

LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS SOBRE EL APRENDIZAJE DE LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS

Fidel Ramos Ticlla¹

fidelrt@yahoo.com

José Carlos Arévalo Quijano²

tribunalibrepanorama@hotmail.com

José Armin Natividad Arroyo¹

jose_une@hotmail.com

Eva Esther Espinoza Zavala¹

eva_une@hotmail.com

¹Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle”

²Universidad Nacional José María Arguedas. Perú

Recibido: 18/07/2018 Aceptado: 19/10/2018

Resumen

La presente investigación tuvo como propósito indagar en las teorías implícitas sobre el aprendizaje de los docentes universitarios, de manera tal que se puedan elaborar diagnósticos referenciales sobre los procesos mentales relacionados con sus prácticas educativas. Para ello se realizó una investigación de tipo descriptivo. Se utilizaron dos instrumentos: un cuestionario de auto-reporte CONAPRE y una entrevista semi-estructurada. Estos instrumentos fueron aplicados en una muestra de 15 docentes universitarios de postgrado de una universidad pública peruana. Los resultados indicaron que entre los docentes universitarios entrevistados: 1) existe un proceso de reelaboración representacional por lo que no se logra acceder al conocimiento implícito de las acciones docentes y las razones que la justifican; 2) se habla mucho más de lo que desean que exista pero muy poco de lo que realmente sucede en el aula; 3) se evidencia la presencia de las teorías implícita, interpretativa y constructiva, prevaleciendo la interpretativa. De allí que resulte de vital importancia reflexionar y valorar la propia realidad de las teorías implícitas, para así emprender acciones destinadas a optimizar las concepciones de aprendizaje de las instituciones universitarias.

Palabras clave: Teoría directa, interpretativa y constructiva; docentes universitarios.

THE IMPLICIT THEORIES ABOUT THE LEARNING OF UNIVERSITY TEACHERS

Abstract

The purpose of this research was to investigate the implicit theories about the learning of university teachers, in such a way that referential diagnoses can be made about the mental processes related to their educational practices. For this, a descriptive investigation was carried out. Two instruments were used: a CONAPRE self-report questionnaire and a semi-structured interview. These instruments were applied in a sample of 15 postgraduate university teachers from a Peruvian public university. The results indicated that among the university teachers interviewed: 1) there is a process of representational re-elaboration for which the implicit knowledge of the teaching actions and the reasons that justify it can not be accessed; 2) there is much more talk about what they want to exist but very little about what really happens in the classroom; 3) the presence of the implicit, interpretative and constructive theories is evident, with the interpretative one prevailing. Hence, it is of vital importance to reflect and assess the

reality of the implicit theories, in order to undertake actions aimed at optimizing the learning conceptions of the university institutions.

Keywords: Direct, interpretative and constructive theory; university teachers.

Introducción

Los docentes universitarios tienen ideas implícitas o pre-concepciones del aprendizaje que en ciertas ocasiones no son consistentes con sus ideas explícitas sobre el aprender. Igualmente, lo que afirman los docentes, en general, de manera explícita sobre el aprendizaje no están en relación con sus representaciones implícitas del aprendizaje. Por consiguiente, en los procesos mentales de los docentes, en sus pensamientos referidos al aprendizaje manejan ideas implícitas, creencias, nociones, y/o pre concepciones que no guardan relación con sus ideas explícitas del aprendizaje.

Un docente universitario puede expresar de manera categórica su apego hacia una didáctica de talante constructivista mientras sus ideas implícitas sobre el aprendizaje pueden estar enmarcadas dentro de un enfoque de orientación conductista o simplemente maneja ideas sincréticas sin ninguna relación con su didáctica.

El presente artículo se circunscribe dentro del marco teórico general de las concepciones de aprendizaje, pero asumiendo el enfoque de las teorías implícitas adquiridas por medio de los procesos de cambio conceptual, paralelos a los que se manifiestan en otros dominios cognitivos, según los planteamientos de Pozo, Scheuer, Mateos, y Pérez Echeverría (2006).

