

Concepciones en torno de la enseñanza docente. El caso de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí

José Francisco Martínez Licona, Agustín Zarate Loyola,
Blanca Patricia Salazar Chávez y Andrés Palacios Ramírez

Resumen

Esta investigación describe los ejes de racionalidad sobre la enseñanza que permean las prácticas pedagógicas en las aulas universitarias, las cuales suponen el marco de referencia sobre el que descansa la transición a que apunta el nuevo modelo educativo y la formación en competencias de las reformas de la Educación Superior en México. El objetivo consistió en explorar las teorías sobre la enseñanza que se

Abstract

This research describes the axes of rationality about teaching practices which permeates pedagogical practice in university classrooms, those involving the same framework upon which rests the transition to the new educational model aims and competency training of Higher Education reforms in Mexico. The goal was to explore theories about teaching teachers attributed, through an exploratory mixed study with 172 university pro-

JOSÉ FRANCISCO MARTÍNEZ LICONA y AGUSTÍN ZARATE LOYOLA, Instituto de Investigación y Posgrado de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP) [jfmartinez@uaslp.mx] y [agustin@uaslp.mx]. BLANCA PATRICIA SALAZAR CHÁVEZ y ANDRÉS PALACIOS RAMÍREZ, Maestría en Psicología de la UASLP. [patricia14@hotmail.com] y [newlife_85@hotmail.com].

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 16, núm. 1, enero-junio 2014, pp. 153-173.
Fecha de recepción: 21 de enero de 2013 | Fecha de aceptación: 6 de junio de 2013.

atribuyen los docentes, por medio de un estudio mixto de corte exploratorio con 172 profesores universitarios. Se utilizó un cuestionario atribucional, además de un grupo de reactivos de respuesta libre. Los hallazgos mostraron una preferencia por las teorías expresiva e interpretativa sobre las teorías dependiente y productiva, lo que evidenció un pensamiento más progresista que conservador.

fessors; an attributional questionnaire was used plus a group of free response reagents. Findings showed a preference for expressive and interpretive theories over dependent and productive ones, which evidenced a more progressive than conservative thought.

KEYWORDS

implicit theories, pedagogical theories, university professors, thought.

PALABRAS CLAVE

teorías implícitas, teorías pedagógicas, docentes, pensamiento.

El papel que juegan los docentes en las reformas educativas que están en marcha en el sistema educativo del país vuelve indispensable explorar y describir lo que ellos piensan durante su práctica docente en relación con los procesos de aprendizaje, pues la percepción de los implicados constituye un referente importante en el estudio de la enseñanza como práctica (Fuensanta, 2005).

Se parte de la idea que “los docentes tienen sus propias teorías sobre lo que es aprender y enseñar, aunque muchas veces no saben que las tienen y en qué consisten” (Pozo, Scheuer, Mateos, Pérez y Del Puy, 2006: 34); por su naturaleza, han sido llamadas *teorías implícitas*, creencias o ejes de racionalidad (Pajares, 1992), puesto que son consideraciones profundamente arraigadas a las cuales no se tiene acceso de manera explícita, lo que explica su dificultad de entenderlas. Al respecto, Pozo menciona: “suelen ayudarnos en muchas de nuestras actividades cotidianas (las formas de vestir, de comer, etc.) y no nos damos cuenta de que están ahí ni de lo que implican, hasta que nos enfrentamos a otras culturas en las que incluso pueden resultar inconvenientes” (2006: 34). En el caso de los docentes, las

teorías implícitas son factores que determinan su actuación, desde la forma en que imparten sus clases, la forma en que planifican, evalúan, etcétera.

La importancia de reconocer la tendencia de las acciones docentes — regidas por sus teorías implícitas— sobre algún modelo educativo podría indicar el nivel de adaptación que los docentes de esta universidad puedan tener a los nuevos planes y programas promovidos por las reformas educativas en esta institución.

Por lo tanto, estudiar las dinámicas de enseñanza a partir de las teorías implícitas del docente acerca de su práctica sirve como un referente de las prácticas educativas de los profesores y de aquellos elementos que requieren fomentarse o potenciarse en sus modelos de formación.

El pensamiento del profesor

El pensamiento del profesor como paradigma de investigación es relativamente reciente. Algunos de estos trabajos acerca del pensamiento y las creencias de los docentes son investigaciones sobre el pensamiento epistemológico de los educadores (Martín, Porlan, Rivero, 1998), sobre sus creencias educativas (Marcelo, 1987; Pajares, 1992), sus representaciones sobre el aprendizaje (Pozo, 1989, 1994, 2006; Sánchez, 2000), las teorías implícitas que mantienen sobre diferentes conceptos educativos —en especial, en la área de las ciencias naturales—, el conocimiento práctico (Elbaz, 1988, 1991; Connelly y Clandinin, 1990), el conocimiento didáctico del contenido (Shulman, 1987; Marcelo, 1987), los cuales constituyen un amplio y fundamentado cuerpo de conocimientos sobre el pensamiento docente (Putnam y Borko, 1998, cit. por Marcelo, 2005).

