas                                    | C  |   |
|  |   |                      | Comportamiento del docente                               | C  |                            |                  | Comportamiento del docente                               | C  |   |
|  | Estrategia didáctica                          | C                    | Promueve la participación en el grupo                    | C  | Estrategia didáctica       | C                | Promueve la participación en el grupo                    | C  |   |
|  |   |                      | Evalúa y promueve la retroalimentación                   | C  |                            |                  | Evalúa y promueve la retroalimentación                   | C  |   |
|  | Presentación del contenido                    | C                    | Desarrollo del tema                                      | C  | Presentación del contenido | I                | Desarrollo del tema                                      | C  |   |
|  |   |                      | Evaluación del contenido                                 | C  |                            |                  | Evaluación del contenido                                 | I  |   |
|  | <b>Crisis y Educación en el México Actual</b> | Campo en el aula     | C  | Rige el comportamiento de los alumnos a través de normas | C                          | Campo en el aula | C  | Rige el comportamiento de los alumnos a través de normas | C |
|  |   |                      |  | Expresiones afectivas                                    | C                          |                  |  | Expresiones afectivas                                    | C |
| Comportamiento del docente               |   |                      |  | C  | Comportamiento del docente |                  |  | C  |   |
| Estrategia didáctica                     |   | C                    | Promueve la participación en el grupo                    | C  | Estrategia didáctica       | C                | Promueve la participación en el grupo                    | C  |   |
|  |   |                      | Evalúa y promueve la retroalimentación                   | C  |                            |                  | Evalúa y promueve la retroalimentación                   | C  |   |
| Presentación del contenido               |   | C                    | Desarrollo del tema                                      | C  | Presentación del contenido | C                | Desarrollo del tema                                      | C  |   |
|  |   |                      | Evaluación del contenido                                 | C  |                            |                  | Evaluación del contenido                                 | C  |   |
| <b>Aspectos Sociales de la Educación</b> |   | Campo en el aula     | I  | Rige el comportamiento de los alumnos a través de normas | D                          | Campo en el aula | I  | Rige el comportamiento de los alumnos a través de normas | D |
|  |   |                      |  | Expresiones afectivas                                    | C                          |                  |  | Expresiones afectivas                                    | C |
|  | Comportamiento del docente                    |                      |  | C  | Comportamiento del docente |                  |  | C  |   |
|  | Estrategia didáctica                          | C                    | Promueve la participación en el grupo                    | C  | Estrategia didáctica       | I                | Promueve la participación en el grupo                    | C  |   |
|  |   |                      | Evalúa y promueve la retroalimentación                   | C  |                            |                  | Evalúa y promueve la retroalimentación                   | I  |   |
|  | Presentación del contenido                    | I                    | Desarrollo del tema                                      | C  | Presentación del contenido | I                | Desarrollo del tema                                      | C  |   |
|  |   |                      | Evaluación del contenido                                 | I  |                            |                  | Evaluación del contenido                                 | I  |   |
|  | <b>Asignatura</b>                             | <b>Observación 1</b> |  |  | <b>Observación 2</b>       |                  |  |  |   |

|  |                            |   |  |                          |                            |   |  |   |
|--|----------------------------|---|--|--------------------------|----------------------------|---|--|---|
| <b>Psicología Social:<br/>Grupos y Aprendizaje</b> | Campo en el aula           | C | Rige el comportamiento de los alumnos a través de normas | C                        | Campo en el aula           | C | Rige el comportamiento de los alumnos a través de normas | C |
|  |                            |   | Expresiones afectivas                                    | C                        |                            |   | Expresiones afectivas                                    | C |
|  |                            |   | Comportamiento del docente                               | C                        |                            |   | Comportamiento del docente                               | C |
|  | Estrategia didáctica       | C | Promueve la participación en el grupo                    | C                        | Estrategia didáctica       | C | Promueve la participación en el grupo                    | C |
|  |                            |   | Evalúa y promueve la retroalimentación                   | C                        |                            |   | Evalúa y promueve la retroalimentación                   | C |
|  | Presentación del contenido | C | Desarrollo del tema                                      | C                        | Presentación del contenido | C | Desarrollo del tema                                      | C |
| Evaluación del contenido                           |                            |   | C  | Evaluación del contenido |                            |   | C  |   |
| <b>Estadística Descriptiva<br/>en educación</b>    | Campo en el aula           | I | Rige el comportamiento de los alumnos a través de normas | D                        | Campo en el aula           | I | Rige el comportamiento de los alumnos a través de normas | D |
|  |                            |   | Expresiones afectivas                                    | I                        |                            |   | Expresiones afectivas                                    | I |
|  |                            |   | Comportamiento del docente                               | I                        |                            |   | Comportamiento del docente                               | I |
|  | Estrategia didáctica       | I | Promueve la participación en el grupo                    | I                        | Estrategia didáctica       | I | Promueve la participación en el grupo                    | I |
|  |                            |   | Evalúa y promueve la retroalimentación                   | I                        |                            |   | Evalúa y promueve la retroalimentación                   | I |
|  | Presentación del contenido | I | Desarrollo del tema                                      | I                        | Presentación del contenido | I | Desarrollo del tema                                      | I |
| Evaluación del contenido                           |                            |   | D  | Evaluación del contenido |                            |   | D  |   |

Como se puede apreciar en el cuadro, los datos arrojados por las observaciones realizadas a los cinco profesores del grupo 315, nos muestran el dominio de las distintas teorías implícitas dentro de algunos campos de la práctica educativa de los maestros. En otras palabras, nos dan evidencia para clasificar dichos comportamientos en el marco de las teorías implícitas.



#### 4.5.2 Cuestionario

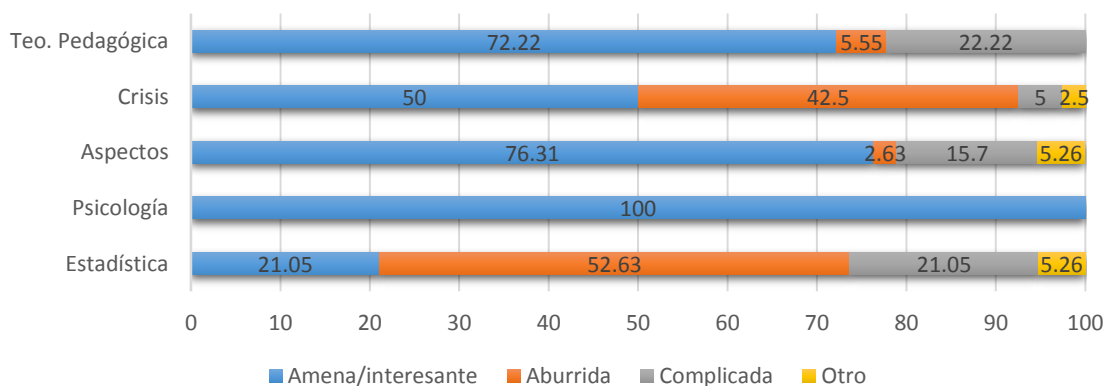
La información obtenida en los cuestionarios permitió analizar el comportamiento de los docentes dentro del aula.