Igualmente incorpora aspectos de la investigación fenomenográfica sobre la concepción de aprendizaje y enseñanza de los docentes y sus estilos de aprendizaje. En efecto, Pérez Echeverría, Mateos, Scheuer y Martín, (como se citó en Loo Corey, 2013, p. 27), así como de la Cruz Tomé (2003) plantean que existe una abundancia y pluralidad de investigaciones sobre el pensamiento docente. No obstante, los estudios referidos a las ideas que tienen los profesores universitarios sobre el aprendizaje reflejan cierta incoherencia, entre sus visiones explícitas y sus ideas implícitas. Por otra parte, los estudios sobre las concepciones de enseñanza y aprendizaje tanto de docentes y aprendices, en su mayoría, presentan una variabilidad de tipificaciones dentro de un continuo. Todo lo cual se complementa en una diversidad de estudios que con razón siembran dudas o sospechas sobre la calidad de la enseñanza de los docentes universitarios.

En consecuencia, si los docentes universitarios no son conscientes de las complejas relaciones que se dan en sus procesos mentales, sobre su tipicidad comprensiva del aprendizaje, entonces, cómo pueden optimizar sus didácticas, cuando parten de posibles supuestos sobre el aprendizaje que son incongruentes. Dicho de otra manera, cómo enseñar a aprender si no hay claridad ni coherencia conceptual del aprendizaje. Y a su vez, esta problemática genera más consecuencias, como señalan Prosser, Trigwell y Taylor (como se citó en De la Cruz Tomé, 2003), si el profesor no piensa y conoce qué piensan los estudiantes sobre el aprender, difícilmente va a poder ayudar a sus aprendices a aprender. Es decir, si no se conoce la propia concepción del aprendizaje y la de sus estudiantes, los procesos de enseñanza y aprendizaje serán poco deseables.

En razón de todo lo anterior se tiene como objetivo principal: analizar la concepción de aprendizaje de los docentes universitarios a nivel de sus teorías implícitas y explícitas, en sus acciones habituales de estudio desempeñadas en sus estrategias cognoscitivas. Ahora bien de manera más específica se espera: 1) determinar las teorías implícitas sobre la concepción de aprendizaje del docente universitario en su proceso de estudio; 2) determinar las teorías explícitas sobre el aprendizaje de los docentes universitarios; 3) establecer la posible relación que existen entre las teorías implícitas y explícitas sobre el aprendizaje de los docentes universitarios.

Referentes teóricos

El problema de las representaciones implícitas

Los estudios cognitivos y de la didáctica de las ciencias bajo el enfoque de las teorías implícitas y del cambio conceptual, plantean a grandes rasgos, que los sujetos necesitan elaborar sus propios esquemas o representaciones de su entorno inmediato, de su realidad cotidiana para darle sentido a su realidad y, sobre todo, poder comprenderla y controlarla; la casi totalidad de esos constructos mentales se mantienen a nivel de representaciones implícitas (Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez Echeverría, 2006). Derivando dichos planteamientos al pensamiento de los docentes, se puede afirmar que los docentes, en cuanto a los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula, son influidos por sus creencias, esquemas implícitos; los cuales serían resistentes al conocimiento científico en general, y por supuesto a las tendencias actuales sobre

el aprendizaje de corte constructivista que se intenta instalar en la escuela, por la propia resistencia natural de sus representaciones implícitas (Loo Corey, 2013).

Por otra parte, se parte de que la representación de los procesos mentales de las personas, sus acciones y estrategias están tutelados por unos paquetes estructurados idiosincráticos de creencias, modelos mentales y valores que se ponen en acción para resolver problemáticas cotidianas. Y ese dinamismo de los procesos mentales no es meramente solipsista, sino que interactúa, desarrolla y se construye con los factores socioculturales de su contexto inmediato. Dicho sistema es el que le confiere sentido.

Para los efectos investigativos se asume el término concepciones como el que más se aproxima a nominar esos paquetes estructurados idiosincráticos, y se toma como referente teórico fundamental los planteamientos de Pozo et al. (2006), sobre las teorías implícitas del aprendizaje.

Ahora bien, conviene revisar algunas investigaciones que comparten rasgos con el presente trabajo de modo de determinar los antecedentes, qué es lo que se sabe sobre el asunto, fundamentalmente en el mundo hispanoparlante.

Martínez-Fernández (2004), en un estudio de diseño transversal a partir de sujetos pertenecientes a niveles de inicial, intermedio y final de la licenciatura de Psicología en España – aplicando cuestionarios de auto-reporte, entrevista semi-estructurada y encuesta de datos personales, así como técnicas de análisis tanto cualitativas como cuantitativas, llega a la conclusión de que las concepciones acerca del aprendizaje se hacen más explícitas y coherentes a medida que aumentan las estrategias metacognitivas. Por tanto, hablar de cambio conceptual en este dominio del aprendizaje, en los estudios de psicología, hace referencia a una mayor cohesión y estructuración de las creencias que parecen estar impulsadas por un aumento de las habilidades metacognitivas.