Así, hablar de pensamiento docente es aludir a aquellas unidades de información, en forma organizada, que conforman un marco de referencia para el actuar del maestro en el contexto escolar. Las operaciones que constituyen las unidades de pensamiento se conforman por diversas experiencias relacionadas con la práctica educativa y dan lugar a estructuras cognitivas que permiten construir conocimiento cada vez más complejo.

Las unidades de pensamiento, de acuerdo con diferentes autores, han sido denominadas concepciones, teorías o creencias (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993; Camacho y Correa, 1993; Pozo y Scheuer, 1999; Pajares, 1992; Martínez, 1995).

Esta denominación surgió para tratar de describir el marco de referencia con que el sujeto percibe, procesa e integra la información que da sentido a sus acciones (Martínez, 2009). Puede deducirse que a partir de este reconocimiento es posible explicar e identificar las potenciales vías a elegir para transformar la realidad educativa desde los profesores.

Dentro de esta forma organizada del pensamiento, la mente se convierte en un sistema de procesamiento de información que adquiere significado dentro de una interacción social (Seoane, 1985, cit. por Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993), ya que el contexto determinará esas unidades de información que después serán procesadas. Al ser un constructor activo de conocimiento, el profesor requiere de un marco experiencial e interpersonal organizado (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993). Así, creará concepciones, creencias o teorías que tendrán como finalidad su conducción en la vida diaria (Pozo y Scheuer, 1999), donde se involucra su práctica educativa.

En este proceso, las construcciones mentales sostienen dos niveles funcionales de pensamiento: el representacional y el atribucional. El primero se evidencia cuando la persona declara algo. El segundo se utiliza de modo pragmático para realizar inferencias prácticas (Rodrigo, 1994). En la función representacional, basta conocer las expresiones verbales para reconocer las representaciones construidas, mientras que, para conocer la atribución de dichas representaciones, se requiere llegar a la ejecución de acciones.

En este trabajo, se reconoce que los profesores pueden mantener diferentes versiones prototípicas de conocimiento (representación), pero sólo se atribuyen ciertas representaciones, reflejadas mediante las acciones (Triana y Rodrigo, 1985, cit. por Rodrigo, 1993).

A partir de estas dos funciones, se justifica el estudio del pensamiento del profesor mediante las teorías implícitas, pues se detectan aquellas

concepciones que tienen acerca del aprendizaje y la enseñanza, y cuáles son las representaciones atribuidas a su práctica educativa en el contexto escolar.

Teorías implícitas del profesorado

De acuerdo con Marrero (1993), las teorías implícitas son unidades organizativas del conocimiento social y se denominan así porque suelen ser un grupo más o menos organizado de conocimiento sobre el mundo físico o social, aunque su grado de organización y coherencia interna dista mucho de parecerse a las teorías científicas. Son implícitas porque no suelen ser accesibles a nuestra conciencia (Marrero, 2009).

En el caso de los profesores, las teorías educativas personales son reconstruidas de acuerdo con la experiencia y conocimiento pedagógico por medio de la formación y la práctica docente (Marrero 1993, en Llanos, 2009). Por todo lo que conllevan tales elaboraciones, resulta importante atender a la investigación de estos procesos, pues determinan las destrezas y ejecución de prácticas culturales concretas dentro de contextos o escenarios socioculturales específicos (Llanos, 2002).

El estudio de estos factores ha generado propuestas metodológicas profundamente sustentadas para dar resultados válidos en cuanto al estudio de las teorías implícitas en el campo educativo. Es el caso de las investigaciones realizadas por Marrero (1988), que tomamos como referencia para este estudio. El autor parte del reconocimiento de dos niveles funcionales de conocimiento: la *síntesis de conocimiento o representaciones*, que se realiza cuando la demanda obliga al sujeto a declarar su teoría o la de los demás, es decir, lo que el sujeto conoce y reconoce; y la *síntesis de creencia o atribucionales*, que se elabora cuando la demanda exige a las personas interpretar y comprender la realidad, es decir, las teorías que el sujeto asume como propias, por lo que su naturaleza es pragmática e implícita (Rodrigo, 1993; Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993 y Marrero 1988, 1991, 1992, en Llanos y Piñero, 2002).