El cuestionario aplicado a un total de 130 alumnos de las cinco asignaturas del tercer semestre de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional arrojó en datos generales, lo siguiente:

#### Pregunta 1. ¿Cómo consideras que es la clase en aula de esta materia?

|                 | Amena/interesante | Aburrida | Complicada | Otro |
|-----------------|-------------------|----------|------------|------|
| Teo. Pedagógica | 72.22             | 5.55     | 22.22      | 2.5  |
| Crisis          | 50                | 42.5     | 5          | 2.5  |
| Aspectos        | 76.31             | 2.63     | 15.7       | 5.26 |
| Psicología      | 100               |          |            |      |
| Estadística     | 21.05             | 52.63    | 21.05      | 5.26 |

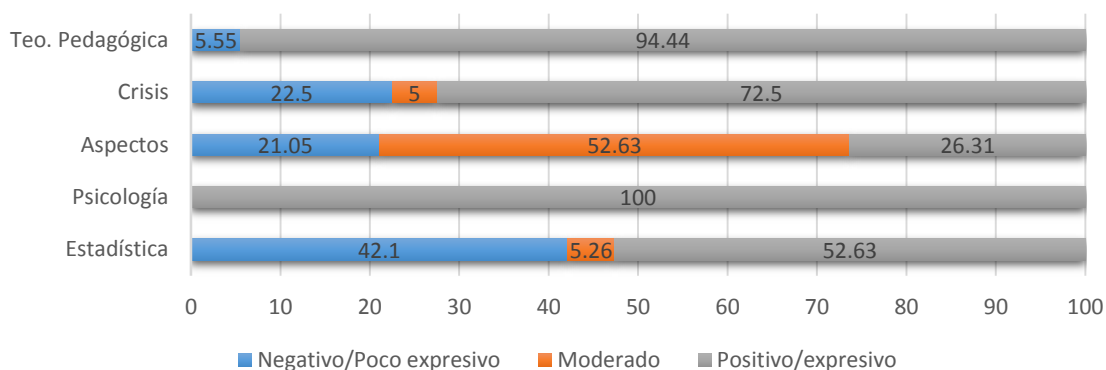
Gráfica 1



**Pregunta 2. ¿Cuál es tu percepción sobre el comportamiento afectivo del docente?**

|                 | Negativo/poco expresivo | Moderado | Positivo/expresivo |
|-----------------|-------------------------|----------|--------------------|
| Teo. Pedagógica | 5.55                    |          | 94.44              |
| Crisis          | 22.5                    | 5        | 72.5               |
| Aspectos        | 21.05                   | 52.63    | 26.31              |
| Psicología      |                         |          | 100                |
| Estadística     | 42.10                   | 5.26     | 52.63              |

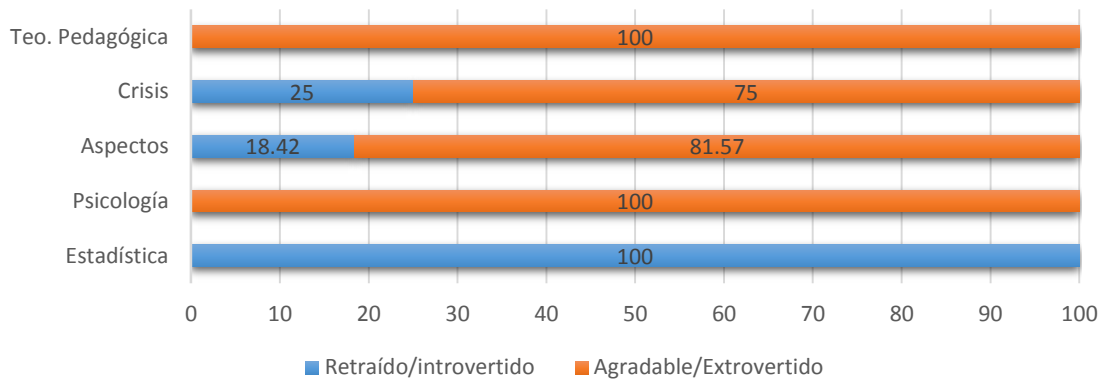
**Gráfica 2**



**Pregunta 3. ¿Cuál es tu percepción acerca del comportamiento del docente?**

|                 | Retraído/Introvertido | Agradable/Extrovertido |
|-----------------|-----------------------|------------------------|
| Teo. Pedagógica |                       | 100                    |
| Crisis          | 25                    | 75                     |
| Aspectos        | 18.42                 | 81.57                  |
| Psicología      |                       | 100                    |
| Estadística     | 100                   |                        |

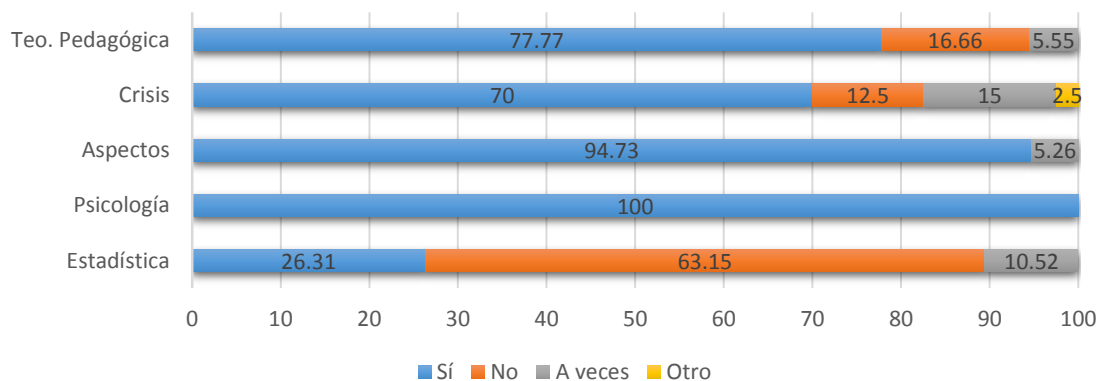
**Gráfica 3**



**Pregunta 4. ¿Consideras que tu profesor es claro y preciso a la hora de exponer los temas?**

|                 | Sí    | No    | A veces | Otro |
|-----------------|-------|-------|---------|------|
| Teo. Pedagógica | 77.77 | 16.66 | 5.55    |      |
| Crisis          | 70    | 12.2  | 15      | 2.5  |
| Aspectos        | 94.73 |       | 5.26    |      |
| Psicología      | 100   |       |         |      |
| Estadística     | 26.31 | 63.15 | 10.52   |      |

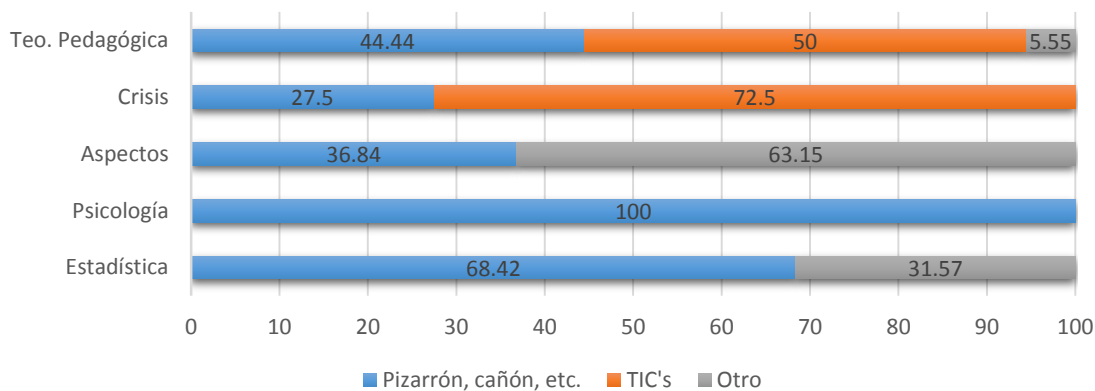
**Gráfica 4**



**Pregunta 5. ¿Qué materiales de apoyo utiliza el docente para impartir su clase (pizarrón, cañón, mapas, láminas, etc.)?**

|                 | Pizarrón, cañón, etc. | TIC  | Otro  |
|-----------------|-----------------------|------|-------|
| Teo. Pedagógica | 44.44                 | 50   | 5.55  |
| Crisis          | 27.5                  | 72.5 |       |
| Aspectos        | 36.84                 |      | 63.15 |
| Psicología      | 100                   |      |       |
| Estadística     | 68.42                 |      | 31.57 |

**Gráfica 5**



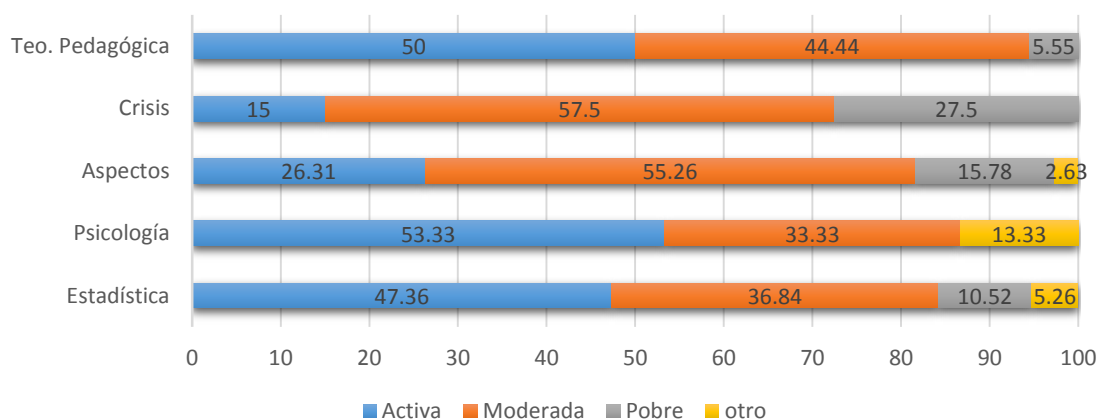
**Pregunta 6. ¿Qué materiales te gustaría utilizar?**

En esta pregunta no es posible graficar los resultados, debido a la amplitud y variedad de los materiales y el posible uso que los alumnos indicaron que les gustaría que utilizaran los docentes.

