
TEORÍA IMPLÍCITAS DEL PROFESORADO DE LA ENSEÑANZA DE LA ARQUITECTURA

MANUEL RODOLFO ROMERO LÓPEZ

RESUMEN:

Las teorías implícitas que sobre los procesos educativos tienen los profesores dedicados a la enseñanza de la arquitectura son una mezcla de conocimiento científico, práctico y experiencial que han logrado a través de su interacción cotidiana en el contexto escolar. El método para obtener el dato empírico es la entrevista enfocada y en ella participan como informantes de calidad profesores de instituciones educativas miembros de ASINEA. Las teorías implícitas que se detectan son; teoría constructivista, teoría práctica, teoría tecnológica y teoría tradicional, siendo las dos primeras las que tienen fuerte arraigo en el pensamiento de los profesores.

PALABRAS CLAVE: teorías implícitas, enseñanza de la arquitectura, teorías pedagógicas.

INTRODUCCIÓN

Las nuevas concepciones pedagógicas, el impacto del dinámico desarrollo de las tecnologías de la información y comunicación en las instituciones educativas y sus procesos académicos y de investigación y, los lineamientos del estado para mejorar el nivel de educación que se manifiestan en evaluaciones periódicas a los programas educativos de las instituciones de cuyo resultado se espera la acreditación o la certificación de los procesos de gestión, genera en escuelas o facultades, la necesidad de hacer cambios a sus respectivos programas para incorporar nuevos contenidos y nuevas estrategias de abordar los procesos educativos.

Los profesores universitarios durante su proceso de formación han adquirido conocimientos de tipo diverso, dependiendo de los roles que han desempeñado, ya sea como alumnos, profesionistas o profesores. Sus experiencias se ponen de manifiesto durante el desempeño docente, en la mayoría de las ocasiones sin que sean de ello. La política educativa en México se ha centrado en la evaluación de los programas educativos con el fin de mejorar la calidad de la educación. Esto inevitablemente ha conducido a hacer los cambios y reestructuraciones tanto los planes educativos como al equipamiento e infraestructura de las instituciones educativas; sin embargo, estas iniciativas de cambio no necesariamente se traducen en esquemas de trabajo efectivo por parte de los actores educativos. La cuestión no se reduce a que, si se quiere o no participar en tales cambios o si se desean o no hacerlos, esto está más allá de eso. Los profesores, han incorporado a sus esquemas de pensamiento durante su historia de vida y formación académica, experiencias, conocimientos y creencias que en la actualidad están determinando sus actitudes y comportamientos ante las diversas situaciones que se presentan en sus espacios escolares. Por ello, los cambios a planes y programas educativos tienen que ser concebidos acudiendo al pensamiento de los profesores si realmente se quiere que los planteamientos formales se concreten lo más posible en la práctica. El carácter, actitudes y comportamientos de las personas son producto de su formación durante su proceso de vida. Ello comprende conocimientos y creencias, que en buena medida se encuentran en el inconsciente de las personas, y es lo que los conduce a actuar y comportarse de la manera como lo hacen, esto es lo que se han denominado *teorías implícitas*, y no son fáciles de cambiar en periodos cortos.

LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS DEL PROFESORADO

Para Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993) las teorías implícitas *son representaciones individuales basadas en la acumulación de experiencias personales que se obtienen en contacto con ciertas pautas socioculturales definidas por «prácticas» culturales y «formatos» de interacción social*. El individuo construye sus propias

representaciones basadas en sus experiencias al interactuar, observar y conversar con otros en situaciones de la vida diaria o a través de lecturas diversas u otros medios que le proporcionan información sobre su realidad. *La realidad social nace de una construcción dialéctica continuada, depurada por el consenso de sus actores, que es el que da identidad a la estructura social. La comunicación juega un papel significativo en el proceso de construcción social de la realidad* (Berger y Luckman, 1967). Los profesores, en sus respectivos centros de trabajo, conforman un grupo social que día a día comparten conocimiento, experiencias, inquietudes e intereses personales con lo cual van construyendo sus propias teorías implícitas sobre su práctica docente.