A partir de estas definiciones de los niveles de conocimiento de las teorías implícitas, Marrero realizó una primera fase de estudio en la que indagó las teorías con más vigencia en la historia de la teoría pedagógica y logró, en la exploración, definir cinco teorías de la educación: tradicional, activa, crítica, técnica y constructiva. Según este autor, la teoría tradicional de la enseñanza retoma la educación centrada en la autoridad del profesor; la perspectiva activa está representada por Rousseau y Dewey; la crítica se consolidó en el siglo XX con Giroux, Freire, Apple, Kemmis; la perspectiva técnica tiene su fundamento en los conductistas, primero, y en la teoría de sistemas, después; por último, la teoría constructivista que, apoyándose también en Rousseau, se consolida con la obra de Piaget y los autores de la pedagogía operatoria. Después, distinguió las representaciones personales o *atribuciones* que mostrarán los componentes principales de cada una de las anteriores teorías, las cuales renombró haciendo hincapié en las características atribucionales del pensamiento docente (Marrero, 1988):

- Síntesis de teoría tradicional/dependiente: Aparece caracterizada fundamentalmente por una concepción disciplinar del conocimiento. Se trata de una educación dirigida por el profesor y centrada en su autoridad, moral o física.
- Síntesis de teoría técnica/productiva: La importancia recae en los objetivos (búsqueda de eficacia). El papel del profesor consiste en seleccionarlos y el alumno continúa pasivo. Se caracteriza por la búsqueda de diseños muy estructurados del proceso de enseñanza y aprendizaje que permitan alcanzar la eficacia mensurable de los tratamientos pedagógicos, la huida de la ambigüedad y el afán por encontrar procedimientos de evaluación que determinen en qué medida se logran los objetivos específicos.
- Síntesis de teoría activa/expresiva: Se define por una concepción global y práctica del conocimiento, el aprendizaje por descubrimiento y la obsesión por la actividad. El papel del profesorado es seleccionarlos y el alumno asume un papel activo.
- Síntesis de teoría constructiva/interpretativa: La noción interdisciplinar y problemática del conocimiento, el aprendizaje por des-

cubrimiento y la búsqueda de significados son sus características esenciales. El docente selecciona situaciones de aprendizaje para un alumno activo.

- Síntesis de teoría crítica/emancipadora: Se define por una concepción disciplinar y problemática del conocimiento, el aprendizaje por descubrimiento guiado, el énfasis en la socialización y su carácter político-moral. El profesorado selecciona situaciones críticas para un alumno activo y crítico.

Con base en este trabajo, se diseñó un instrumento simplificado para medir las teorías implícitas docentes, útil para comparar sus diferencias y similitudes en cada nivel educativo, así como profundizar incluso en su configuración.

Objetivos de investigación

En la actualidad, los temas de reformas educativas son motivo de discusión para cada institución. Es el caso de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP), que ha unido esfuerzos para estar acorde con las exigencias de un contexto cambiante. Así, el papel de la educación superior debe comprometerse con el desarrollo de planes y programas para la innovación que produzcan reformas sustanciales en sus prácticas.

Por ello, la universidad busca generar mejores ambientes educativos que faciliten procesos de enseñanza y aprendizaje ajustados a las exigencias del nuevo modelo educativo. De esta manera, resulta importante dar cuenta del papel del docente en estos procesos, pues implica un paso relevante en el cambio de cultura académica que requiere esta nueva visión del aprendizaje.

Desde ese panorama, se planteó como objetivo del estudio explorar las teorías que los docentes universitarios tienen en torno de su práctica educativa y algunas concepciones de su labor docente. Como objetivos específicos, se buscó identificar, por medio de sus teorías, los modelos de

enseñanza que permean las prácticas docentes de las diferentes escuelas y facultades de la UASLP, así como conocer sus concepciones acerca de la enseñanza-aprendizaje mediante sus argumentos y reconocer la relación entre las teorías de la enseñanza de los profesores y el área de acentuación de su práctica docente.

Metodología

El estudio se realizó dentro de un marco metodológico de corte mixto descriptivo con diseño de estudios paralelos (Hernández, Fernández y Baptista, 2003). Para la obtención de información, se utilizó un instrumento con dos apartados: *Cuestionario simplificado de teorías implícitas del profesorado sobre la enseñanza*, diseñado por Marrero (1993), por medio de una escala Likert valorada del 0 al 7, con 33 reactivos distribuidos en cinco síntesis de teorías sobre la enseñanza: dependiente, productiva, expresiva, interpretativa y emancipadora. Y con un segundo apartado compuesto por cuatro reactivos abiertos referidos a conceptualizaciones en torno de la enseñanza y el aprendizaje.

El instrumento se aplicó en el transcurso del semestre enero-junio de 2012. Se eligió una muestra de 172 docentes universitarios por conveniencia de las tres zonas del estado de San Luis Potosí, donde la universidad tiene presencia (zona centro, zona media y zona huasteca).

