

TEORÍAS IMPLÍCITAS Y ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA DE DOCENTES UNIVERSITARIOS. ESTUDIO DE CASOS

THEMIS ORTEGA SANTOS

Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana

RESUMEN: En esta ponencia se resume una investigación realizada en la Universidad Veracruzana, cuya finalidad fue contribuir al conocimiento de la relación entre teorías implícitas y estrategias de enseñanza y con ello, a la comprensión de la docencia en el ámbito universitario. En este texto se describen las teorías implícitas y las estrategias de enseñanza de seis profesores y se analizan las relaciones entre ambos elementos. Asimismo se describen las teorías implícitas de los colegas de academia de estos

docentes, estableciendo coincidencias y diferencias entre ellas.

La información se expone mediante la mención de los conceptos centrales, la enunciación de las categorías y subcategorías empleadas, una síntesis de la metodología seguida y un resumen de los resultados y de las conclusiones.

PALABRAS CLAVE: Teorías implícitas, estrategias de enseñanza.

Introducción

El problema de investigación fue establecer cuáles son las teorías implícitas de la enseñanza de seis profesores de la Universidad Veracruzana y cómo es la relación que tienen estas teorías con la aplicación de sus estrategias de enseñanza, así como qué tanto son compartidas estas teorías por los pares colegiados

El interés por estudiar este problema tuvo fundamento en la importancia de las teorías implícitas de la enseñanza en la intencionalidad y la planificación didácticas y la escasa generación de investigaciones sobre el pensamiento del profesor en el ámbito de la educación superior en el contexto mexicano.

Objetivos generales:

1. Contribuir a la comprensión de la actividad docente en la Universidad Veracruzana.
2. Establecer cómo es la relación entre las teorías implícitas de enseñanza de los profesores en estudio y sus estrategias de enseñanza.

3. Establecer cómo es la comunalidad de las teorías implícitas de enseñanza entre los casos en estudio y sus pares colegiados de referencia.

Ejes, categorías y sub-categorías de análisis

Ejes: Teorías implícitas de enseñanza; Acto de enseñanza; Relación entre las teorías implícitas y las estrategias de enseñanza, Comunalidad de las teorías implícitas entre los docentes y sus pares colegiados

Categorías y sub-categorías: Identificación docente con las corrientes pedagógicas. Esta categoría se subdivide en Hitos las corrientes pedagógicas y Visión de la enseñanza. Las corrientes pedagógicas consideradas como referente son: la Tradicional, La Técnica, la Escuela Activa, la Pedagogía Crítica y el Constructivismo.

La visión de la enseñanza universitaria se constituye a partir de diez dimensiones que son: Fines de la enseñanza universitaria, Currículo, Conocimiento, Vínculo educación-sociedad, Metodología didáctica, Clima de trabajo y socio-emocional, Rol docente, Rol del alumno, Grupo escolar y Aprendizaje.

La categoría del segundo eje es Metodología didáctica, integrada por las sub-categorías: Definición docente del objeto de estudio, Enfoque de enseñanza, Intencionalidad didáctica, Estrategias de enseñanza, Técnicas didácticas y Recursos didácticos.

El tercer eje incluye la categoría de análisis Congruencia entre las teorías implícitas de enseñanza y las estrategias de enseñanza y, finalmente, el eje Comunalidad de teorías implícitas de enseñanza entre cada uno de los docentes y sus pares colegiados está integrado por las sub-categorías: Marcos de referencia y Temas de coincidencia y discrepancia.

Referentes teóricos

En esta investigación se incorporaron los planteamientos de Marrero (1993), quien define las teorías implícitas del docente como teorías pedagógicas personales reconstruidas sobre la base de conocimientos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica pedagógica. Esta posición socio-constructivista en la que se sustenta este estudio se adscribe a la idea de que las teorías implícitas pueden verbalizarse ante una demanda que requiera de la reflexión, como sería el caso de una encuesta

o de una entrevista (Rodrigo *et al.*, 1993; Marland, 1995) y no exclusivamente ante una demanda cotidiana del ambiente áulico.

Las estrategias de enseñanza son conceptualizadas en esta investigación como procedimientos heurísticos empleados por el docente antes, durante o después de la clase para lograr objetivos de aprendizaje de los alumnos. El rango de cobertura de las estrategias puede abarcar la totalidad de un curso, una clase y cuestiones o problemas específicos (Cajide, 1992; Monereo, Castelló, Clariana, Palma y Pérez, 1998; Díaz-Barriga y Hernández, 2005).