**Pregunta 7. ¿Cómo consideras que es la participación por parte de los alumnos en clase?**

|                 | Activa | Moderada | Pobre | Otro  |
|-----------------|--------|----------|-------|-------|
| Teo. Pedagógica | 50     | 44.44    | 5.55  |       |
| Crisis          | 15     | 57.5     | 27.5  |       |
| Aspectos        | 26.31  | 55.26    | 15.78 | 2.63  |
| Psicología      | 53.33  | 33.33    |       | 13.33 |
| Estadística     | 47.36  | 36.84    | 10.52 | 5.26  |

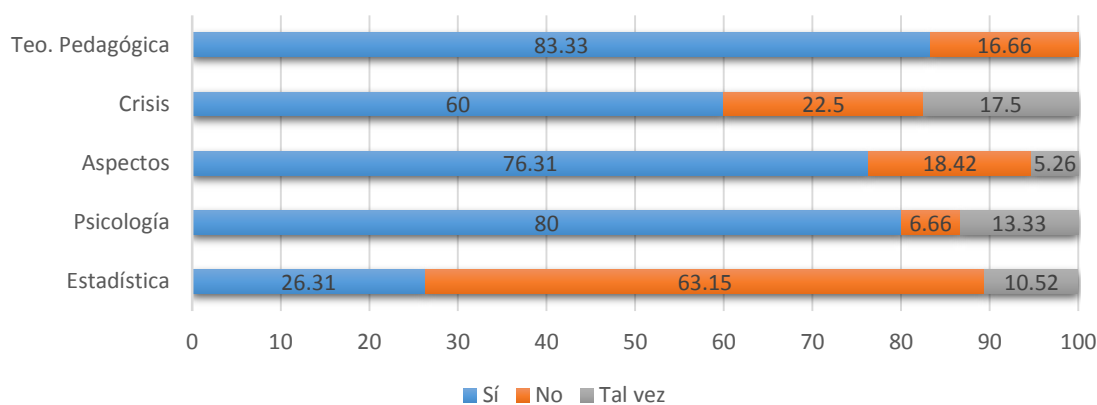
**Gráfica 6**



**Pregunta 8. ¿Consideras que tu profesor es quien promueve este tipo de participación en clase?**

|                 | Sí    | No    | Tal vez |
|-----------------|-------|-------|---------|
| Teo. Pedagógica | 83.33 | 16.66 |         |
| Crisis          | 60    | 22.5  | 17.5    |
| Aspectos        | 76.31 | 18.42 | 5.26    |
| Psicología      | 80    | 6.66  | 13.33   |
| Estadística     | 26.31 | 63.15 | 10.52   |

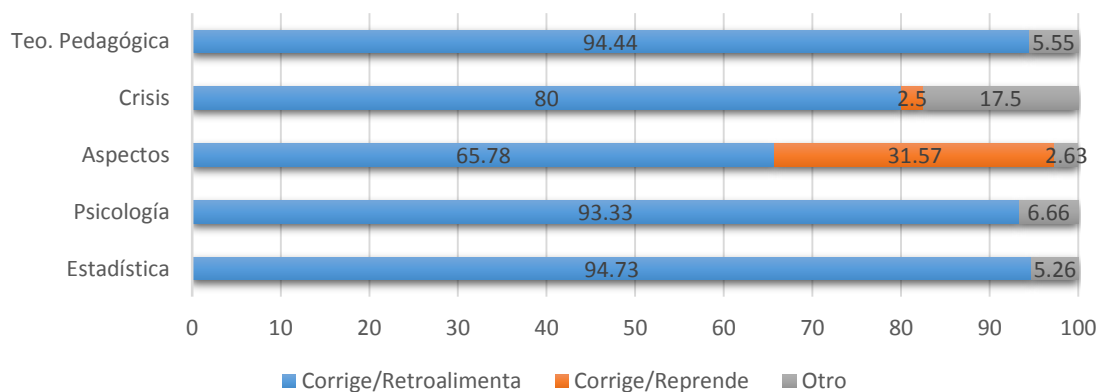
**Gráfica 7**



**Pregunta 9. Hablando de participaciones, si un alumno no acierta con su participación, ¿cuál es el comportamiento del docente?**

|                 | Corrige/Retroalimenta | Corrige/Reprende | Otro |
|-----------------|-----------------------|------------------|------|
| Teo. Pedagógica | 94.44                 |                  | 5.55 |
| Crisis          | 80                    | 2.5              | 17.5 |
| Aspectos        | 65.78                 | 31.57            | 2.63 |
| Psicología      | 93.33                 |                  | 6.66 |
| Estadística     | 94.73                 |                  | 5.26 |

**Gráfica 8**



**En las preguntas 10 y 11 se hace un listado amplio y subjetivo para que los alumnos emitan un juicio de valor hacia los docentes, por esto es imposible graficar los resultados obtenidos.**

### 4.5.3 Entrevista

La información arrojada por las entrevistas corresponde a la perspectiva explícita sobre las concepciones de los académicos. Los resultados de éstas nos proporcionarán la información faltante para poder realizar una comparación entre el pensar (perspectivas explícitas) y el actuar (teorías implícitas) de los profesores. (Véase cuadro 2).

**Cuadro 2.**

| Resultados de las entrevistas hechas a los profesores del grupo 315   |  |  |
|---|--|--|
| Años en ejercicio.<br><b>De 20 a 30:</b> 20%<br><b>De 30 a 40:</b> 80%<br><b>De 40 a 50:</b>  | Docencia por decisión y/o convicción.<br><b>Total:</b> 60%   | Docencia por razones varias, independientes al gusto por enseñar.<br><b>Total:</b> 40%   |
| Considera al aprendizaje un proceso restringido en donde el comportamiento del alumno marca una pauta significativa y positiva en el desarrollo de éste.<br><b>Total:</b> 40% | Considera al aprendizaje como un proceso en el cual el alumno tiene poca participación y mediante el cual éste puede conocer la realidad que lo rodea.<br><b>Total:</b> 20%                    | Considera el aprendizaje como un proceso complejo en el cual el alumno es un sujeto activo que construye gradualmente nuevos conocimientos gracias al puente entre los conocimientos previos y los procesos mentales.<br><b>Total:</b> 40% |
| Considera que el objetivo de enseñar, consiste en transmitir al alumno conocimientos nuevos que éste no posee.<br><b>Total:</b> 20%   | Considera que el objetivo de enseñar consiste en proporcionar una ayuda al alumno para que éste construya sus propios conocimientos mediante complejos procesos mentales.<br><b>Total:</b> 80% |  |