Resultados

Los datos de este estudio fueron analizados y procesados mediante el programa estadístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versión 18, y el programa de cálculo Excel; además, se utilizaron procedimientos de análisis de contenido y categorización de argumentos para el estudio cualitativo. Los datos cuantitativos fueron sometidos a un análisis de confiabilidad utilizando el alfa de Cronbach, el cual arrojó un índice de .82

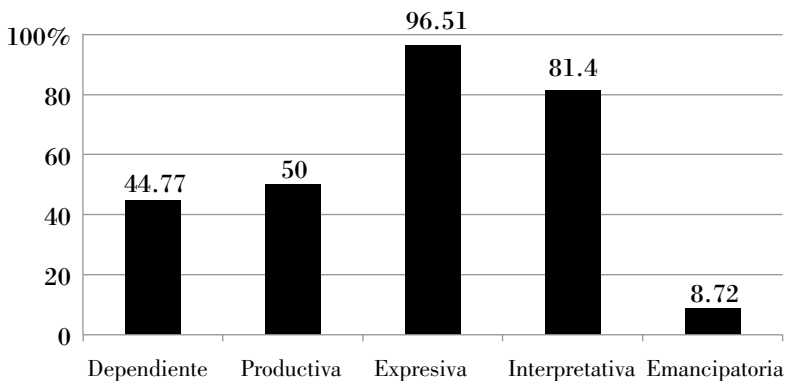
con el que se refleja la fiabilidad de la escala y se utilizó un análisis estadístico descriptivo con agrupación de datos y análisis de frecuencias.

Estudio atribucional sobre teorías de la enseñanza

Un primer análisis muestra las puntuaciones por teoría, de acuerdo con la atribución de los profesores con cada una de ellas.

Para cada columna, se tomó como base 100% de los docentes. Estos datos indican cómo cerca de 100% de ellos simpatiza con la teoría que promueve la actividad del alumno en el aula o metodologías que enfatizan la colaboración, el ensayo o experimentación del alumno en búsqueda de su aprendizaje; 80% se inclina por la teoría que promueve la reflexión y la discusión en el aula, la convivencia democrática, colegialidad del profesor y la dinámica coherente con los intereses y preferencias del alumnado, donde lo que importa es el proceso de construcción de conocimiento por parte del alumno; 50% de profesores valoraron también con altas puntuaciones una serie de ideas que promueven la evaluación como único indicador fiable de la enseñanza o la consecución de objetivos como un indicador del aprendizaje del alumno. Enfatizaron en un proceso de planificación

Tabla 1.



rígido y sistemático dentro de un ambiente controlado. Otro 44.77% también valoró positivamente la teoría que reveló que la disciplina y el respeto son fundamentales, así como el orden y el silencio, la competencia de los alumnos, la explicación del profesor y el mismo ritmo de aprendizaje para todos. La teoría menos favorecida fue la que refiere el currículo o plan de estudios como representante de la ideología y cultura de la sociedad como objeto de la escuela, las desigualdades sociales como génesis del fracaso escolar y el compromiso de ésta para atender estas desigualdades.

Grupos de teorías

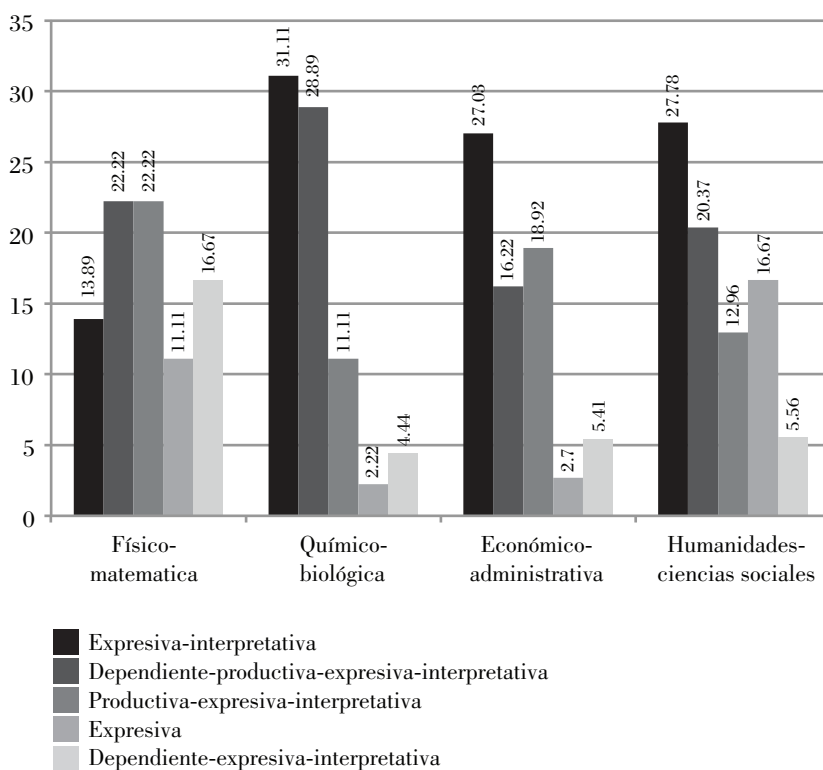
Por otro lado, los resultados de las puntuaciones obtenidas a partir de las teorías de los profesores mostró que no hay una inclinación hacia una sola teoría, sino hacia las combinaciones entre dos o cuatro. Ello obligó a elegir las cinco más altas combinaciones para relacionarlas con las diversas variables demográficas.

