

TEORÍAS IMPLÍCITAS Y PRÁCTICA DOCENTE UNIVERSITARIA

MARÍA GUADALUPE CARRANZA PEÑA/ MARÍA VIRGINIA CASAS SANTÍN/ LUIS QUINTANILLA GONZÁLEZ
Universidad Pedagógica Nacional- México

RESUMEN: La investigación que se presenta, basada en el modelo de las teorías implícitas del profesor, explora las conjeturas que subyacen las principales dimensiones de la práctica profesional de los profesores universitarios: planeación didáctica, creación de ambientes de aprendizaje, estrategias de conducción del grupo escolar y evaluación de aprendizajes. Los datos se obtuvieron mediante una entrevista semiestructurada en grupo y se clasificaron conforme a su concordancia con la tipología de teorías docentes propuestas por Ignacio Pozo (directa, interpretativa y constructiva), dando lugar

a un perfil de respuestas de cada docente. El análisis mostró como el pensamiento de cada profesor correspondía a alguno de los arquetipos, aunque no de manera plena, por lo que este marco conceptual parece de ayuda para entender y evaluar la docencia universitaria.

PALABRAS CLAVE: pensamientos del profesor, teorías implícitas, estilos docentes, grupo focal y evaluación docente.

La complejidad de la función docente y el pensamiento del profesor

La docencia, en particular la universitaria, es una actividad sumamente compleja, que impone una reflexión acerca de lo que el docente piensa sobre su propia práctica y lo que de él se espera en la formación de los futuros profesionales.

Sostenemos que el maestro es uno de los elementos clave para el logro de los propósitos educativos. Su actuación es determinante en el desarrollo de los acontecimientos en el aula así como de la calidad y naturaleza de los procesos de aprendizaje de sus estudiantes. Igualmente importante es comprender cuáles son las concepciones que el profesor asume respecto a dichos procesos, ya que dependiendo de las teorías que mantenga sobre lo que es aprender, devendrán sus actuaciones sobre el significado y concreción de su enseñanza. En este sentido el presente trabajo intenta

explorar las concepciones que subyacen en la práctica docente de algunos profesores.
(Objetivo)

Desde las últimas décadas del siglo pasado, han surgido múltiples enfoques que intentan desentrañar la complejidad que la docencia implica. De todos ellos se desprende que la práctica docente se caracteriza por ser: producto de un proceso indeterminado y complejo (Sacristán y Pérez: 1999), que obliga a considerar su multidimensionalidad, impredecibilidad, simultaneidad (Schon, 1998) y su multirreferencialidad (Ardoino, 1994).

Reconociendo la complejidad de la actividad docente, en la década 1960, los debates académicos cuestionaron la naturaleza técnica que le había conferido la tecnología educativa, limitada a aplicar algoritmos preestablecidos y se empezó a concebir como una actividad profesional (Clark y Peterson, 1990: 444-446) lo que llevó a indagar acerca de los juicios que realizan los docentes para tomar decisiones e incluso los significados que ellos tienen acerca de la docencia. De esta forma ha aparecido el llamado “Paradigma sobre el pensamiento del profesor”, cuyos orígenes se remontan a la década de 1970 (Llinares, 1996; citado en Serrano, 2010). Este paradigma se preocupa por conocer los razonamientos que hace el profesor durante su actividad profesional y tiene como premisas fundamentales que:

El profesor es un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones, que emite juicios, que tiene creencias y genera rutinas propias de su desarrollo profesional:

Los pensamientos del profesor guían y orientan su conducta (Clark y Yinger: 1979 y Shavelson y Stern, 1983).

Con base en lo anterior, se han ubicado tres líneas de indagación: 1) con énfasis en la metacognición, 2) los que priorizan lo fenomenológico y 3) los que abordan las concepciones de los profesores como teorías implícitas (Serrano, 2010 y Pozo, et. al., 2006). El estudio que presentamos se adscribe a esta última corriente.

Las teorías implícitas y la práctica docente

Como afirma Atkinson (2000) adquirimos buena parte de nuestras representaciones cotidianas de forma implícita, no consciente, como consecuencia de la exposición repetida a situaciones de aprendizaje, culturalmente organizadas, en las que se repiten ciertos

patrones, “son la regularidad o el orden de esas situaciones los factores que hacen posible la adquisición de representaciones implícitas o intuitivas estables, de las que muchas veces no somos conscientes, y que incluso pueden ser contrarias a nuestras representaciones” (Pozo et. al., 2006). Estos mecanismos de aprendizaje están en el origen de nuestras representaciones intuitivas y, por ende, en el origen de las concepciones de profesores y alumnos sobre el aprendizaje y la enseñanza.