El referente teórico y metodológico principal para abordar las estrategias de enseñanza se adscribe a la perspectiva fenomenográfica, en los planteamientos de Martin, Prosser, Trigwell, Ramsden y Benjamin (2002) y de Prosser, Trigwell y Taylor (1994), quienes consideran que el acto de enseñanza está constituido por dos elementos vinculados entre sí: el objeto de estudio (definido por el docente) y los enfoques de enseñanza, estos últimos se integran con la intencionalidad didáctica y con las estrategias de enseñanza.

El enfoque de enseñanza incluye a su vez dos componentes relacionados con su orientación hacia el conocimiento: el referencial, que tiene correspondencia con una posición epistemológica, y el estructural, que corresponde a la definición de la unidad de estudio y su organización.

El componente referencial puede estar sustentado en una visión del conocimiento como algo que se da por sentado o en una visión del conocimiento como algo que se construye. El conocimiento puede ser concebido como existente en el mundo externo al individuo o como existente en las personas (Patrick, 1992; Martin y Ramsden, 1998).

El segundo componente, denominado estructural, abarca en primer término una posición multiestructural referida al tema o a la asignatura sin establecer vínculos, o una posición relacional referida a la asignatura; en segundo término abarca una posición relacional respecto a la disciplina, la práctica profesional o el aprendizaje de por vida vinculados con otras disciplinas o con el contexto social.

Los enfoques de enseñanza dan lugar a seis estrategias didácticas. Tres centradas en el maestro y tres centradas en el estudiante, con las intenciones de procurar un desarrollo conceptual en la cuarta y quinta categorías y de lograr un cambio conceptual, en la última categoría.

En esta investigación se concibe al aula como el espacio fundamental del trabajo docente -aunque obviamente no es el único- caracterizado por su complejidad como sistema abierto en continua transformación donde los elementos personales, materiales y contextuales tienen cierta autonomía funcional (Pérez, 1987) y también son configurados por la acción de otros sistemas extraescolares con los que tiene relación. Asimismo se reconocen las dimensiones formal y real del currículo, esto es, la que lo define como intención, plan o prescripción de lo que es deseable que suceda en las escuelas y la que lo considera como el estado de cosas existente en estas instituciones, respectivamente (Gimeno, 1998).

La vida cotidiana escolar es considerada aquí como espacio vital de significados en el cual el docente desarrolla su trabajo y constituye su identidad profesional en un proceso de intercambio comunicativo. Este espacio, como han develado diversos autores (por ejemplo, Aguilar, 1985; Clark, 1987), no obstante su apariencia de homogeneidad e inmovilidad, encierra una dinámica de construcción de conocimientos, normas e identidades que tienen como eje los fines de la institución escolar, pero que se desarrollan de una manera distintiva en cada escuela, la cual está conformada por la acción de relaciones, fuerzas e intereses de los agentes participantes (Aguilar, 1985; Ball, 1994).

En este escenario se sitúa la actividad docente, cuyo rasgo fundamental es su finalidad formativa, la cual tiene concreción en las acciones para contribuir en la generación de aprendizaje. De acuerdo con los planteamientos de Zabalza (2003) y de Pérez (2000) la interrelación de elementos de los espacios interno y exterior del mundo universitario contribuye en la configuración de esta actividad. Teniendo como objetivo la contribución a la construcción del aprendizaje estudiantil, el docente se adscribe a alguna noción del objeto de su trabajo: el conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje.

La profesión académica es la actividad profesional dedicada a la producción de conocimiento y a la enseñanza (Brunner, 1987 y Clark, 1987), en la cual se desarrolla una peculiar cultura disciplinar en el seno de un establecimiento de educación superior. Esta profesión se caracteriza por su diversidad (Clark, 1987; Becher, 1992; Light, 1973; Bourdieu, 1988), lo que ha dado lugar a que algunos autores (por ejemplo Light, 1974 y Becher, 1987) refieran a la pluralidad de profesiones académicas, una por cada disciplina.

La profesión académica es definida por dos ejes que le confieren identidad: la disciplina y el establecimiento educativo, Gil y colaboradores (1994) han mostrado la pertinencia de esta posición. En tal estudio, en adición a los ejes definidos por Clark, se aporta un ele-

mento cuya dinámica enlaza elementos biográficos con el mundo del trabajo: la trayectoria. Este elemento se ha incorporado teórica y metodológicamente en esta investigación mediante la narrativa de los profesores que constituyeron los casos individuales.

Metodología

La estrategia metodológica empleada fue el estudio de casos múltiple de carácter instrumental (Stake, 1999; 2006, Yin, 2003; Merriam, 1998). El muestreo aplicado fue intencional teórico. Se seleccionaron seis carreras, una de cada área académica: Administración, Arquitectura, Biología, Historia, Nutrición y Teatro. Se abarcó una diversidad tipológica de los académicos participantes en el estudio (Glaser y Strauss (1967).