|   |   |  |
|---|---|--|
| <p>Uno aprende para saber.<br/><b>Total:</b> 20%</p>  | <p>Aprender para entender la realidad que nos rodea.<br/><b>Total:</b> 40%</p>  | <p>Aprender para interpretar, entender, y modificar la realidad que nos rodea.<br/><b>Total:</b> 40%</p> |
| <p>Centra la importancia en resultados visibles mediante comportamientos del alumno.<br/><b>Total:</b> 0%</p>   | <p>Concede una importancia a los resultados, que son claramente un reflejo de la realidad.<br/><b>Total:</b> 20%</p>  | <p>Hace hincapié en la importancia de todo el proceso Enseñanza-Aprendizaje.<br/><b>Total:</b> 80%</p>   |
| <p>Considera los resultados del aprendizaje como conocimientos acumulables.<br/><b>Total:</b> 40%</p>   | <p>Considera los resultados del aprendizaje como una construcción individual y cada vez más compleja de conocimientos.<br/><b>Total:</b> 60%</p>            |  |
| <p>Considera el contexto como importante dentro del proceso Enseñanza-Aprendizaje.<br/><b>Total:</b> 0%</p>   | <p>Considera que el contexto del aprendizaje y en el aprendizaje es de vital importancia para el proceso Enseñanza- Aprendizaje.<br/><b>Total:</b> 100%</p> |  |
| <p>Piensa que los resultados son inequívocamente iguales, sin importar e independientemente de quién aprenda y cómo aprenda.<br/><b>Total:</b> 0%</p> | <p>Asume que el estudiante va elaborando sus propias representaciones acerca del mundo físico, sociocultural e incluso mental.<br/><b>Total:</b> 100%</p>   |  |

|  |   |   |
|--|---|---|
| <p>Considera de vital importancia los procesos mentales de los alumnos dentro del proceso Enseñanza-Aprendizaje.<br/> <b>Total: 100%</b></p> |   |   |
| <p>Piensa que la adquisición de conocimiento genera una transformación en el comportamiento del aprendiz.<br/> <b>Total: 0%</b></p>          | <p>Piensa que la adquisición de conocimiento produce una transformación en la estructura cognitiva del que aprende y de lo que aprende.<br/> <b>Total: 100%</b></p> |   |
| <p>Considera al alumno un sujeto pasivo y receptor de conocimientos.<br/> <b>Total: 0%</b></p>   | <p>Considera al alumno un sujeto activo en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje.<br/> <b>Total: 100%</b></p>   |   |
| <p>La evaluación se centra en los conocimientos del alumno.<br/> <b>Total: 40%</b></p>   | <p>La evaluación no sólo se centra en los comportamientos o en los conocimientos, también en el desarrollo de la persona.<br/> <b>Total: 20%</b></p>                | <p>Evalúa tanto los conocimientos como las habilidades de los alumnos.<br/> <b>Total: 40%</b></p> |

## 4.6 Análisis

Para un análisis que nos permita observar los datos de manera global, se diseñó la siguiente matriz de datos:

Matriz de datos

| Asignatura                   | Alumnos  |     |      |  |     |     |   |     |  | Docentes  |   |   |                              |    |   |  |   |    |   |    |    |  |     |     |   |    |    |   |  |  |
|------------------------------|--|-----|------|--|-----|-----|---|-----|--|---|---|---|------------------------------|----|---|--|---|----|---|----|----|--|-----|-----|---|----|----|---|--|--|
|                              | Cuestionario   |     |      |  |     |     |   |     |  | Observaciones   |   |   |                              |    |   | Entrevista   |   |    |   |    |    |  |     |     |   |    |    |   |  |  |
|                              | Claridad al exponer temas  |     |      | Participación en clase   |     |     | Retroalimentación                                   |     |  | Variedad de actividades   |   |   | Fomento a la participación   |    |   | Evaluación de contenidos   |   |    | Aprendizaje   |    |    | Enseñanza  |     |     | Resultados del aprendizaje  |    |    | Evaluación  |  |  |
|                              | 1  | 2   | 3    | 1  | 2   | 3   | CRT   | CRP |  | 1   | 2 | 3 | F                            | NF | 1 | 2  | 3 | AR | AA  | AP | TC | PA   | RAA | RCI | CC  | CD | CH |   |  |  |
| Teoría Pedagógica            | 17%  | 6%  | 78%  | 5%   | 44% | 50% | 94%   |     |  | X   |   |   | X                            |    |   |  | X |    |   |    | X  |  | X   |     | X   |    | X  |   |  |  |
| Crisis y Educación           | 12%  | 15% | 70%  | 27%  | 57% | 15% | 80%   | 2%  |  | X   |   |   |                              | X  |   |  |   | X  |   | X  |    |  | X   |     |   |    | X  |   |  |  |
| Aspectos Sociales            |  | 5%  | 95%  | 16%  | 55% | 26% | 66%   | 31% |  | X   |   |   | X                            |    |   |  | X |    | X   |    | X  |  |     | X   |   | X  |    |   |  |  |
| Psicología Educativa         |  |     | 100% |  | 33% | 53% | 99%   |     |  |   |   | X | X                            |    |   |  |   | X  |   | X  |    |  | X   |     |   |    | X  |   |  |  |
| Estadística Descriptiva      | 63%  | 10% | 26%  | 10%  | 37% | 47% | 94%   |     |  | X   |   |   |                              | X  |   | X  |   |    | X   |    |    |  | X   |     | X   |    |    |   |  |  |
| <b>NOTAS Y/O ACOTACIONES</b> | A mayor numeración la claridad para explicar los temas del docente aumenta. Se clasificó: 1: no es claro, 2: a veces es claro y 3: es claro. |     |      | A mayor numeración la participación en clase aumenta. Se clasificó: 1: pobre, 2: moderada y 3: activa. |     |     | CRT: Corrige/Retroalimenta<br>CRP: Corrige/Reprende |     |  | A mayor numeración la variación de actividades que tiene el docente dentro del aula aumenta. Se clasificó para la evaluación: 1: no varía y/o utiliza las mismas, 2: utiliza distintas actividades y 3: varía actividades en todas sus clases |   |   | F: Fomenta<br>NF: No fomenta |    |   | A mayor numeración la concepción del docente acerca de la evaluación se vuelve más constructivista. Se clasificó: 1: piensa que los resultados son inequívocamente iguales, 2: piensa que los resultados producen aproximaciones fieles de la realidad a través de procesos mentales de los alumnos y 3: Asume que el estudiante va elaborando sus propias representaciones acerca del mundo físico, sociocultural y mental. |   |    | AR: Aprendizaje como proceso restringido en donde el comportamiento marca pauta.<br>AA: Aprendizaje como proceso en donde el alumno tiene poca participación<br>AP: aprendizaje como proceso flexible y complejo. |    |    | TC: Transmitir conocimientos.<br>PA: Proporcionar ayuda para la construcción de conocimientos. |     |     | RAA: Resultados como conocimientos acumulables<br>RCI: Resultados como una construcción individual y compleja |    |    | CC: Centrada en conocimientos<br>CD: Centrada no sólo en conocimientos, también en el desarrollo de la persona<br>CH: Centrada en conocimientos y habilidades |  |  |

Como ya mencionamos anteriormente, el conocimiento acerca de las teorías implícitas de los docentes nos permite explicar el sentido que los profesores conceden a la enseñanza y el aprendizaje; así, la manera de implementar dichos procesos es un claro ejemplo de las teorías implícitas que los docentes desarrollan sobre aspectos relevantes de su tarea diaria. En esta investigación pudimos observar que las teorías implícitas del proceso de enseñanza-aprendizaje se hallan estrechamente vinculadas con las prácticas educativas particulares de cada profesor. Estas concepciones inconscientes forman gran parte del sistema de conocimiento del individuo y le sirven como un agregado de explicaciones sobre los fenómenos implicados en un dominio particular de conocimiento (Rodrigo, Rodríguez & Marrero, 1993), facilitándole los elementos necesarios para predecir, organizar y dar sentido a su entorno. El objetivo es entonces, como menciona Pozo (1996), ayudar al sujeto a adaptarse al medio con el menor esfuerzo cognitivo posible.

En la esfera del pensamiento del profesor, se definen también las teorías implícitas del docente como “teorías pedagógicas personales, reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica educativa” (Marrero, 1993, p. 245). Así, observamos lo que Porlán y López (1993) sostienen; a saber, que el pensamiento del profesor se organiza en torno a esquemas de conocimiento que cobijan desde el campo de las creencias y concepciones personales, hasta el de las estrategias y procedimientos para la planificación, intervención y evaluación de la enseñanza.

A continuación, expondremos nuestras conclusiones.

## CONCLUSIONES

Al realizar una amplia reflexión sobre el pensamiento docente y su relación con la práctica, emanaron preocupaciones, hallazgos, aprendizajes, dudas, certezas y errores importantes sobre el trabajo cotidiano del profesor en el aula. Y es justamente esta cotidianeidad la que brindó ayuda para poder visualizar las concepciones e ideas que tienen los profesores sobre la enseñanza y el aprendizaje. De lo anterior, se puede, honestamente, decir que se respeta y admira la labor que los docentes llevan a cabo todos los días, ya que no es nada fácil unir los conocimientos pedagógicos, las creencias y las experiencias de cada maestro, y poder conjugarlas en una congruencia sólida entre sí.