En consecuencia, las concepciones pueden ser consideradas como “organizadores implícitos del pensamiento, de naturaleza esencialmente cognitiva y que incluyen creencias, significados, conceptos, proposiciones, reglas, imágenes mentales, preferencias, etc., que influyen en lo que se percibe y en los procesos de razonamiento que se realizan” (Moreno y Azcarate, 2003: 267).

Según Pozo (2006), hay tres tipos de teorías implícitas, la primera denominada la teoría directa se basa en una epistemología:

Realista ingenua de acuerdo con la cual la simple exposición al contenido u objeto de aprendizaje garantiza el resultado, concebido como una reproducción fiel de la información o modelo presentado. En las diversas versiones de 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 afecta ni resignifica los anteriores (Pozo, 2006: 120).

La segunda, la teoría interpretativa es el resultado de la evolución de la anterior, dado que no hay una ruptura radical entre ambas teorías en la medida que comparten algunos supuestos epistemológicos, aunque en otros aspectos difieren claramente. Conecta los resultados, los procesos y las condiciones del aprendizaje de modo relativamente lineal, sin embargo, incluye un aspecto fundamental que es la propia actividad del aprendiz. Quizás por eso las investigaciones apuntan que ésta es la teoría que predomina en los modos en que los profesores y estudiantes conciben el aprendizaje, por lo menos en las sociedades occidentales en las que se han llevado estudios al respecto.

Basa su explicación en la existencia de tres componentes básicos que se articulan en forma lineal y unidireccional, en la que las condiciones provocan las acciones y procesos del aprendiz, los que a su vez provocan los resultados del aprendizaje. Aunque esta teoría implica una explicación más sofisticada que la teoría directa al concebir como proceso lo

que se concebía como estado y al establecer una relación entre tres componentes, no deja de tener similares supuestos epistemológicos al plantear que un buen conocimiento debe dar cuenta de la realidad.

Desde una perspectiva distinta, la teoría constructiva supone que el aprendizaje implica procesos mentales en los que se reconstruyen las representaciones sobre el entorno físico, sociocultural e incluso mental, a la vez que reconoce mecanismos autorregulatorios en la actividad de aprender. Los mecanismos mentales que despliega el aprendiz suponen cambios en sus procesos representacionales, lo que produce resignificaciones tanto del objeto de aprendizaje como de sus propósitos y de las formas en que uno se acerca al conocimiento. En esta perspectiva, existe una mediación para que el aprendiz tome conciencia de las condiciones en que ocurre su aprendizaje, además de que reconozca los resultados que va alcanzando, de tal manera que estos mecanismos le permiten reconocer sus avances y ajustarse metacognitivamente para regular su propio aprendizaje.

Aunque en realidad no existen muchas investigaciones que den cuenta de estas experiencias sí se puede considerar que pueden emerger prácticas educativas que se propongan cambios representacionales, en los que el aprendiz asume una vigilancia epistémica sobre sus propios procesos. Según Pozo:

El rasgo distintivo de la teoría constructiva es precisamente su base epistemológica [...] al 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 una transformación del contenido que se aprende a la vez que del propio aprendiz” (Pozo, 2006:126).

En conclusión, la teoría constructiva asume que el aprendizaje es un sistema dinámico y autorregulado, que integra en una visión de conjunto las condiciones del aprendizaje, los mecanismos que lo determinan y los resultados que obtiene.

Método

Para explorar las teorías implícitas que subyacen en las concepciones de los profesores se realizó un grupo focal, previa elaboración de un cuestionario de autodiagnóstico (ver anexo) del cual se seleccionaron las siguientes preguntas para cada dimensión.

Dimensión/	Pregunta	Pregunta
Planeación didáctica	¿Cuáles son los elementos de diseño curricular que integro en mi materia?	¿Distingo diferentes tipos de contenidos en los programas de mi(s) materia(s)? ¿Por ejemplo?
Creación de ambientes de aprendizaje	¿Reflexiono cotidianamente sobre la manera en que los alumnos aprenden?	¿Fomento la crítica, la reflexión y discusión entre los alumnos ante diferentes puntos de vista?
Estrategias de conducción en el aula	¿Generalmente presento los contenidos de trabajo en clase?	
Evaluación de aprendizajes	¿Explico al inicio del curso los criterios e indicadores de evaluación?	¿Entrego y explico a los estudiantes los resultados de evaluación?