Grupos de teorías y áreas de conocimiento a las que pertenecen los docentes

En las siguientes gráficas, aparecen las combinaciones de teorías más puntuadas por área de conocimiento que no se distribuyeron de manera regular en cada una. Tal fue el caso del área físico-matemática, donde se repartieron de forma más homogénea las puntuaciones. También pueden rescatarse profesores en las cuatro áreas, donde las cuatro teorías puntúan alto, otro grupo de maestros que puntúa sólo tres teorías, uno que incluye la productiva con la expresiva-interpretativa y otro, de igual manera, que incluye la dependiente; por último, un grupo de docentes que sólo puntúa alto la teoría expresiva. Como se observa en cada distribución, se mantiene una inclinación por la teoría expresiva e interpretativa y una ausencia de combinaciones y puntuaciones altas de la teoría emancipatoria,

Tabla 2.

<i>Teorías agrupadas</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>%</i>
Expresiva-interpretativa	44	25.73
Dependiente-productiva-expresiva-interpretativa	38	22.22
Productiva-expresiva-interpretativa	27	15.79
Expresiva	15	8.77
Dependiente-expresiva-interpretativa	13	7.6



ausente en este gráfico. Por último, se deduce que el área químico-biológica apunta más a un modelo de pensamiento expresivo-interpretativo, a diferencia de su contraparte el área físico-matemática.

Nociones y concepciones en torno de la enseñanza

En relación con la exploración cualitativa sobre las nociones y concepciones con que los profesores justifican sus acciones sobre situaciones de enseñanza y aprendizaje, se rescataron particularmente argumentos sobre cuatro aspectos: tres referidos a la enseñanza y uno al aprendizaje, con los cuales se obtuvieron los siguientes resultados:

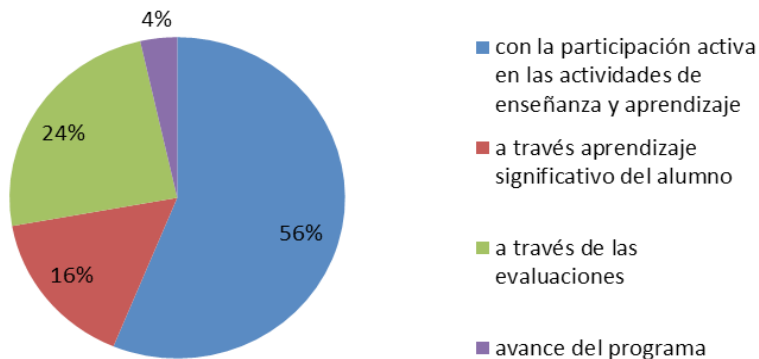
SOBRE LA ENSEÑANZA

Entre los grupos de argumentos, se encontró que la mayoría de los docentes refiere el interés y la participación activa del alumno como principal indicador de la enseñanza.

Ejemplos:

- “Por su participación en clase, en los comentarios de problemas relacionados con el tema (estudio de casos).”
- “Intercambian comentarios y opiniones y participaciones.”
- “Por la respuesta e interés que muestran los alumnos por los temas tratados.”
- “Cuando los veo involucrados en las actividades o proyectos y con interés de seguir aprendiendo.”

Gráfica 1. Argumentos referidos a cómo el profesor se da cuenta que enseña



Una tercera parte de los docentes argumentó tomar como referente principal de su enseñanza los resultados de diferentes evaluaciones. Ejemplos:

- “Haciendo evaluaciones aleatorias orales y escritas.”
- “Por los resultados de los exámenes.”
- “A través de instrumentos de evaluación.”

Resulta interesante también un tercer grupo que aludió al éxito de la enseñanza con la utilidad, aplicación y la movilidad significativa del aprendizaje. Ejemplos:

- “Cuando en una discusión o charla informal utilizan los conocimientos de la clase.”
- “Cuando participan y lo aplican y explican de sus propias experiencias.”
- “Viendo cómo cambia la perspectiva que tienen de los temas y cómo son capaces de aplicarlo a diferentes cuestiones.”