Ahora bien ¿por qué es importante conocer las teorías implícitas de los profesores? *“Conocer las teorías implícitas de los profesores sobre la enseñanza es de vital importancia si se requiere un cambio en los programas y promover la calidad de la educación, desde una perspectiva innovadora”* (Rodrigo, et al., 1993). Desde este punto de vista se puede considerar que las orientaciones generales de política educativa para lograr cambios curriculares innovadores tienen que considerar las teorías implícitas que sobre la educación tienen los profesores. En la dimensión pedagógica, más centrada en los procesos áulicos Díaz-Barriga (2002) dice *“Así como las preconcepciones o teorías implícitas del alumno son el punto de partida de su proceso de aprendizaje, también las teorías implícitas del profesor son el referente para su enseñanza en la forma de una serie de representaciones, de un pensamiento didáctico espontáneo o de sentido común”* (Díaz-Barriga y Hernández, 2002:10).

“El pensamiento del profesor ha sido conceptualizado como un marco de referencia para interpretar su práctica profesional. Este marco está constituido por la heterogeneidad de juicios, creencias, expectativas, intenciones, actitudes y teorías implícitas que marcan la orientación de las decisiones y acciones” (Monroy, 1998:111-112). Dentro de este marco se encuentra la investigación de las teorías implícitas de los profesores sobre la enseñanza de la arquitectura, por lo que se acude a la entrevista enfocada, realizada cara a cara para acudir al pensamiento de los profesores e

indagas sobre las representaciones que se ha construido a partir de sus experiencias al interactuar cotidianamente en el contexto escolar y su realidad inmediata.

ORIENTACIONES DEL COMAEA

La Asociación de Instituciones de Enseñanza de la Arquitectura de la República Mexicana (ASINEA), ha orientado a las instituciones que la conforman a enfocar sus esfuerzos a acreditar sus respectivos programas educativos, a través del Consejo Mexicano para la Acreditación de Enseñanza de la Arquitectura (COMAEA), lo que de manera directa involucra a los profesores en tanto que el profesorado es uno de los parámetros de evaluación que adquiere mayor relevancia en el proceso de evaluación. El COMAEA y el Comité Interinstitucional para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES-CADU) han orientado a las instituciones a poner en práctica un modelo pedagógico constructivista en los procesos de formación de los nuevos arquitectos.

El COMAEA establece como requisito que para poder llevar a cabo los programas académicos específicos, se requiere de docentes dispuestos a asumir el respectivo plan de estudios y sus programas como propios. Además, tener práctica profesional, aprobar examen de aptitudes docente y participar permanentemente en programas de formación docente y actualización profesional. Sostiene que disciplinas como la arquitectura dependen de la experiencia cotidiana de sus profesores en el campo profesional, por lo que es altamente recomendable que ningún docente se inicie como tal antes de cumplir mínimo con tres años de actividad profesional en cualesquier área de la arquitectura o área afín.

El hecho de que estas orientaciones queden decretadas formalmente en la currícula, no quiere decir que se cumpla en la realidad. Los profesores tienen sus propias teorías que de manera inconciente las ponen en práctica al desempeñar su labor docente. El curriculum oculto del profesor es parte de sus

teorías implícitas, son muy estables y no es fácil cambiarlas en lapsos cortos de tiempo.

Esta investigación surgió a partir de la siguiente interrogante ¿cuáles son las teorías implícitas de los profesores formadores de los futuros arquitectos? Su objetivo es identificar estas teorías sin pretender juzgarlas o someterlas a juicios de valor, se trata de reconocerlas como producto de la realidad que vive cada profesor en el contexto social y cultural donde desarrolla su actividad cotidianamente.

CATEGORÍAS ANALÍTICAS

Los profesores construyen sus teorías implícitas a partir de asumir posiciones personales sobre diversos dominios de conocimiento que están vinculados con su actividad cotidiana como docentes. Para conocer las representaciones que los profesores tienen respecto a la formación de arquitectos requiere indagar qué es lo que piensan respecto a los procesos educativos que la sustentan. Se tiene que ir al encuentro con los profesores y poner en el centro de la discusión los tópicos más relevantes para los actores de los procesos educativos, quienes han creado un complejo entramado de interacciones, acciones y concepciones que son producto sus teorías implícitas y que para el caso de la presente investigación se considero pertinente detectarlas a partir lo que piensan los profesores respecto a las siguiente categorías analíticas: a) alumnos, b) procesos de aprendizaje, c) procesos de enseñanza, d) profesores, e) sistemas de evaluación, f) estructura organizativa, g) políticas educativas y h) practica profesional.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación se realizó siguiendo una metodología cualitativa en el marco de la *sociología del conocimiento* en tanto que se trata de indagar por el tipo de representaciones mentales que los profesores han adquirido durante su formación y desempeño profesional en relación con la enseñanza de la arquitectura. Berger y Luckmann (1968), sostienen que “*hay acuerdo general de*