Las técnicas empleadas fueron: La encuesta a estudiantes y docentes, la observación en el aula, los grupos focales, el análisis documental y la entrevista a docentes, directivos y estudiantes en sus modalidades informal, semiestructurada y en profundidad.

La población participante fue de 3 docentes y 24 alumnos en la inmersión preliminar; 42 docentes 7 de cada una de las áreas en los grupos focales de la inmersión preliminar; 20 docentes y 100 estudiantes en el estudio piloto de la encuesta y en la fase definitiva del trabajo de campo, 40 académicos (6 directivos y 34 docentes, incluidos los seis casos individuales), así como 118 alumnos.

Regularidades y diferencias observadas:

1. Los hitos en la construcción de la identificación docente con las corrientes pedagógicas expresados por los docentes fueron: los ex maestros ejemplares, los pares colegiados, los estudios de postgrado, los estudios para la formación pedagógica, la experiencia profesional, el plan de estudios y los estudiantes.
2. Las teorías implícitas de la enseñanza seleccionadas con mayor puntuación por los seis profesores dan cuenta de una mayor identificación con el Constructivismo, seguido de la Pedagogía Crítica y de la Escuela Activa, con escasa diferencia porcentual entre estas corrientes. Se observaron contradicciones entre las teorías implícitas de estos profesores. Otro tanto sucede entre las teorías implícitas y las estrategias de enseñanza.

3. En la tipología de los enfoques y estrategias de enseñanza se observó lo siguiente: una profesora define la asignatura como objeto de estudio desde una visión multirreferencial y el conocimiento como algo autoevidente. Tres docentes definen la asignatura como objeto de estudio desde una visión relacional, concibiendo el conocimiento como autoevidente; sus estrategias, si bien consideran la participación estudiantil en grado diverso, están centradas en la figura docente; en tanto que dos maestros también desde una visión relacional, definen la disciplina y la profesión, respectivamente, como el objeto de estudio y conciben el conocimiento como algo que se construye. Las estrategias de estos últimos están centradas en el estudiante.
4. La comunalidad de las teorías implícitas de enseñanza entre los seis profesores y sus pares colegiados se caracterizó por la diversidad entre las facultades. Existe mayor coincidencia acerca de las siguientes dimensiones de la enseñanza: Clima de trabajo y socioemocional; Rol docente y Grupo Escolar.
5. La mayoría de los profesores encuestados alcanzó niveles importantes en la identificación con más de una de las corrientes pedagógicas.
6. La diversidad en la identificación con las teorías implícitas y con las corrientes pedagógicas está asociada con la variedad de espacios sociales por los que ha transitado cada profesor, con los roles que ha desempeñado en ellos, con los procesos en los que ha participado, con las figuras ejemplares que han sido objeto de su admiración o simpatía, con las características de los ambientes de trabajo que ha conocido y con el éxito o el fracaso -de acuerdo con su definición personal de ambos conceptos- de que ha sido partícipe en tales espacios y, especialmente, con la significación que éstos han tenido para el o la docente en el marco de su biografía personal.

Conclusiones

1. Las teorías implícitas forman un tejido conceptual cuya trama forma parte de la historia personal, social y cultural de los docentes. Este tejido tiene franjas de mayor consistencia debido a la concurrencia de teorías implícitas congruentes entre sí.
2. Su conocimiento es indispensable para la comprensión de la docencia.

3. Existe discrepancia entre las teorías implícitas de enseñanza de cada profesor.
4. Existen diversos grados de discrepancia entre las teorías y las estrategias de enseñanza de los seis docentes estudiados.
5. La diversidad de teorías implícitas de cada profesor, de acuerdo con la información examinada, está asociada con:
 - a) Su carácter episódico.
 - b) Las características de las corrientes pedagógicas, ya que se orientan a la atención de ciertos temas dejando otros en segundo plano.
 - c) El carácter episódico de la formación pedagógica de los docentes.
 - d) La construcción paulatina de conocimiento pedagógico por parte del propio docente, quien suele sumar aquellos procedimientos que le han dado resultado.
 - e) El esfuerzo del maestro por conciliar teorías y prácticas que han resultado significativas para su actuación docente con el nuevo discurso pedagógico institucional, de lo cual en ocasiones resulta un comportamiento híbrido y con diversos grados de incongruencia
 - f) La presencia de ciertas teorías implícitas arraigadas en la cultura académica de cada facultad que funcionan como referentes para la lectura de otras teorías o de otras prácticas pedagógicas.
 - g) Una gran proporción de endogamia laboral en la incorporación de nuevos miembros a la planta académica, lo que en apariencia, tiende a reproducir teorías y prácticas pedagógicas sedimentadas en la tradición de la cultura docente de la facultad.
 - h) Una subutilización de los espacios colegiados para el análisis y la discusión de temas pedagógicos.
 - i) Un seguimiento acrítico de los lineamientos pedagógicos institucionales.
 - j) Condiciones laborales poco favorables para los espacios de discusión y el planteamiento de propuestas de trabajo académico.