Respecto a lo mencionado, y a los resultados expuestos anteriormente, se pretende sintetizar los aspectos más importantes de la presente investigación, sin que esto signifique, por supuesto, agotar el tema, sino por el contrario, plantear diversas interrogantes e inquietudes, buscando alternativas innovadoras y de mejora en nuestra realidad.

De tal manera, se pueden establecer las siguientes conclusiones:

En la mayoría de los casos, los profesores dan por hecho que la manera en que enseñan a sus alumnos, del mismo modo que el material didáctico, las técnicas, las actividades, la forma en que abordan y explican su material y la interacción dentro del grupo y el salón de clases son las más adecuadas para lograr con gran éxito el aprendizaje de sus alumnos, sin embargo, puede ser que éstos mismos aspectos sean los que obstaculicen el logro de aprendizaje significativo por parte del alumno, debido a que el docente se preocupa más por cumplir una serie de contenidos previamente establecidos en los planes y programas escolares, que por generar en sus alumnos la apropiación de los temas, así como al hecho de que en algunas ocasiones existe una distancia significativa entre cómo los docentes piensan (teoría explícita o adoptada) y cómo realmente se comportan en la vida real dentro del aula (teoría implícita).

En relación con los resultados obtenidos durante las observaciones efectuadas a los cinco profesores del grupo 315, con las cuales se pudo comparar lo que decían y hacían en el aula, se llegó a la conclusión que entre las teorías implícitas y lo que hacen en cada una de sus clases, existen diferencias significativas en cuanto al comportamiento del docente. Así, el profesor de la asignatura “Teoría Pedagógica Contemporánea”, arrojó un pensamiento enmarcado en la *teoría constructivista* en la entrevista en cuanto a la concepción del aprendizaje, enseñanza y sus resultados se refiere, coincidiendo con los datos arrojados por las observaciones y los cuestionarios realizados a sus alumnos. En cuanto a la concepción de evaluación, el docente muestra un claro pensamiento y comportamientos que concuerdan con la descripción de la teoría interpretativa que plantea una necesidad de procesos intermedios entre las representaciones internas y la entrada de información.

Con respecto al docente de la asignatura “Crisis y Educación en el México Actual”, se encuentra que en los resultados arrojados por la entrevista en cuando a la concepción de aprendizaje, enseñanza, resultados del aprendizaje y evaluación, refleja un pensamiento apegado a la teoría constructiva, que señala que el aprender involucra procesos mentales reconstructivos de las propias representaciones del mundo físico, sociocultural e incluso mental, así como la autorregulación de la propia actividad de aprender (Pozo *et al.*, 2006). Sin embargo, tales resultados no concuerdan con la práctica dentro aula, en la que se pudo observar que el docente no fomenta la participación en los alumnos, siendo ésta pobre debido a que el docente se rige por un actuar más tradicionalista, en el cual la palabra durante la mayor parte del tiempo la tiene él, y en donde las clases son un reflejo de la clase anterior sin variar actividades.

Por su parte, las observaciones realizadas al profesor de la asignatura “Aspectos Sociales de la Educación”, reflejan un claro dominio de la teoría constructiva dentro del aula, en donde el docente fomenta la participación y la retroalimentación, y confiere a los estudiantes una participación amplia durante el proceso enseñanza aprendizaje, en el cual, asume que los resultados se producen a través sus propios procesos mentales, creando así un ambiente de armonía y respeto dentro del grupo.

Por el contrario, los datos arrojados por la entrevista, remiten a un pensamiento tradicional del docente, en el cual el trabajo de éste es transmitir conocimientos a los alumnos, generando así una acumulación de conocimientos. Así, podemos observar que hay una discordancia entre el actuar y el pensar del docente. Por una parte, tenemos un conjunto de comportamientos regidos por una teoría constructiva del aprendizaje; por la otra, un pensamiento rígido regido por la teoría directa.

En cuanto al docente de la asignatura “Estadística Descriptiva en Educación”, se observó que la concepción que éste tiene sobre la enseñanza, está perfectamente en sincronía con su comportamiento dentro del aula, retroalimentando al alumno al escuchar sus participaciones y considerando que el papel que el docente juega en el proceso enseñanza-aprendizaje es el de facilitador de ayuda para que el alumno construya sus propios conocimientos; no así, respecto a las concepciones del aprendizaje, los resultados de éste y la evaluación, junto con el comportamiento dentro del aula de estos aspectos, se acercan a una teoría directa que se centra en los resultados del aprendizaje, o productos del mismo, sin colocarlos en relación con el contexto, ni tampoco los visualiza como un punto de llegada a unos procesos que comprometan la actividad del aprendiz.

Por último, el docente de la asignatura “Psicología Social: Grupos y aprendizaje”, se comporta de acuerdo con la teoría constructiva del aprendizaje, ya que éste vierte su atención en las necesidades del alumno, las condiciones en las que ocurre el aprendizaje y los resultados que se van alcanzando conforme avanzan en los temas. Eso lo podemos observar en el acto de propiciar la participación activa de los estudiantes para conocer lo que piensan.

A partir de lo anterior, podemos ver que el profesor de la asignatura “Psicología Social: Grupos y Aprendizaje”, se encuentra en uno de los dos extremos de las teorías implícitas, basando su comportamiento y pensamiento en un modelo reflexivo y constructivista. Lo que indican que el docente se conduce bajo una línea totalmente diferente a los otros cuatro profesores, ya que tiene claro cuáles son sus teorías

implícitas y cómo llevarlas a cabo al momento de dar una clase. Esto es, que es congruente con lo que dice y piensa.

En cuanto a los profesores de las materias “Teoría Pedagógica contemporánea”, “Crisis y Educación en el México Actual”, “Aspectos Sociales de la Educación” y “Estadística Descriptiva en Educación”, se observa que son estos los que en menor medida concuerdan entre sus teorías implícitas y sus teorías en uso, tal vez se deba a que a estos profesores les haga falta poner en claro bajo qué modelo o teoría se rigen, ya que, por ejemplo, el docente de la materia “Aspectos Sociales de la Educación” podría acercarse a la teoría constructiva, empero existe un pensamiento rígido en cuanto al proceso enseñanza-aprendizaje; o el profesor de la materia “Teoría Pedagógica contemporánea”, que refleja un pensamiento constructivista, también, pero que, en cuanto a la evaluación se refiere, muestra un pensamiento y comportamiento que coinciden con la teoría interpretativa. Sin embargo, se debe resaltar que éste último es el único de los cinco docentes observados que hace uso de las nuevas tecnologías para presentar sus clases. De esto se puede observar que el profesor muestra un interés en la actualización y mejoramiento de la enseñanza, ya que en nuestros tiempos se sabe que no basta únicamente con conocer las nuevas tecnologías, sino que también es necesario una formación que proporcione a los docentes estrategias para una mejor utilización de éstas, y mejor aún, lograr una enseñanza constructivista, pues como menciona Díaz Barriga y Hernández (1998), “el constructivismo postula la existencia y prevalencia de procesos activos en la construcción del conocimiento: habla de un sujeto cognitivo aportante, que claramente rebasa a través de su labor constructivista lo que le ofrece su entorno”. Es decir que el constructivismo se basa en los procesos cognitivos, socioculturales y afectivos del estudiante, de ahí que la tecnología educativa tenga frente a ella el reto de seguir tendiendo puentes entre los conocimientos científicos y la aplicación del constructivismo dentro del contexto escolar; pues es por todos bien sabido que habitamos un contexto inmerso en la era de la tecnología, y es de suma importancia



la incorporación de ésta en las aulas para coadyuvar en la construcción de conocimientos en los alumnos y un mejor fomento para el desarrollo de estos.