Participantes

Los participantes se seleccionaron mediante un conjunto de atributos y criterios (experiencia docente acumulada y ejercicio docente en distintas líneas curriculares). El grupo focal se constituyó con tres profesores: una docente con 25 años de experiencia de la línea

socioeducativa (M1); una maestra novel con experiencia de dos años de la línea didáctica curricular (M2); y un profesor con más de 30 años de experiencia de un campo de formación, que se ofrece en los últimos semestres de la licenciatura (M3). Este grupo focal estuvo moderado por dos profesoras adscritas al proyecto de investigación. La sesión fue videograbada (dos horas). Los resultados se analizaron con base en las categorías empleadas por Pozo (2006) respecto a las concepciones de los profesores sobre el aprendizaje de sus estudiantes: teoría directa, interpretativa y constructiva.

Resultados

Debido a la falta de espacio sólo presentaremos el análisis de algunos resultados de la exploración de las concepciones de los profesores en cuanto la planeación, al aprendizaje, a la conducción de las clases y a sus prácticas de evaluación, tomando como categorías clave para el análisis su tendencia hacia la teoría directa, la interpretativa y la constructiva.

En este sentido podemos afirmar que los profesores centran su actuación y pensamiento docente en los alumnos, en tanto que consideran sus condiciones socioculturales y socioeconómicas como factores que inciden en su desempeño académico. (M1 mencionó que primero ubica el contexto del curso y define junto con los estudiantes ¿Qué queremos?)

Sin embargo, cada uno pone en juego su “estilo”, así M1 se permite una gran flexibilidad en la definición de los materiales, y el orden temático debido a que su experiencia le permite hacer adaptaciones al programa, mientras que M2 deriva los objetivos formativos y los contenidos del programa sintético (“necesito escribirlo, hago una carta descriptiva, en mi condición de pedagoga, para ordenar las actividades y para la organización del tiempo”) y M3 aunque habla de flexibilidad en el diseño de los programas, asume que hay materiales teóricos que deben revisarse en el curso para acompañar la resolución de problemas, es decir, se centra en la disciplina.

En cuanto a la distinción entre contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, M2 intuye que existen tres tipos de contenidos que deben desarrollarse simultáneamente en el proceso de enseñanza aprendizaje, pero no tiene certeza sobre cómo diferenciarlos y mucho menos cómo enseñarlos (“cuando escribo me ayuda, sino lo pongo por escrito no sé cómo manejarlo). En cambio los profesores expertos, aunque sí los diferencian, no tienen el mismo grado de conciencia en torno a su manejo. Así M1 reconoce

que, al igual que muchos profesores, ella y sus colegas de la línea sociohistórica hacían énfasis sólo en contenidos conceptuales dejando de lado lo procedimental y actitudinal, por lo que están intentando modificarlo, "es difícil de lograr... por la historia de la línea, es más fácil trabajar lo factual y conceptual".

En cambio, M3 reconoce que sí hay una diferencia entre conceptuales, procedimentales y actitudinales, pero cuando habla de estos últimos se remite solamente a la cuestión axiológica: los valores de responsabilidad y respeto como sustento del deber ser de la profesión. Además, no define claramente cómo trabaja ninguno de los contenidos ("... ya que hay una serie de principios que se espera que el pedagogo muestre en su desempeño profesional, lo remito más a una cuestión de ética del pedagogo...ya que debe ganarse su espacio en el campo profesional, responsabilidad y respeto son valores que enfatizo mucho; conocimientos y actitudes van acompañadas al decir: así se hace".)

En relación con cómo aprenden los alumnos, en M1 es posible observar un cambio, ya que en un principio afirmaba que bastaba con buenas explicaciones (teoría de enseñanza directa), pero al reconocer las limitaciones de este enfoque de enseñanza asumió que trabajando colegiadamente era posible mejorar el aprendizaje del alumno, sin embargo, hoy afirma que la mejor manera de enseñar al alumno es enfrentarlo a retos concretos (teoría constructiva).

En cambio M2 no expresa una concepción clara sobre cómo aprenden sus estudiantes, pero enfatiza la importancia de lo subjetivo, (motivación y diálogo).

Por su parte, M3 sin precisar una concepción concreta sobre el proceso de aprender, identifica los propósitos de la formación en tres elementos (institucional, programa formativo y personal) que inciden en él.

A la pregunta de si fomentan la reflexión, crítica y debate entre sus alumnos, en M2 no fue posible rastrear significados concretos, aunque si podemos afirmar que tiene ciertas intuiciones sobre el tema, se observa que le falta formación y experiencia para propiciar estas capacidades entre los estudiantes. En cambio, M1 se plantea como propósito fomentar estas habilidades, pero reconoce que esta tarea no se circunscribe a su materia, aunque cree firmemente que la UPN sí lo logra estudiantes críticos y reflexivos. Por su parte, M3 reconoce la importancia de la capacidad crítica y reflexión y las relaciona con la capacidad argumental, ya que toda opinión debe sostenerse con sólidos argumentos.