Un último grupo refirió el avance del programa como factor relacionado con la práctica de la enseñanza. Ejemplos:

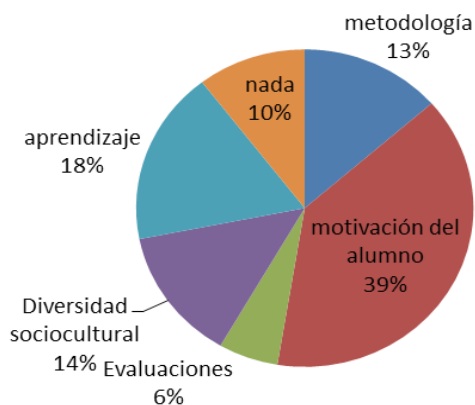
- “Por avance de contenidos temáticos.”
- “Si avanzo en los objetivos del programa.”

Como se observa, el orden de estos grupos de argumentos se asemeja con los puntajes del estudio cuantitativo al coincidir en la enseñanza ligada con principios y procedimientos de las teorías expresiva e interpretativa, lo que manifiesta a su vez cierta coherencia entre la atribución y el eje de racionalidad con que ésta se concreta.

SOBRE LA DIFICULTAD DE LA ENSEÑANZA

Según los profesores, la motivación constituye el aspecto más difícil de manejar durante las clases para el logro del aprendizaje y el éxito de la enseñanza. Ejemplos:

Gráfica 2. Argumentos referidos a lo que el profesor considera lo más difícil de la enseñanza



- “La motivación al estudiante, para que supere malos hábitos de estudio.”
- “Motivar a gente que ha perdido valores y respeto por lo demás y por él mismo.”
- “Motivar a los alumnos a leer de manera y crítica.”

Otro aspecto que los profesores consideran un reto durante la enseñanza es el logro del aprendizaje significativo de los alumnos, pues no es fácil que hagan suyo el contenido o las competencias que se exigen y se relacionan con el aprendizaje. Ejemplos:

- “La capacidad de desenvolvimiento y de interpretación del alumno.” “Que el alumno sepa transmitir lo aprendido.”
- “Que a los chicos se les quede algo de esa transmisión de conocimientos.”

La diversidad del alumno implica otro aspecto difícil de manejar en el aula, ya que la homogeneidad de procesos para el aprendizaje no es coherente con ella. Ejemplos:

- “El inicio del semestre, cuando me enfrento a grupos nuevos sé que cada alumno es diferente de los demás y mi mayor empeño es

- que todos aprendan a su manera y que el conocimiento perdure.”
- “Los alumnos tienen diferentes capacidades de aprendizaje; lo más difícil es lograr que, con mi enseñanza, logren aprender sin dejar de satisfacer las necesidades de todos.”
 - “El mismo método no es el adecuado para las diferentes generaciones. Hay que irlo adaptando y perfeccionando.”

Otro pequeño grupo de profesores concibe como un reto las metodologías propuestas y la forma de evaluación. Ejemplos:

- “La evaluación: asignar un valor numérico al desarrollo de competencias y habilidades; pero a la vez diseñar los instrumentos que realmente permitan apreciar el desarrollo del alumno.”
- “Saturación de tareas que por momentos tienen que ver con mis actividades docentes (gestión, investigación, etcétera.)”

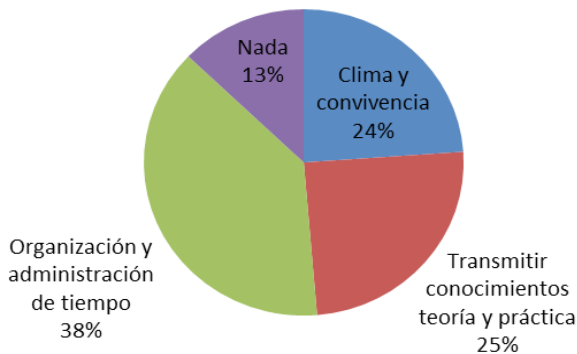
Estos resultados muestran una preocupación legítima con los retos del nuevo modelo del aprendizaje, pues en su mayoría los docentes refieren tres aspectos que dificultan las nuevas pretensiones: la motivación, la diversidad y el aprendizaje significativo.

SOBRE LOS ASPECTOS DE LA ENSEÑANZA CON MAYOR DOMINIO

Otro aspecto relevante en el estudio fue indagar sobre aquello que los maestros consideran que dominan con mayor facilidad. En este caso, fue el aspecto referido a la transmisión de conocimientos teóricos y prácticos de la disciplina, lo cual podría suponer el grado de confianza que el profesor atribuye a su formación disciplinar, así como la confianza que demuestra para promover un clima, una convivencia favorable y para organizar y administrar el programa de estudios. Ejemplos:

- “La parte tecnológica del contenido del programa, ya que cuenta con una serie de recursos pedagógicos ya implementados.”
- “Exponer el tema, la interacción con los alumnos y la retroalimentación que me dan y la satisfacción, al igual que ellos cuando ter-

Gráfica 3. Argumentos referidos a lo que el profesor considera lo más difícil de la enseñanza



minan bien, no sólo mis materias, sino la carrera y verlos realizados. Alumnos interesados en...”

