



Reflexionar desde la práctica docente: Un análisis desde las teorías implícitas

María Guadalupe Carranza Peña

María Virginia Casas Santín

Universidad Pedagógica Nacional- México

En el contexto mexicano actual, la evaluación de la docencia ha jugado un papel central en la política educativa y la reorientación del perfil pedagógico de los profesores. Ésta no es una tarea fácil, en primer lugar por el amplio cuestionamiento a la reforma educativa que ha modificado de manera frontal los parámetros para evaluar la función docente, así como en la dimensión propiamente pedagógica que ha supuesto una revisión de los múltiples enfoques que intentan desentrañar su complejidad, dado que la docencia se caracteriza por ser: un proceso indeterminado y complejo (Sacristán y Pérez: 1999), lo que obliga a considerar su multidimensionalidad, impredecibilidad, simultaneidad (Schon:1998) y multirreferencialidad (Ardoino: 1994).

Cada vez más investigaciones, con base en el paradigma del pensamiento del profesor, intentan explorar la naturaleza y el significado que la docencia tiene para los profesores. Los orígenes de este paradigma se remontan a la década de 1970 (Linares: 1996 citado en Serrano: 2010), su preocupación es conocer los razonamientos que hace el profesor durante su actividad profesional y tiene como premisas fundamentales que:

- 1) El profesor es un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de su desarrollo profesional:
- 2) Los pensamientos del profesor guían y orientan su conducta (Clark y Yinger: 1979 y Shavelson y Stern, 1983).

Este paradigma ha introducido cambios en el plano epistemológico y metodológico: introduciendo como criterio de validez la dimensión ecológica y, en algunos estudios se han incorporado





algunos principios de la metodología fenomenológica, para indagar condiciones y problemas particulares.

La literatura ubica en este paradigma del pensamiento del profesor tres líneas de indagación: 1) los que ponen el 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.*:2013). El estudio que presentamos se adscribe a esta última corriente.

Para 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. Por lo tanto “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 sin embargo muchas veces no somos conscientes, y que incluso pueden ser contrarias a nuestras representaciones” (Pozo *et.al.*: 2013). 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.

Siguiendo este razonamiento estas concepciones representan “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).

Son tres las explicaciones que hablan sobre 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 la teoría directa 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.

Un cambio presenta la teoría interpretativa, aunque conecta los resultados, los procesos y las condiciones del aprendizaje de modo relativamente lineal, 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, lo cual se confirma en nuestro estudio.

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 presenta 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 (condiciones, acciones y resultados) no deja de tener similares supuestos epistemológicos al plantear que un buen conocimiento debe dar cuenta de la realidad.

Por otra parte 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.

En la actualidad abundan prácticas educativas que se proponen estos cambios representacionales, aún no existen muchos reportes que den cuenta de estas experiencias, donde 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.

METODOLOGÍA

Para ser coherentes con el marco teórico utilizado en las etapas previas de esta investigación, se indagó sobre cuatro grandes dimensiones de la práctica docente, a saber: la planeación didáctica, los ambientes de aprendizaje, las estrategias de conducción en el aula y la evaluación de los aprendizajes. Para ello se elaboró un cuestionario amplio (36 ítems) del cual se seleccionaron, por las restricciones para presentar esta ponencia, sólo tres preguntas: dos de la dimensión de planeación didáctica y una de la de ambientes de aprendizaje:

<i>Dimensión/ Pregunta</i>		
Planeación didáctica	¿Conoce los elementos mínimos que contiene un programa de estudios?	¿Para la selección y distribución de los contenidos, considera si son de naturaleza conceptual, procedimental o actitudinal?
Creación de ambientes de aprendizaje	¿Reflexiona en su práctica sobre para qué le sirven al alumno las actividades y contenidos que trabaja?	¿De qué manera concibe usted que sus alumnos logran aprender?

Respecto a la selección de los participantes se estableció un conjunto de atributos y criterios (experiencia docente acumulada y ejercicio docente en distintas líneas curriculares) para definir quiénes integrarían el grupo focal. De tal manera que el grupo focal se constituyó con tres profesores: una maestra con experiencia docente de seis años (novel)  , perteneciente a la línea metodológica; un profesor con 23 años de experiencia de la línea didáctica  y una profesora con más de 30 años de experiencia de la línea de orientación educativa  . Este







grupo estuvo moderado por dos profesoras adscritas al proyecto de investigación. La sesión fue grabada y tuvo una duración de dos horas.

ANÁLISIS DE RESULTADOS. LAS CONCEPCIONES IMPLÍCITAS DE LOS MAESTROS SOBRE SU PRÁCTICA DOCENTE: UN ESTUDIO DE CASO.