que la sociología del conocimiento se ocupa de la relación entre el pensamiento humano y el contexto social en el que se origina". Por otro lado Merton, Fiske y Kendall (1956, 1990) desarrollan la entrevista enfocada como método para recuperar información que combina las características asociadas con la profundidad y la libertad que observan las entrevistas no estructuradas y las estructuradas. Señalan la conjunción de cuatro criterios básicos: el rango y la especificidad, de acuerdo a la descripción hecha por el entrevistado; la profundidad, en función de la evaluación de los significados declarados por el entrevistado y el contexto personal, en función de los atributos asociados a la experiencia previa y los significados individuales correspondientes a ella que expresa el entrevistado (Tarrés, M.L., 2001). Por ello, se utiliza la *entrevista enfocada* como método para indagar en el pensamiento del profesor sobre las teorías implícitas que orientan su actividad docente. Este método es apropiado específicamente en situaciones concretas en las que el entrevistado es caracterizado y señalado previamente por haber tomado parte en ellas. Como instrumento se preparó un listado de interrogantes que el entrevistador utilizó como estrategia para enfocar el tema objeto de estudio llevando al entrevistado a que narrara sus experiencias personales y anécdotas o expresando sus opiniones personales o sugerencias sobre los tópicos relativos al tema, en una conversación redundante en la idea de profundizar una y otra vez sobre el mismo asunto desde diferentes perspectivas.

Se entrevistó a 22 profesores de 14 instituciones de educación superior que participan en programas educativos de arquitectura y que han sido acreditados. El análisis de datos se realizó utilizando el programa AQUAD. Mismo que ha sido utilizado anteriormente para la investigación de las teorías implícitas sobre la enseñanza en un programa de formación de profesores según Seco Torrecillas (1996) y que sostiene que en otras investigaciones ha sido utilizado por Gil en 1992, Rodríguez en 1991 y Rodríguez y otros en 1995. (Seco, 1996:1-4)

RESULTADOS

Los entrevistados hablan de sus experiencias a partir de descripciones, explicaciones, justificaciones y observaciones que adquirieron al desempeñarse como profesores. Ponen al descubierto sus representaciones construidas de su entorno social y cultural relacionado con su actividad docente que son las bases que justifican sus acciones presentes y futuras, porque sintetizan su conocimiento y representaciones de su realidad, construyendo así sus propias *teorías implícitas*, mismas que se instalan en el subconsciente y afloran en comportamientos y actos espontáneos durante su desempeño docente.