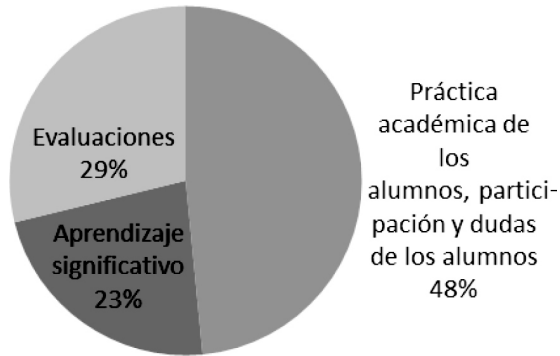
A pesar de que un pequeño grupo afirmó que nada era fácil en la enseñanza, otro más numeroso se refirió al conocimiento de su disciplina, al clima, a la convivencia y a la organización y administración del plan de estudios.

SOBRE EL APRENDIZAJE DEL ALUMNO

Respecto de la conciencia del profesor sobre el aprendizaje, el primer grupo aludió a las prácticas y tareas académicas como elementos fundamentales de su manifestación. Ejemplos:

- “A través de diferentes evidencias: la evolución de los escritos de los alumnos, su participación en clase, que aporte al tema y las discusiones entre los alumnos sobre temas académicos.”
- “Por el conjunto de tareas y actividades de aprendizaje que elabora a lo largo del curso.”
- “Porque aplica sus conocimientos en los trabajos finales.”

Gráfica 4. Argumentos referidos a cómo el profesor se da cuenta que el alumno aprende



Otro grupo con un pensamiento más concreto aludió al aspecto más conservador relacionado con el aprendizaje, la evaluación, la cual evidencia la falta de relación del aprendizaje, en este grupo, con la dinámica del día a día. Ejemplos:

- “Evaluación a través de examen.”
- “Mediante las evaluaciones.”
- “Por la evaluación que tienen en los ejercicios que resuelven en el pizarrón.”

Un último grupo aludió a manifestaciones que denotan la movilidad de los saberes y a su significatividad como principal referente del aprendizaje. Ejemplos:

- “Cuando en la realidad hay un cambio de actitud en cada miembro del grupo.”
- “Porque ‘se apropia’ del conocimiento y lo correlaciona con la realidad social.”
- “Cuando, además de saber, sabe hacer, sabe ser y sabe convivir.”

Conclusiones

Al observar los resultados y las combinaciones entre las teorías en relación con la enseñanza, puede entenderse el pensamiento del docente como una dimensión dinámica y flexible, que se promueve por diferentes factores: formación pedagógica, formación disciplinaria inicial o años de experiencia, así como el campo de competencia docente. Sin embargo, el escenario sociocultural y los problemas didáctico-pedagógicos a los que se enfrenta podrían también afectar la inclinación hacia un eje de racionalidad más genérico, el cual interviene para la regulación de sus acciones.

Los ejes de racionalidad con que los profesores se atribuyen diferentes elementos de la enseñanza-aprendizaje y su reflejo en el aula se mueven entre cuatro teorías, lo que mostró una notable inclinación por la expresiva e interpretativa por encima de la dependiente y productiva. Ello supone una primera e importante conclusión: existe una tendencia por un pensamiento más progresista que conservador, lo cual parece indicar que estos aspectos didácticos pedagógicos, ligados a las nuevas concepciones de enseñanza y aprendizaje, fundamentan su actuación en el aula.

El pensamiento atribucional del profesor no muestra inclinación hacia una sola teoría, sino que se presentan combinaciones de acuerdo con aquellas que le resulten más atractivas —en este caso, fue la teoría expresiva—, lo cual también implica dos conclusiones importantes: la primera tiene que ver con la afinidad hacia dos o más teorías por parte del profesor; la segunda, con la presencia significativa, dentro de este grupo de afinidades, de la teoría que promueve particularmente la actividad en el aula.

En cuanto al pensamiento por área de conocimiento, se observa que el área químico-biológica es quien se atribuye en mayor medida el pensamiento expresivo-interpretativo a diferencia del área físico-matemática quienes mostraron mayor afinidad por un pensamiento más dependiente en la enseñanza. Asimismo, podría concluirse que la experiencia docente influye para construir un pensamiento mucho más expresivo e interpretativo que coincide con una enseñanza más dinámica y significativa en un escenario menos dependiente; de alguna manera, el escenario sociocultu-

ral donde los sujetos desarrollan su práctica académica participa también en la conformación de la atribución de los docentes.

Por otro lado, la parte cualitativa del estudio puso de manifiesto que la mayor parte de los profesores racionalizan las actividades de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva mediacional de corte constructivo. Sin embargo, todavía existen algunos grupos de profesores que se manifiestan de una manera más tradicional o conservadora respecto de la consideración de su práctica y del papel del alumno.