Como ya se explicó en la metodología, se cuestionó a los profesores del grupo focal en torno 3 preguntas de dos de las dimensiones indagadas. A continuación se presentan los resultados y su análisis en el orden en que las preguntas aparecen en el cuestionario de autoevaluación. Para explorar las concepciones de los maestros en la dimensión de planeación, se les cuestionó sobre **¿cómo planean sus clases?**


La maestra novel, que se identificará con el siguiente símbolo  , reflexiona sobre su propia formación y evade la pregunta sobre los elementos mínimos de un programa, haciendo énfasis en la necesidad de dar un giro hacia lo pedagógico, ya que su formación inicial es de antropóloga. Refiere que es necesario considerar la distinción entre los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, porque el tema de lo afectivo relacional es muy importante, aunque no profundiza sobre este tema.




El segundo profesor, a quien identificaremos con  tiene una vasta experiencia, señala con mucha precisión cuáles son los elementos de un programa de estudios como herramienta básica para la planeación, a saber, los objetivos, los contenidos, las estrategias y la distribución de tiempos, y menciona que cada quien hace una adaptación de los programas (que casi siempre están prediseñados) según "*tu propia experiencia, tu lógica y tu perfil*", lo cual habla de una capacidad de autorreflexión de las características de su práctica.


Hace énfasis en la necesidad de llevar un control de los tiempos de realización de las actividades del curso en función de la cantidad de contenidos, es decir habla de manera experta de la *dosificación y graduación de los mismos*. Señala que la metodología didáctica se debe ajustar según las características de la materia e incluso de la licenciatura en que se esté dando clases, porque cambian los énfasis según el tipo de formación.






La maestra con mayor antigüedad y experiencia docente, a quien se identificará con este símbolo  también evade la pregunta; se enfocó hacia otros aspectos en lugar de precisar los elementos constitutivos de un programa. Habló de la necesidad de ubicar la materia en el contexto del plan de estudios, señalar a los estudiantes el sentido de la materia en el entorno de la formación disciplinar, y a la vez, en las sesiones de *encuadre*, hacer un ajuste en las expectativas de los estudiantes respecto de lo que se puede esperar o no de la materia.

En suma, respecto al tema de la planeación didáctica se pudo advertir diferencias importantes en las formas de concebir la práctica docente. Sólo  contestó con base en un conocimiento pedagógico la pregunta, mientras que  reconoció que carece del mismo y que le preocupa adquirirlo, por su parte  da por hecho que tiene ese conocimiento, pero no lo explicita y centra su atención en aspectos más relacionados con el manejo del grupo y el diseño del plan de estudios.

Respecto a la pregunta sobre la distinción entre contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, en los tres maestros se denota un relativo desconocimiento de su distinta naturaleza. Aunque todos reconocen la necesidad de diferenciarlos, no logran identificar con claridad las características de cada uno de ellos. Solamente hubo un pronunciamiento respecto a diferenciar conceptos de procedimientos y actitudes por parte de  que menciona que “*como forma de trabajo sí*”, aunque reconoce que casi siempre hace más énfasis en los contenidos conceptuales, ya que muchas veces la extensión de los programas impide la enseñanza de los contenidos procedimentales y actitudinales.


Las otras dos profesoras mencionan de manera incierta la delimitación entre unos y otros, aunque  se muestra con una amplia disposición para desarrollar la dimensión actitudinal de la currícula.

Por esta situación consideramos de gran importancia el hecho de que los profesores inicien una reflexión en torno al desequilibrio existente entre la enseñanza de los diversos contenidos a través de una revisión de esta problemática.

En la siguiente dimensión explorada referente a los ambientes de aprendizaje, se preguntó a los maestros **¿cómo piensan que sus alumnos logran aprender?**






 afirma que los alumnos *“aprenden de un bagaje que ellos traen y que ve cómo logran aprender de los demás”*, por lo que cada alumno puede dar un significado distinto a los mismos contenidos, puede comprenderlo de distinta manera. Por ende, es una maestra que atribuye al conocimiento previo el papel de organizador implícito del pensamiento, a partir del cual puede generar nuevos procesos cognitivos, como afirman Moreno y Azcárate (2003). Pero señala que para que el aprendizaje se logre debe haber motivación y un ambiente de enseñanza cordial, ya que *“debe haber mucho diálogo y a la vez generar mucha confianza”*.

Asimismo, sustenta una visión dinámica del aprendizaje, ya que señala que *“no basta con que lleguen a repetir al autor, sino que es importante que lo procesen y lo digieran, que reconceptualicen lo que ven en los libros”*, es decir que para ella, el aprendizaje implica, como afirma la teoría interpretativa, que los alumnos generen procesos mentales a partir de los cuales reconstruyan las representaciones que les aportan los textos. En consecuencia, atribuye al alumno un papel protagónico en su proceso de aprendizaje, ya que a él corresponde generar los mecanismos de regulación sobre el mismo.