Otra posibilidad que podría existir para la incongruencia entre las teorías implícitas y las teorías en uso de los docentes, es la que traza Prawat en García (2003), en la que menciona que las posturas constructivistas sobre el aprendizaje, pueden estar muy bien desarrolladas en los docentes, mientras que no sucede de igual manera con las teorías constructivistas sobre la enseñanza, lo que impide que el profesor, por mucho que éste se encuentre familiarizado con la explicación constructivista sobre la manera en que los alumnos generan su propio conocimiento, no es capaz de hacer realidad esta explicación mediante prácticas concretas de enseñanza.

Sobre la misma imagen, es indispensable destacar que entre las diversas competencias que tiene el docente universitario (planeación, desarrollo de un curso, interacción y evaluación) existe un vínculo que uno unas a otras. Como ejemplo, se puede poner la relación que se efectúa cuando al tener los objetivos de aprendizaje, una metodología adecuada de trabajo y contenidos seleccionados de manera pertinente y bien estructurados, se puede recurrir a actividades para evaluar adecuadamente el aprendizaje de los estudiantes, pues se tiene claro desde el principio del curso qué metas se desean alcanzar y a qué medios recurrir para lograrlas. Asimismo, otro ejemplo es la interacción que se genera entre el docente y los alumnos, permitiendo un mejor ambiente de trabajo, mayor disposición del alumno para trabajar, y así un mejor desarrollo en la clase.

Por otro lado, el indagar en qué creencias (teorías implícitas) sobre el aprendizaje y la enseñanza se basa el comportamiento de los profesores, permitió entender las distintas variables que intervienen en la práctica docente. No obstante, no se puede dejar de lado el conocimiento (teorías explícitas) con el que cuentan los profesores sobre el contenido conceptual de la materia de estudio y el conocimiento acerca de la enseñanza en general, la enseñanza de una disciplina en particular, el conocimiento que tienen éstos sobre las características de los estudiantes, y de la

manera en qué aprenden, ya que las teorías implícitas son reconstrucciones sobre la base de conocimientos pedagógicos, culturales y experiencias personales. Así pues, se observó que tanto las teorías explícitas como las teorías implícitas del aprendizaje, poseen una gran influencia considerable en las prácticas de enseñanza de los profesores, y son estas prácticas a su vez, las que determinan la manera en cómo los alumnos aprenden una disciplina, y su desempeño académico posterior.

Por lo anterior, se puede asegurar la existencia de distintas maneras de comprensión acerca de los contenidos (conceptos, teorías, procedimientos), y diferencias en las concepciones (creencias, costumbres) que los docentes poseen sobre lo que es un estudiante exitoso y sus ideas de lo que es enseñar y aprender, y como ya hemos visto, estas concepciones influyen de manera significativa en los resultados educativos.

Asimismo, la fuerte relación entre las teorías implícitas de los profesores y sus teorías en uso (actividades en el aula), impacta considerablemente en la formación permanente de los docentes, ya que, por una parte, el conocer, comprender y analizar las fortalezas y necesidades que tienen éstos en la tarea docente, permitirá que los recursos de capacitación, talleres, diplomados, conferencias, etc., ayuden a los mismos a modificar su práctica profesional, pues en la gran mayoría de los casos, este tipo de cursos no logran desarrollar el conocimiento sobre educación a través de la reflexión de la práctica docente, sino mediante infinidad de procesos de ensayo y error durante la experiencia en el campo. Del mismo modo, de los docentes que acuden a cursos de capacitación, la mayoría adquiere elementos pedagógicos afines a sus teorías implícitas, por lo cual perpetuarán sus prácticas habituales, aunque tal vez de manera más refinada, pero sin un cambio real de fondo.

Bien pues, se puede concluir que, como parte fundamental de la formación docente, se deberían analizar las teorías implícitas que estos traen consigo para determinar si éstas tienen sus cimientos en principios pedagógicos fundamentados o si, por el contrario, parten de ideas cuestionables. Sin embargo, esto no es tarea fácil,

pues la modificación de creencias es un proceso complejo que implica el reconocimiento de las mismas, la reflexión en torno a su utilidad y pertinencia, el propiciar un conflicto cognitivo en el docente, que permita cuestionarlas, y el reconocimiento de las teorías y la comprobación de su eficacia en la práctica sustituyendo las viejas creencias por las nuevas.

## RECOMENDACIONES

De la investigación realizada, se pudo recuperar ampliamente información teórica y experiencial del pensamiento docente y su relación con la práctica, además de una amplia visión sobre lo que es y representa la investigación educativa, de ahí que me permita hacer una serie de recomendaciones:

- Se ve la pertinente y necesaria implementación de cursos o talleres dentro de la Universidad Pedagógica Nacional en los cuales se de apoyo al docente en su práctica, teniendo siempre en cuenta las competencias necesarias que debe desarrollar un profesor universitario: planeación, selección de contenidos, metodología, uso de nuevas tecnologías, evaluación, etc.
- La creación de cursos o talleres para los docentes en los cuales se les capacite y enseñe la importancia que tienen las nuevas tecnologías dentro del quehacer docente y sus diversos usos en el proceso enseñanza-aprendizaje tales como: creaciones de plataformas virtuales, blogs y utilización de internet, círculos de estudio virtuales.
- Concientizar a la planta docente, así como a la población estudiantil sobre la importancia que tiene el pensamiento del docente, sus teorías implícitas y cómo esto repercute en su práctica.

- Sensibilizar a la planta docente sobre la necesidad de participar con mayor disposición en investigaciones referentes a sus prácticas dentro del aula, considerando lo anterior como una oportunidad de mejorar éstas y no como un amenaza, invasión o crítica a su trabajo profesional.
- A partir del presente trabajo nacieron diversas interrogantes, que pueden ser base para otras líneas de investigación o profundizar más en el tema, algunas de éstas son: A demás de las teorías implícitas, ¿qué otros factores intervienen en la modificación de una práctica docente?, ¿qué significa para los profesores de la universidad enseñar y aprender?, ¿cuáles son los criterios por los que deciden aplicar determinadas estrategias y actividades?, ¿sobre qué supuestos teóricos o prácticos realizan su planeación didáctica?

## BIBLIOGRAFÍA

- Bisquerra A. R, (2004) metodología de la investigación educativa. Madrid: Muralla.
- Clark, C. & Peterson, P. (1990). Los procesos de pensamiento de los docentes. En M.C. Wittrock (Ed.), Investigación de la enseñanza III. Profesores y alumnos (pp. 443-539).
- Cruz, M. de la; Pozo, J. I.; Huarte, M. F. y Scheuer, N. (2006). "Concepciones de enseñanza y prácticas discursivas en la formación de futuros profesores", en J. I. Pozo, N. Scheuer, M. P. Pérez, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz. Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje (pp. 359-371), Barcelona: Graó.
- Descartes, Rene (1937). Discurso del método. Meditaciones metafísicas. (14<sup>a</sup> ed). México: Espasa-Calpe Mexicana, S. A.
- De Vicenzi, A. (2009). Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios. Educación y Educadores, 12 (2), pp. 87-101.
- Fierro, María Cecilia y Carbajal Patricia (2003). Mirar la práctica docente desde los valores. México, D.F.: Gedisa.
- Freud, Sigmund (1953). Vol. 4. Trad. José L. Etcheverry. La interpretación de los sueños (primera parte). Argentina: Amorrortu editores. Obras completas Sigmund Freud.
- Gimeno, J. (1998). El currículum: una reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata.
- Johnson-Laird, P. (1983). Mental models. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Litwin, E. (2008). El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Argentina: Paidós.
- Marcelo, C. (1987). El pensamiento del profesor. Barcelona: CEAC

- Marrero Acosta, J. (1993). Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza. En M<sup>a</sup>J. Rodrigo, A. Rodríguez y J. Marrero (Coords.): Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano (243-276). Madrid: Aprendizaje Visor.
- Marrero, J. (1993). Las teorías implícitas del profesorado: Vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza. En M.J. Rodrigo, A. Rodríguez y J. Marrero (Eds.) Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano (pp. 243-276). Madrid: Síntesis Visor.
- Marrero, J. E. (Ed.). (2009). El pensamiento reencontrado, Barcelona: Octaedro.
- Perafán, G. & Adúriz-Bravo, A. (2002). Pensamiento y conocimiento de los profesores. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional-Colciencias.
- Pérez, A. (1995). Enseñanza para la comprensión. En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. Comprender y transformar la enseñanza (4<sup>a</sup> ed.). Madrid: Morata.
- Pérez, A. y Gimeno, J. 1988. Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. Universidad de Málaga: Aprendizaje.
- Pérez Gómez, A. (1985). Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica. En J. Gimeno Sacristán & A. Pérez Gómez (Eds.), La enseñanza: Su teoría y su práctica (pp. 95- 139). Madrid: Akal.
- Pérez, M. P.; Mateos, M.; Scheuer, N. y Martín, E. (2006). “Enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza”, en J. I. Pozo, et al. Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje (pp. 95-132), Barcelona: Graó.
- Porlán Ariza, R. y López Ruiz, J.I. (1993). Constructivismo en ciencias versus pensamiento del profesorado. *Qurrriculum*, 6-7, 90-107.