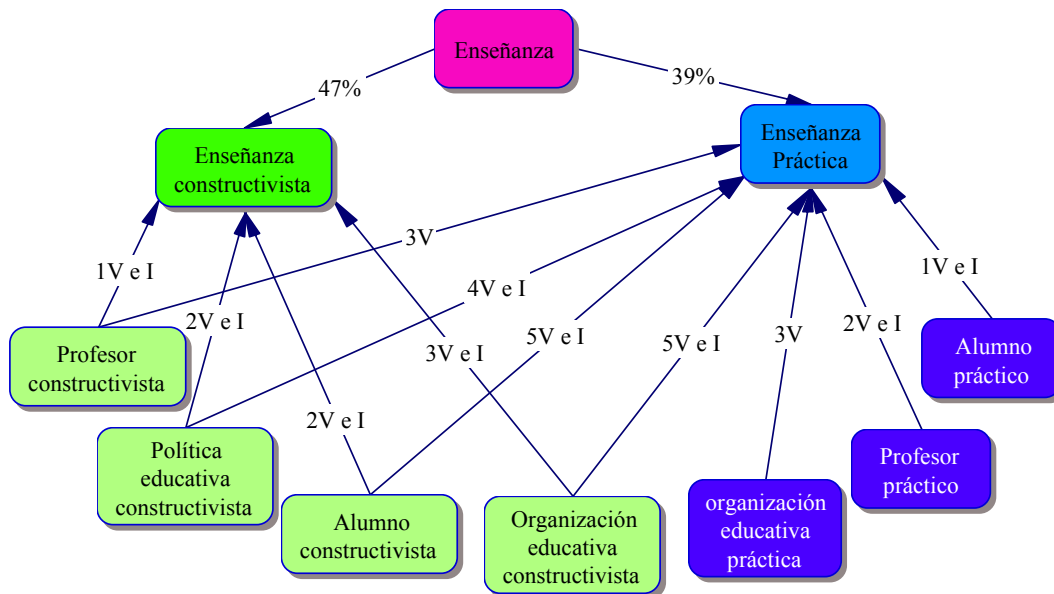
Las teorías implícitas que se han detectado en el pensamiento de los profesores son la teoría tecnológica, la teoría tradicional, la teoría práctica y la teoría constructivista. Las dos primeras son poco relevantes en el sentido de que tienen mínima aceptación. Las que tienen un fuerte arraigo son la teoría constructivista y la teoría práctica. Se puede decir que estas teorías tienen como base un enfoque pedagógico centrado en el aprendizaje y en el alumno y que la diferencia estriba en la manera de cómo se visualizan los procesos educativos y el rol social de los arquitectos en su desempeño profesional. La teoría constructivista muestra clara tendencia hacia una mayor libertad de los procesos educativos, vinculados a la atención de problemas reales de una sociedad visualizada más humanista y preocupada por la protección del ambiente y los recursos naturales, mientras que la teoría práctica tiene la tendencia a procesos educativos más dirigidos y vinculados a la atención de problemas reales de una sociedad que demanda soluciones prácticas.

Teniendo presente el contenido de estas categorías analíticas y el de las correspondientes a las teorías implícitas tradicional y tecnológica, se procedió a la codificación de los textos generados al desgravar las entrevistas y después de hacer el análisis y recuentos de segmentos de textos que hacen referencia a los contenidos relacionados con las categorías analíticas y las teorías implícitas, se tiene el resultado que se muestra en la tabla 1.

Tabla 1: Frecuencia de segmentos de textos codificados de acuerdo a las categorías analíticas y las teorías implícitas presentes en el pensamiento del profesorado.

TEORÍA	Constructivista	Práctica	Tecnológica	Tradicional	Suma de frecuencias
CATEGORÍA	Frecuencias de códigos				
Alumno	14	11	0	4	29
Aprendizaje	12	5	0	0	17
Enseñanza	27	22	5	3	57
Profesor	16	11	3	3	33
Evaluación	10	5	1	0	16
Organización educativa	13	9	1	4	27
Política educativa	16	3	0	0	19
Práctica profesional	4	7	0	0	11
Suma de frecuencias	112	73	10	14	209

Para cada categoría se realizó un análisis a fin de detectar vínculos e implicaciones para la interpretación del discurso de los profesores encontrándose por ejemplo para la categoría enseñanza lo siguiente



Se detecta baja polaridad entre las teorías en tanto que en una se aceptan la incorporación de dominios de la otra. Con una tendencia mayor a aceptar una enseñanza constructivista de corte humanista.

CONCLUSIÓN

De acuerdo con los resultados y con la conceptualización de cada una de las categorías o dominios que componen a cada teoría se concluye que los profesores hay dos teorías, que se enmarcan en el paradigma constructivista, que tienen mayor presencia en el pensamiento de los profesores; una es la teoría constructivista práctica y la otra es la teoría constructivista humanista, mismas que se conceptualizan como a continuación se describe.