La maestra reconoce que los alumnos a veces dicen *“ya no queremos leer”*. Podemos suponer que es una maestra que enfatiza la lectura, pero que no propicia los procesos interactivos de análisis y discusión de los contenidos, y tampoco de los mecanismos y procedimientos que acompañan dichos contenidos.

Para , hay varias maneras de darse cuenta cuando los alumnos aprenden o no están aprendiendo: *“cuando participan, cuando se enganchan y cuando relacionan ideas”*. En otras palabras, para él, el aprendizaje solo se da si el alumno asume un papel activo en relación con el contenido y el objeto de aprendizaje.


A diferencia de la anterior profesora, este docente menciona que *“no soy de la idea de elaborar un programa con muchos textos, ya que leer mucho no significa pasar la materia, porque a un texto se le puede sacar mucho provecho”*, lo que nos lleva a afirmar que es un profesor que ubica el aprendizaje como un proceso en el que el alumno participa activamente y no como un estado, como sostiene la teoría interpretativa o constructiva.


Asimismo, expresa que tiene que moderar la clase y que es importante *“cerrar la idea”*, porque no se trata de *“recitar el texto”*. Es decir, que es un profesor que busca establecer las





relaciones entre las condiciones de aprendizaje, las acciones del mismo y los resultados que se obtienen, que asume un papel de mediador del proceso de enseñanza-aprendizaje. Le parece importante que los alumnos expongan públicamente los temas, ya que además de ser un elemento formativo, evidencia los logros obtenidos en el proceso de aprendizaje.




Por su parte  en principio pregunta varias veces a qué se refiere la cuestión y se le repite que se trata de saber cómo piensa que aprenden sus alumnos. Para ella, *“el alumno aprende según su experiencia ya que sus experiencias anteriores lo llevan a repetir”*, es decir, asume que los alumnos están acostumbrados a un aprendizaje repetitivo y sumativo, porque a través de su escolarización han sido sometidos a situaciones de aprendizaje en las que se repiten ciertos patrones, como afirma Atkinson (2000). En consecuencia, parte del supuesto de que la base para el aprendizaje de sus alumnos está en las representaciones previas que poseen.

 reconoce que los alumnos tienen que aprender a manejar la angustia que les genera pasar de ese aprendizaje mecánico y sumativo a uno que propicie la resignificación de los contenidos, por lo que afirma que *esto “les exige adaptarse a nuevas formas ya que están acostumbrados a responder preguntas cortas”*. Insiste en que una manera de lograrlo es que los alumnos *“deben enfrentarse a distintas problemáticas”*, por lo que ella propicia que el alumno adquiera habilidades que le permitan allegarse de la información necesaria para analizar esas distintas problemáticas: *“les mando a buscar mayor información”*. Tanto esta maestra como la novel coinciden en considerar que la base de un buen aprendizaje es leer mucho y tener mucha información.

En relación con las teorías implícitas que manejan los profesores sobre los procesos de aprendizaje de sus estudiantes (como ya se ha mencionado teoría directa, interpretativa y constructiva) se puede inferir que, en primer lugar, todos le dan un lugar importante a los conocimientos y experiencias previas de los alumnos; lo cual demuestra que manejan un rasgo muy importante de partida de la teoría constructiva; sin embargo al explicitar su discurso es posible identificar algunas concepciones que se ligan más con la teoría interpretativa que con la constructiva, cuando dicen, por ejemplo que los alumnos tienen que procesar la información, sin explicar cuáles serían los mecanismos que ellos deberían de activar para que se dé ese procesamiento y describir las circunstancias que ellos manejan en el aula para que los estudiantes construyan significados.





Una diferencia notable entre ellos es que dan distinta importancia a la cantidad de textos que los alumnos tienen que leer. Para  y  es muy importante que los estudiantes lean intensivamente y logren procesar la información, más no transformar la información en conocimiento, en tanto que para  no es tan necesario que lean mucho sino que lean comprensivamente y que logren resignificar los contenidos.

Por último, resulta interesante advertir que ninguno expuso de manera clara cuál es su concepción del aprendizaje en términos conceptuales y operativos de sus alumnos, lo cual nos lleva a insistir en la necesidad de que mediante la realización de distintos ejercicios de autoevaluación se pueda inducir la reflexión sistemática sobre el tipo de aprendizaje que pretenden impulsar en sus estudiantes.





BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

- 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 Azcarate, 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, Ignacio et.al. (2006) Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Barcelona: Grao.
- Pozo, Ignacio et.al. (2013) Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias. Madrid: Morata.
- 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.