López (2008) llevó a cabo un trabajo en una universidad privada de la ciudad de Guadalajara, México, utilizó un método de investigación cualitativo, indagó sobre la relación que existe entre las teorías implícitas que tienen los profesores acerca de la enseñanza y sus prácticas pedagógicas en el aula, llegó a la conclusión que los profesores tienen teorías implícitas con mayor tendencia al constructivismo o a la transmisión de información. Una de las implicaciones de la relación encontrada es que si se desean cambiar las prácticas educativas

de los docentes es necesario orientar hacia una modificación de las teorías implícitas que poseen sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Loo Corey (2013) realizó una investigación sobre las teorías implícitas acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje, con un grupo de 17 profesores pertenecientes a la red de colegios maristas de Chile – en las áreas de Historia, Lenguaje y Religión - a partir de la observación de su práctica pedagógica en aula. Este autor llegó a la conclusión de que los docentes parecen no ser conscientes de todo lo que hacen en el aula, existen muchas formas de enfrentar la actividad conjunta y gestionar la construcción del conocimiento escolar que responden más que a la formación profesional que han recibido explícitamente, a aquellos mapas intuitivos de ese territorio tan peculiar como es el aula escolar, adquiridos a través de su experiencia como aprendices y maestros. Los profesores hacen declaraciones explícitas orientadas en una determinada línea y luego han actuado en una dirección totalmente opuesta, sin dar muestras de tener conciencia de la dicotomía en la que se ven envueltos.

Pedreira Alves y Pozo (2014) llevaron a cabo una investigación en la que entrevistaron a 32 profesores de cursos de formación docente de universidades públicas y privadas del estado de Bahía, Brasil, con el objetivo de analizar las concepciones de los profesores sobre los requisitos previos y la relación entre la enseñanza y el aprendizaje, así como evaluar las posibles diferencias entre los profesores de otras disciplinas de formación docente. Como marco teórico aplicaron el modelo de desarrollo de competencia y pericia propuesto por Sternberg (2005), y las teorías implícitas planteadas por Pozo et al. (2006). Entre las conclusiones sobre las concepciones de los profesores, se encontró que la mayoría se ubica en una posición intermedia denominada teoría interpretativa.

Finalmente, Boullosa Rivas (2014) indagó acerca de las teorías implícitas sobre la evaluación de los aprendizajes de los docentes universitarios de arquitectura de una universidad privada de Lima, Perú. En tal sentido, su estudio recoge la preocupación por determinar qué sucede con los docentes universitarios a la hora de llevar a la práctica el currículo y cómo incide en el proceso de aprendizaje de los alumnos. En consecuencia, apunta a determinar los conocimientos implícitos de los docentes y determinar en qué medida influye en su práctica diaria e incide en las concepciones que le asignan a los contenidos y los procesos planteados en los procesos de aprendizaje.

Cabe destacar que esta investigación toma la clasificación realizada por Pozo et. al (2006) quienes la clasifican en teoría directa, interpretativa y constructivista. Para ello los autores utilizaron un enfoque metodológico cualitativo, a un nivel descriptivo, con el método estudio de caso; además de realizar entrevistas y un trabajo de corte documental. Todo lo anterior permitió un análisis que optó por la interpretación directa y la suma de categorías.

En todo caso, como denominador común de las investigaciones señaladas, salta a la vista que las ideas que tienen los profesores universitarios sobre el aprendizaje reflejan cierta incoherencia, entre sus visiones explícitas y sus ideas implícitas.

Por otra parte, los estudios sobre las concepciones de enseñanza y aprendizaje tanto de docentes y aprendices, en general, presentan una variabilidad de tipificaciones dentro de un continuo. Todo lo cual se complementa en una diversidad de estudios que con razón siembran dudas o sospechas sobre la calidad de la enseñanza de los docentes universitarios. En efecto, en muchos contextos universitarios se constata una ausencia de reflexión en torno a los procesos mentales implícitos en el acto de enseñar y aprender. No se concibe en la dinámica de enseñanza ninguna problematización personal, duda o sospecha por parte del mismo docente sobre su peculiar manera de concebir y aplicar la enseñanza o de comprender el aprendizaje. A sabiendas de que toda tentativa de enseñanza descansa en una comprensión de los procesos mentales del aprendiz (Olson & Torrance, 1996).