- Pou, S., Aguirre, L. & Cordero, G. (2009). La práctica docente de profesores universitarios mediante la reflexión crítica. *Actualidades Investigativas en Educación*, 9 (1), pp. 1-26.
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez Echeverría, M., Mateos, M., Martín, E. y De la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- Pozo, J. I. y Scheuer, N. (1999). Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas. En J. I. Pozo y C. Monereo (Coords.), *El Aprendizaje estratégico* (pp. 87-108). Madrid: Santillana.
- Rodrigo, M. J. y Corre, N. (1999). Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo. En I. Pozo y C. Monereo (Coord.), *El aprendizaje estratégico* (pp. 75-86). Madrid: Santillana.
- Rodrigo, M. J., Rodríguez, A. & Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Santoianni, F. & Striano, M. (2006). *Modelos teóricos y metodológicos de la enseñanza*. México: Siglo XXI.
- Scheuer, N., De la Cruz, M., Pozo, J.I. & Pérez Echeverría, M. (2002). *Las concepciones de aprendices y docentes sobre el aprendizaje*. Informe de investigación no publicado. Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid.
- Selltiz, C. (1976) *Métodos de investigación en las relaciones sociales*. Madrid: Rialp.
- Strauss, A.; Corbin, J. (1998). *Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia. Colombia.

- Taylor, S.; Bogdam, R. (1996). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona. Paidós.
- Triana, B. (1993). Las teorías implícitas de los padres sobre la infancia y el desarrollo. En M.J. Rodrigo, A. Rodríguez y J. Marrero (Ed.), Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano (pp. 203-237). Madrid: Aprendizaje Visor.
- Van Dalen, D y Meyer, W. te. Oscar Muslera (1971) Manual de técnica de la investigación: la búsqueda de significados. Barcelona: Paidós.
- Vogliotti, A., Macchiarola, V. (2003). Teorías implícitas, innovación educativa y formación profesional de docentes. Ponencia en Congreso Latinoamericano de Educación Superior, Universidad Nacional de Río Cuarto. Buenos Aires.
- Wittrock, M. C. (1990) La investigación de la enseñanza I Enfoques, teorías y métodos. Barcelona: Paidós.
- Wittrock, M. C. (1990) La investigación de la enseñanza III Profesores y alumnos. Barcelona: Paidos.



# ANEXOS

Anexo 1

Guion de observación

| Campo                | Indicador  | Evidencia  |
|----------------------|--|--|
| Clase en el aula     | Rige el comportamiento de los alumnos a través de normas (implícitas y explícitas) | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Establece principios básicos de convivencia.</li> <li>• Da la palabra a los alumnos que levantan la mano</li> <li>• Silencia el murmullo cuando este se hace presente.</li> <li>• Pide respeto para las participaciones de cada alumno.</li> <li>• Recuerda a los alumnos las actividades extraescolares que estos deben realizar para poder estar presentes en la siguiente clase (realizar lecturas, etc.).</li> </ul>  |
|                      | Expresiones afectivas  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interactúa positivamente con el grupo.</li> <li>• Anima a los alumnos con frases como “muy bien”, “excelente”, “¡correcto!”, cuando participan en clase.</li> <li>• Estimula el esfuerzo de los alumnos.</li> <li>• Genera un ambiente de confianza en el grupo, sin perder la autoridad.</li> <li>• Bromea de vez en vez con anécdotas relacionadas con el contenido.</li> </ul>   |
|                      | Comportamiento del docente   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• El profesor permanece en el escritorio.</li> <li>• El profesor se mueve mientras da la lección, únicamente frente al grupo.</li> <li>• Camina entre bancas y por todo el salón.</li> <li>• Utiliza el pizarrón como material de apoyo.</li> <li>• Utiliza el cañón como material de apoyo.</li> <li>• Es claro y preciso a la hora de exponer los temas.</li> <li>• Empieza puntualmente la clase.</li> <li>• Usa un lenguaje sencillo, preciso y claro.</li> <li>• Es paciente y tolerante.</li> </ul> |
| Estrategia didáctica | Promueve la participación en el grupo  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Varía actividades.</li> <li>• Solicita la participación de los alumnos.</li> <li>• Retoma y amplía las aportaciones de los alumnos.</li> <li>• Da tiempo para armar respuestas.</li> <li>• Corresponden las intervenciones al contenido temático que se está trabajando.</li> <li>• Considera las experiencias e intereses de los alumnos.</li> <li>• Genera retos en los alumnos.</li> <li>• Establece un clima de cortesía y respeto.</li> <li>• Fomenta la participación de todos.</li> </ul>        |

|                                   |   |   |
|-----------------------------------|---|---|
|                                   | <p>Evalúa y promueve la retroalimentación</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Monitorea el aprovechamiento de los alumnos.</li> <li>• Solicita justificación de las respuestas.</li> <li>• Refuerza las respuestas correctas.</li> <li>• Promueve una retroalimentación correctiva.</li> <li>• Puntualiza el conocimiento.</li> </ul>  |
| <p>Presentación del contenido</p> | <p>Desarrollo del tema</p>                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Da a conocer los objetivos de la sesión.</li> <li>• Dispone organizadamente los temas de la sesión.</li> <li>• Utiliza actividades de iniciación.</li> <li>• Relaciona conocimientos previos con el tema a desarrollar.</li> <li>• Promueve la construcción de conocimientos.</li> <li>• Aprovecha las habilidades, actitudes, aptitudes, intereses y valores en los alumnos para enriquecer y ampliar el contenido de los temas a tratar.</li> <li>• Promueve la elaboración de conclusiones.</li> <li>• Promueve la aplicación de contenidos.</li> <li>• Promueve secuencias de reflexión<sup>1</sup></li> <li>• Enfatiza el valor e importancia del contenido.</li> <li>• Promueve un cierre de actividades.</li> </ul> |
|                                   | <p>Evaluación del contenido</p>               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se centra en los resultados del aprendizaje sin colocarlos en relación con el contexto.</li> <li>• Indica que el aprendizaje produce aproximaciones fieles, complejas o precisas de la realidad del conocimiento que se quiere adquirir, a través de los procesos mentales de los estudiantes.</li> <li>• Asume que el estudiante va elaborando sus propias representaciones acerca del mundo físico, sociocultural e incluso mental.</li> <li>• Piensa que los resultados son inequívocamente iguales, sin importar e independientemente de quién aprenda y cómo aprenda.</li> </ul>  |

<sup>1</sup> Éstas pueden ser analizadas como oportunidades de desarrollo del pensamiento lógico-formal.

Por secuencia entendemos la consecución de enunciados ordenados, congruentes y relacionados entre sí. La generación de secuencias de reflexión se identifica con la oportunidad que el maestro ofrece a sus alumnos para que comprendan, consideren, comparen, analicen, opinen, infieran, elaboren hipótesis, emitan un juicio razonado o deduzcan conclusiones acerca de contenidos de enseñanza o de situaciones de la vida cotidiana del aula o de la escuela. Se observan a través de intercambios de preguntas y respuestas, en las que alternan afirmaciones o exhortaciones del docente, con demostraciones prácticas.

Estas secuencias se caracterizan por incorporar información y juicios de valor emitidos por el docente, así como distintos niveles de elaboración, que pueden ir desde la generación de una o dos preguntas que motivan la reflexión, hasta una secuencia que implica un nivel superior de análisis y participación, de parte de los alumnos. (Carbajal y Fierro, 2003, p. 206).

## Anexo 2

### Cuestionario

1.- ¿Cómo consideras que es la clase en aula de esta materia? (Amena, aburrida, complicada) ¿Por qué?