Aunque le da relevancia a estas capacidades, las gestiona como parte del desarrollo cotidiano del proceso de enseñanza aprendizaje.

En torno a cómo presentan los contenidos, M3 evidencia su preocupación por ir relacionando lo general con lo particular, como producto de su experiencia, busca un aprendizaje progresivo y recurrente. Demuestra tener un alto nivel de experticia en lo referente a la presentación de los contenidos. Característica que comparte con M1 quien recupera su experiencia para adaptar su práctica a las necesidades e intereses de los alumnos. En cambio en M2 se evidencia un avance en su proceso de aprendizaje que le da la seguridad necesaria para empezar a experimentar nuevas formas de presentar los contenidos que trabaja.

Finalmente, en torno al tema de la evaluación, M1 demuestra su experiencia al encuadrar puntualmente los criterios de evaluación y admitir cierta flexibilidad sin que se afecte la calidad su calidad. M3, al igual que M1, establece firmemente desde el principio los criterios y los instrumentos de evaluación, pero está abierto a negociar algunas cuestiones operativas. Además vincula la evaluación con la acreditación al referir que la primera debe estar orientada al proceso formativo del alumno. Situación que no comparte M2, ya que su inexperiencia en el manejo del grupo la lleva a compartir desde el principio las decisiones respecto al cómo y cuánto se va a evaluar, con lo que descarga parte de su responsabilidad en los alumnos, pero también garantiza que no tendrá problemas al final del curso por desacuerdos con ellos. Asimismo se advierte que pone énfasis en la acreditación más que en la evaluación.

Conclusiones

De acuerdo con las respuestas de los profesores es posible identificar que sus concepciones se mueven entre las distintas teorías, aunque difieren en ciertos rasgos que los ubican predominantemente en una u otra. Si bien M1 se muestra muy flexible y receptiva ante las características y necesidades de sus estudiantes en relación con la planeación, la conducción de clase y la creación de ambientes de aprendizaje, cuando se trata de la evaluación aplica rigurosamente los criterios establecidos al inicio del curso. Por ello consideramos que los rasgos predominantes de su práctica se identifican con un perfil constructivo.

Al analizar en una perspectiva de conjunto a M2 observamos que sucede exactamente lo contrario, ya que en su planeación, ambientes de aprendizaje y conducción del grupo expresan una concepción más directiva y centrada en el profesor que en el desarrollo del estudiante, pero que a la hora de evaluar comparte esa función con los estudiantes lo cual revela falta de dominio sobre los resultados de los aprendizajes y de su actuar docente, por lo que se ubica con un perfil más orientado a teoría de la enseñanza directa.

Por su parte, M3 se maneja con mucha fluidez ante las actividades de planeación, diseño de ambientes y conducción del grupo, pero defiende que la evaluación debe ser un proceso formalizado y sistemático, porque es posible reconocer que considera las características y la participación del estudiante en el proceso de aprendizaje, es posible ubicarlo más orientado en la teoría interpretativa, ya que cree que las condiciones en que se desarrolla el aprendizaje provocan las acciones y procesos del aprendiz, los que a su vez provocan los resultados del aprendizaje.

Bibliografía

- Ardoino, J. (1994). *Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Clark, C.M. y Yinger, R. (1979). *Teacher's thinking* en P.L. Peterson y H. J. Walberg (Eds.) *Research on teaching*. Berkeley, C.A.: McCuchan.
- Moreno, M. y Azcárate, C. (2003). "Concepciones y creencias de los profesores universitarios de matemáticas. Acerca de la enseñanza de las educaciones diferenciales" en *Enseñanza de las ciencias* 21(2), pp. 265-280.
- Pozo, J.I. y Monereo, C. (coords) (2002). *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana.
- Pozo, Ignacio *et.al.* (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Grao.
- Sacristán, G. y Pérez, A. (1999). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Shavelson, R. y Stern, P, (1983). *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Schön, D.A. (1998). *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós.
- Serrano, R. (2008) "Pensamientos del profesor: una acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza aprendizaje en la educación superior" en *Revista de Educación*, 352. Mayo-Agosto, 2010, pp. 267-287.
- Suárez, M. (2005). *El grupo de discusión. Una herramienta para la investigación cualitativa*. Barcelona: Laertes.