Teoría constructivista humanista. Considera que la formación de profesionales de la arquitectura tiene como base la creación de escenarios de aprendizaje donde alumnos, intrínsecamente motivados, de manera activa y responsabilizándose de su propio aprendizaje, interactúan con los profesores, cuyo rol es de facilitador y mediador entre los conocimientos previos del alumno y los conocimientos nuevos por aprender. El aprendizaje se logra establecido contacto con la arquitectura real, viviéndola, experimentándola y criticándola, reflexionando sobre ellas para buscar las mejores alternativas para resolver, técnicamente bien, un problema real, demandado socialmente y valorado desde lo local y global considerando aspectos culturales, políticos, económicos y ambientales. La política y la organización educativa es flexible y dinámica que retoma las inquietudes de alumnos, profesores y trabajadores y propicia las condiciones internas de espacios y equipamiento apropiado para el desarrollo de los procesos educativos, son el puente entre alumnos y profesores con los sectores sociales implicados con el campo profesional para que los aprendizajes adquiridos cumplan con la doble función de fortalecer la formación del alumno y contribuir a la solución de una problemática social real.

Teoría constructivista práctica. Considera que la formación de profesionales de la arquitectura tiene como base la creación de escenarios de aprendizaje significativos donde los alumnos, son motivados por el profesor, que prefiere la actividad práctica a las reflexiones teóricas, para elaborar propuestas técnicamente bien fundamentadas de problemas reales que logran satisfacer al usuario. La política y la organización educativa tienden a crear escenarios de participación colectiva al interior del centro educativo que les permitan hacer cambios que impacten en determinados indicadores de calidad a fin de obtener mayores recursos. La vinculación con la práctica profesional es a través del profesor que ha logrado especializarse en una determinada área del conocimiento y sus experiencias las comparte con los alumnos durante el desarrollo de procesos educativos basados en la acción práctica. Así, el conocimiento dirigido en la acción y la reflexión en la acción, tiene como objetivo resolver los problemas prácticos y no generar nuevo conocimiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Berger, P. y Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Caetano, Gonzalo (2003). "Robert K. Merton", *Espacio Abierto*, vol.12, Asociación Venezolana de Sociología, Venezuela, pp. 471-192 (consultado: 3 de octubre de 2008, en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/122/12212401.pdf>)
- COMAEA (2006). *Anexo A: Parámetros básicos de calidad académica. Conceptos básicos que deberán contener los objetivos de los Planes de Estudio*, México (consultado: 6 de marzo de 2009, en [/www.copaes.org.mx/directorio/marcos_referencia/mcomaea.pdf](http://www.copaes.org.mx/directorio/marcos_referencia/mcomaea.pdf).)
- Díaz-Barriga, A. F. y Hernández, R. G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*, 2ª edición, México: McGraw Hill.

-
- Díez López, E. y Román Pérez, M. (2001). *Conceptos básicos de las reformas educativas iberoamericanas; un modelo de aprendizaje-enseñanza*, Chile: Andres Bello.
- Huber, Günter L. (2001). *AQUAD cinco: manual del programa para analizar datos cualitativos.*, Adaptación de José Luis Ulizarna, Alemania: Schwangau.
- Loo Morales, I; Olmos Roa, A. y Granados Maguey, A. (2003). *Teorías implícitas predominantes en docentes de cinco carreras profesionales*, México: Facultad de Estudios Superiores Zaragoza- UNAM.
- Monroy, F. M. (1998). "Las teorías implícitas del profesorado de historia del nivel medio superior", en Calvo; Delgado y Rueda *Nuevos paradigmas; compromisos renovados: Experiencias de investigación cualitativa en educación*, México: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- Rodrigo, M. J.; Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano*, España: Visor Distribuciones.
- Romero López, M. R. (2008). *Teorías implícitas del profesorado acerca de la enseñanza de la arquitectura*, tesis doctoral, Centro de Estudios Superiores de Sinaloa-Baja California. México.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Barcelona: Paidós / Ministerio de Educación y Ciencias.
- Seco Torrecillas, P. (1996). "El aprendizaje relevante en la formación didáctica de los futuros maestros", Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP), VIII Congreso de Formación del Profesorado ([/www.uva.es/aufop/publica/actas/viii/formafop.htm](http://www.uva.es/aufop/publica/actas/viii/formafop.htm)).
- Senge, Peter et al. (1995). *La quinta disciplina en práctica. Estrategias y herramientas para construir la organización abierta al aprendizaje*, traducción de Carlos Galdini, Barcelona: Granica.
- Tarrés, M. L. (2001). *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*, México: El Colegio de México/ :M. A. Porrúa.