2.- ¿Cuál es tu percepción sobre el comportamiento afectivo del docente? (Negativo/poco expresivo, moderado, positivo/expresivo) Ej.: Expresivo. El docente interactúa positivamente con el grupo y anima a los alumnos con frases como “muy bien”, cuando estos participan en clase.

3.- ¿Cuál es tu percepción acerca del comportamiento del docente? (Retraído/introvertido, agradable/extrovertido) Ej.: Introvertido. El profesor es un poco retraído, siempre está detrás de su escritorio y nunca nos mira a la cara, y nunca pasea por el salón al dar la clase.

4.- ¿Consideras que tu profesor es claro y preciso a la hora de exponer los temas? (Sí, no, a veces) Explica brevemente.

5.- ¿Qué materiales de apoyo utiliza el docente para impartir su clase (pizarrón/cañón/mapas/láminas/etc., TIC's)? (Si la respuesta fue “ninguno”, pasa a la pregunta 6. Si mencionaste al menos un material de apoyo, pasa a la pregunta 7.)

6.- ¿Qué materiales te gustaría que utilizara?

7.- ¿Cómo consideras que es la participación por parte de los alumnos en clase? (Activa, moderada, pobre) ¿Por qué?

8.- ¿Consideras que tu profesor es quien promueve este tipo de participación en clase? (Sí, no, tal vez) ¿Por qué?

9.- Hablando de participaciones, si un alumno no acierta con su participación, ¿cuál es el comportamiento del docente? (Corrige/retroalimenta, corrige/reprende) Ej.: Corrige. Si un alumno está confundido, el profesor promueve una retroalimentación correctiva entre todo el grupo.

10.- De la siguiente lista, marca los aspectos que más se acercan a tu profesor.

- Da a conocer los objetivos de la sesión.
- Dispone organizadamente los temas de la sesión.
- Utiliza actividades de iniciación.
- Relaciona conocimientos previos con el tema a desarrollar.
- Promueve la construcción de conocimientos.

- Aprovecha las habilidades, aptitudes e intereses de los alumnos.
- Promueve la elaboración de conclusiones.
- Promueve la aplicación de contenidos.
- Promueve secuencias de reflexión.<sup>2</sup>
- Enfatiza el valor e importancia del contenido.
- Promueve un cierre de actividades.

11.- De los siguientes enunciados, elige dos que mejor describan el comportamiento y pensamiento de tu profesor.

- Se centra en los resultados del aprendizaje sin colocarlos en relación con el contexto.
- Indica que el aprendizaje produce aproximaciones fieles, complejas o precisas de la realidad del conocimiento que se quiere adquirir, a través de los procesos mentales de los estudiantes.
- Asume que el estudiante va elaborando sus propias representaciones acerca del mundo físico, sociocultural e incluso mental.
- Piensa que los resultados son inequívocamente iguales, sin importar e independientemente de quién aprenda y cómo aprenda.
- El “buen” conocimiento debe, sin lugar a dudas, reflejar la realidad.
- Siempre está realizando un monitoreo de los aprendizajes de sus estudiantes (pregunta, sintetiza, pide ejemplos, pide explicación, da retroalimentación).

---

<sup>2</sup> Por secuencia de reflexión entendemos la oportunidad que el maestro ofrece a sus alumnos para que comprendan, consideren, comparen, analicen, opinen, infieran, elaboren hipótesis, emitan un juicio razonado o deduzcan conclusiones acerca de contenidos de enseñanza o de situaciones de la vida cotidiana del aula o de la escuela.

## Anexo 3

### Guion de entrevista

¿Cuántos años lleva en el campo de la educación?

¿Por qué educación? ¿Por qué no otro campo?

En palabras simples, para usted ¿qué es la educación?, ¿cómo la considera?

De los siguientes enfoques, ¿en cuál considera, usted, que cae?: *conductista*<sup>3</sup>, *humanista*<sup>4</sup> o *cognoscitivista*<sup>5</sup>. ¿Por qué?

---

#### <sup>3</sup> Concepto de enseñanza:

El docente privilegia entregar estímulos a los alumnos y estos al recibir el estímulo debe entregar una respuesta. La institución o el docente se centra en el comportamiento del alumno y no en el desarrollo del aprendizaje del alumno.

La institución modela o construye el contenido que le va a entregar al alumno.

La institución organiza el contenido de manera jerárquica para entregárselo al docente para que este se lo traspase al alumno.

Las metodologías de trabajo son restringidas para el alumno.

#### **Concepto de aprendizaje:**

El docente le entrega un estímulo al alumno y este le da una respuesta.

El alumno genera aprendizajes a través de la imitación.

El profesor siempre está pendiente del proceso educativo del alumno.

#### **Concepto de evaluación:**

El profesor evalúa frecuentemente a sus alumnos.

La evaluación se centra en los conocimientos y en el comportamiento del alumno.

#### <sup>4</sup> Concepto de enseñanza:

Se crea un clima de aula positivo para el proceso de enseñanza aprendizaje.

Fomenta el desarrollo y la autonomía del alumno.

A través del dialogo se generan los procesos de enseñanza aprendizaje.

#### **Concepto de aprendizaje:**

Se genera a través del dialogo con el profesor.

El alumno es activo dentro del proceso de aprendizaje ya que este busca su propio conocimiento.

No se produce el aprendizaje por simple repetición.

#### **Concepto de evaluación:**

No solo se centra en los comportamientos o en los conocimientos, sino que también en el desarrollo de las personas.

Es un proceso continuo.

#### <sup>5</sup> Concepto de enseñanza:

Se realiza a partir de los conocimientos anteriores del alumno.

La enseñanza se centra en las estrategias cognoscitivas y metacognitivas del alumno.

Es centrado en la organización de los conocimientos.

Realización de tareas completas y complejas.

#### **Concepto de Aprendizaje:**

El aprendizaje ocurre mediante la construcción gradual de los nuevos conocimientos.

Podríamos decir que dentro del aula, usted hace uso de la teoría del aprendizaje (seleccionada) para generar conocimiento en los alumnos.

¿Cuál cree que es el objetivo de enseñar?

¿Para qué aprender?

Hablando de aprendizaje, ¿qué es para usted el aprendizaje?

Para usted, ¿es de vital importancia centrarse sólo en los resultados del aprendizaje?  
¿Por qué?

¿Considera que estos resultados son acumulables?, es decir, cuanto más conocimiento tenga el individuo más cosas sabrá hacer, más palabras poseerá, etc.

¿Considera importante el contexto del aprendizaje y en el aprendizaje?

¿El aprendizaje da resultados inequívocamente iguales, independientemente de quien aprenda y cómo aprenda? ¿Por qué?

¿Considera importantes los procesos mentales de los alumnos en el proceso enseñanza-aprendizaje? ¿Por qué?

¿Cree que el aprendizaje produce representaciones fieles y precisas de la realidad del conocimiento que se quiere adquirir?

Le parece adecuada la frase: el buen conocimiento debe, sin lugar a dudas, reflejar la realidad. Por lo tanto, el aprendizaje tendría como meta captar esa realidad.

¿Piensa que la adquisición de conocimiento genera una transformación del contenido que se aprende y también del aprendiz?

Ahora, ¿Cómo considera a los alumnos?

¿Tiene en cuenta las ideas previas de los alumnos para planificar sus lecciones? ¿Por qué?

---

Ocurre gracias al enlace de los conocimientos previos con los nuevos conocimientos que va adquiriendo el alumno.

Exige la organización de conocimientos de acuerdo a nivel en que se encuentra el alumno.

Se efectúa a partir de tareas globales.

**Concepto de evaluación:**

Es frecuente.

Se evalúa tanto los conocimientos como las habilidades de los alumnos.

Puede ser formativa y sumativa.

La retroalimentación se centra en las estrategias utilizadas como en la construcción de los conocimientos.

¿Cómo evalúa los conocimientos de los alumnos?

En sus palabras, ¿qué es la evaluación?

¿Considera la evaluación como un componente importante dentro del proceso enseñanza-aprendizaje? ¿Por qué?

En general, ¿cómo organiza a los alumnos en clase? ¿Por qué lo hace de esta manera?

¿Cómo planifica una clase?