Resulta importante el reconocimiento de los resultados como antecedentes para planificar modelos de intervención formativos para alumnos y profesores, que les permita el cambio cultural y la adaptación en más corto tiempo a estas nuevas formas de entender la enseñanza y el aprendizaje propuestas en las reformas e innovaciones dentro de los sistemas educativos en cada contexto. Todo lo anterior, con las reservas que implica este tipo de estudios de carácter exploratorio y que alude, de algún modo, directamente a lo que el profesor piensa o se atribuye sobre su desempeño y que podría complementarse con observaciones o estudios en la práctica misma.

REFERENCIAS

- Coll, C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno del concepto de aprendizaje significativo. *Infancia y Aprendizaje*, 41, 131-142.
- Contreras, J. (1990). *Enseñanza, currículum y profesorado: introducción a la crítica didáctica*. Madrid: Akal.
- Camacho, J. y Correa, A. D. (1993). Diseño de una metodología para el estudio de las teorías implícitas. En Rodrigo M. J.; Rodríguez A. y Marrero J. (coords.). *Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Connelly, F. M. y Clandinin, D. J. (1988). *Teachers as Curriculum Planners. Narratives of Experience*. Nueva York: Teachers College Press.
- (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational researcher*, 19 (5), 2-14.

- Elbaz, F. (1988). Cuestiones en el estudio del conocimiento de los profesores. En Villar Angulo, L. M. *Conocimientos, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy: Marfil, 88-96.
- Elbaz, F. (1991). Research on teacher's knowledge: The evolution of a discourse. *J. Curriculum Studies*, 23 (1), 1-19.
- Fuensanta Hernández, P. (2005). *Aprendizaje, competencias y rendimiento en educación superior*. Madrid: La Muralla.
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Llanos, A. B. J. y Piñero, A. D. C. (2002). El Modelo de Teorías Implícitas en el análisis de la estructura de creencias del profesorado universitario sobre la enseñanza. *Revista de Investigación Educativa*, 20 (2), 525-548.
- Marcelo, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC.
- , (2005) La investigación sobre el conocimiento de los profesores y el proceso de aprender a enseñar. Una revisión personal. En Perafán, G. A. y Adúriz Bravo, A. (comps.). *Pensamiento y conocimiento de los profesores. Debate y perspectivas internacionales*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional/Nomos.
- Marrero, J. (1993). Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano. Madrid: Visor.
- (1988). Teorías implícitas y planificación del profesor. Tesis doctoral inédita. La Laguna. Depto. de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento. Tenerife: Universidad de la Laguna.
- (2009). *El Pensamiento reencontrado*. Barcelona: Octaedro.
- Martín Del Pozo, R.; Porlán, R. y Rivero A. (1998) Conocimiento profesional y epistemología de los profesores, II: estudios empíricos y conclusiones. Extraído de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/oiart?codigo=9492> el 20 de octubre de 2005.
- Martínez, J. F. (1995). Las teorías implícitas y la resolución de problemas en la enseñanza: el pensamiento del profesorado en formación inicial. Tesis Doctoral. Tenerife, España: Universidad de la Laguna.
- Martínez, J. F. (2009). La investigación sobre el pensamiento del profesor desde la perspectiva de las teorías implícitas. En López, O. (coord.) *La investigación educativa: lente, espejo y propuesta para la acción*. San Luis Potosí: Colegio de San Luis.
- Márquez, M. (2008). *La práctica educativa en un centro universitario público*. Jalisco: Cuadernos de Educación y Desarrollo.

- Ordoñez, C. (2004). Pensar pedagógicamente desde el constructivismo de las concepciones a las prácticas pedagógicas. *Revista de Estudios Sociales*, 19, 7-12.
- Pajares, M. F. (1992). Teacher's beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, vol. 62, núm. 3, 307-332.
- 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. Enseñar a aprender desde el currículo*. Madrid: Santillana.
- ; Scheuer, N.; Pérez, M. P.; 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*. España: Grao.
- (2006). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- (1994). *Solución de problemas*. Madrid: Santillana.
- ; Mateos, M. y Pérez E., M^a del Puy (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En Pozo, J. I. et al. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Madrid: Grao, 95-132.
- Rodrigo, M. J. (1993). Representaciones y procesos en las teorías implícitas. En Rodrigo, M. J., Rodríguez, A., y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- (1994). *Etapas, contextos, dominio y teorías implícitas en el conocimiento social. Contexto y desarrollo social*. Madrid: Síntesis.
- Rodrigo, M. J.; Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Sánchez, L. (2000). *Concepciones de aprendizaje del saber universitario y del saber popular*. Tesis Doctoral. Venezuela: Facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching. Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*. En Shulman, L. (2001) *Conocimiento y Enseñanza. Estudios Públicos*, 83.