6. Una aportación de este estudio es el reconocimiento de tres tipos de articulación entre las teorías implícitas y las estrategias de enseñanza:

- a) articulación laxa cuando ha existido escaso auto-análisis de la práctica docente;
- b) articulación intermedia cuando ha existido alguna formación pedagógica acompañada del análisis de algunos aspectos de la práctica docente personal;
- c) articulación estrecha cuando existen formación pedagógica y reflexión sobre la propia práctica docente.

7. La reforma académica actúa como referente para algunos profesores en cuanto a su discurso acerca de la enseñanza, pero escasamente se ha incorporado a la práctica docente.

8. Otra aportación de esta investigación fue la definición de la categoría de análisis identificación docente con las corrientes pedagógicas en sustitución de la categoría orientación pedagógica empleada en otras investigaciones sobre el tema, lo cual permitió recoger los matices y las contradicciones entre diversas teorías implícitas.

Referencias

- Aguilar, C. (1985). La definición cotidiana del trabajo de los maestros. En E. Rockwell (1985). *Ser maestro. Estudios sobre el trabajo docente*. (pp. 87-91). México: SEP- Cultura Ediciones El Caballito.
- Ball, S. J. (1994). *La micropolítica de la escuela*. Barcelona: Paidós-M.E.C.
- Becher, T. (1987). The disciplinary shaping of the profession. En Clark, B.R. (1987). *The Academic Profession. National, Disciplinary and Institutional Settings*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press.
- Becher, T. (1994). Las disciplinas y la identidad de los académicos. *Universidad Futura*, 10 (4), 56-72.
- Bourdieu, P. (1988). *Homo Academicus*. Stanford: Stanford University Press.
- Brunner, J.J.(1987). *Universidad y sociedad en América Latina: sociología de una ilusión moderna*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco.
- Cajide, J. (1992). Diseño y técnicas de evaluación de estrategias de enseñanza-aprendizaje. *Revista Española de Pedagogía Vol. 50, No. 191*, 110-112.
- Clark, B. R. (1987). *The Academic Profession. National, Disciplinary and Institutional Settings*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press.

- Díaz-Barriga, F. y Hernández, R. (2005). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- Gil, M. y Equipo Interinstitucional de Investigadores sobre los Académicos Mexicanos. (1994). *Los rasgos de la diversidad: un estudio sobre los académicos mexicanos*. México: UAM-Azcapotzalco, División de Ciencias Sociales y Humanidades.
- Gimeno, J. (1998). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Editorial Morata.
- Glaser, B. G. y Strauss, A.L. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.
- Light, D. (1974). Introduction: The structure of the academic profession. *Sociology of Education* 47 (1), 2-28.
- Marland, P. W. (1995). Implicit theories of teaching. En L. W. Anderson (Editor). *International encyclopedia of teaching and teacher education*. (pp. 131-136). Oxford, England: Pergamon Press.
- Martin, E. y Ramsden, P. (1998). Approaches to teaching creative writing. En B. Dart y G. Boulton-Lewis. (Editores). *Teaching and learning in Education*. Melbourne: ACER
- Martin, E., Prosser, M., Trigwell, K., Ramsden, P. y Benjamin, J. (2002). What university teachers teach and how they teach it. En N. Hativa y P. Goodyear. (Eds.) *Teacher thinking, beliefs and knowledge in higher education*. (pp. 103-126). Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers.
- 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. *Las teorías Implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano* (pp.203-241). Madrid: Visor.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education* (2ª edición). San Francisco: Jossey-Bass.
- Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M. y Pérez, M. L. (1998). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. México: Biblioteca del Normalista/SEP.
- Patrick, K. (1992). Teachers and curriculum at year 12: construction and object of study. *Australian Association for Research in Education*, Deakin University, Geelong, Victoria.
- Pérez, A. I. (1987). El pensamiento del profesor. Vínculo entre la teoría y la práctica. En *Revista de Educación*, 824, 199-209.
- Pérez, A. I. (2000). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Prosser, M., Trigwell, K. y Taylor, P. (1994). A phenomenographic study of academics' conceptions of science learning and teaching. *Learning and Instruction*, 4, 217-232.
- Rodrigo, M. J., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stake, R. (2006). *Multiple case study analysis*. New York, London: Guilford Press.

Yin, R. K. (2003). *Case study research*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage.

Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.