A la luz de lo anterior, da la impresión de que los discursos de los docentes no describen su propio pensamiento educativo, esto es que no señalan cómo conciben el aprendizaje y la enseñanza, tampoco cómo es su proceso de gestación y desarrollo didáctico, ni cómo es su diario vivir en el aula. Esa falta descriptiva, de datos factuales, reales, parece fuera del espectro analítico tanto de las teorías académicas imperantes como de las políticas educativas de nuestros países. En efecto, pareciera que la descripción de la realidad educativa, previamente, debe pasar por el filtro de la teoría educativa imperante para crear una realidad discursiva congruente con lo teórico

Teorías implícitas directa, interpretativa y constructiva

Pozo et al (2006) presentan una tipología sobre las teorías implícitas de los docentes que da cuenta del carácter personal de las teorías, de la evolución que experimentan durante el proceso

de desarrollo, la evolución cultural del aprendizaje y la enseñanza a lo largo de la historia y el desarrollo teórico de la psicología del aprendizaje. Su categorización parte de un proceso de cambio conceptual jerárquico. Según estos autores, las concepciones implícitas de los profesores acerca del aprendizaje y la enseñanza podrían ser conceptualizadas en términos de teoría directa, teoría interpretativa y teoría constructiva, las cuales formarían parte de un continuo que partiendo de las primeras representaciones sobre la mente y lo mental como instrumento de captación o aprehensión de la realidad van incorporando progresivamente elementos nuevos por medio de los cuales esta realidad va siendo procesada, hasta culminar en una posición que asume la posibilidad de que cada mente construya y dirija su propia realidad. Las fronteras entre los tres tipos de teoría quedarían delimitadas por los supuestos ontológicos, epistemológicos y conceptuales subyacentes. Dichas teorías permiten explicar –dentro de cada estructura teórica– la naturaleza y relación de los componentes del sistema de aprendizaje: resultados, procesos y condiciones (Pozo, 1999).

La teoría directa considera que existe una correspondencia entre ciertos datos o condiciones y los resultados del aprendizaje, parte del supuesto de que el conocimiento es una copia fiel de la realidad. El aprendizaje se define en términos de éxito en la acción, y ese éxito se genera automáticamente a partir de las características atribuidas exclusivamente al aprendiz, tales como la edad, la salud o la alimentación. Se concibe que para aprender se debe tener acceso directo a la información. La teoría directa reduce el aprendizaje a un hecho, a algo que se produce en un momento dado como resultado directo de ciertas condiciones. En la versión más extrema de esta teoría no parecen intervenir supuestos conceptuales; en la versión más elaborada establece una relación automática entre unas condiciones y los resultados del aprendizaje.

La teoría interpretativa plantea que la actividad personal del aprendiz es imprescindible para lograr un buen aprendizaje, esta actividad es el proceso crucial que media entre las condiciones y los resultados del aprendizaje. Se mantiene la idea de que la ejercitación reiterada es necesaria para apropiarse del conocimiento y que la observación activa involucra la intervención de ciertos procesos y actividades mentales, como la memoria, la atención y la motivación. Para Pozo et al. (2006), esta sería una de las primeras manifestaciones de una visión racionalista interpretativa y plural que requiere una intensa actividad e implicación personal por

parte de quien aprende, así como la capacidad para hacer inferencias. Sin embargo, el resultado del aprendizaje se concibe como un producto único y verdadero.

La teoría constructiva asume que el aprendizaje implica procesos reconstructivos que generan nuevos conocimientos y relaciones; se atribuye desde esta perspectiva a los procesos mediacionales una función necesariamente transformadora que implica una reelaboración del objeto aprendido. La riqueza y potencialidad de lo aprendido puede variar en función del contexto. Esta concepción niega el saber único o absoluto, asume el perspectivismo y el relativismo de todo conocimiento y, por lo general, considerando los hallazgos de las teorías del desarrollo sobre los procesos mentales, es más factible hallarla en estudiantes universitarios o, como mínimo, a partir de la adolescencia. Además, la conciencia por parte del propio aprendiz de las condiciones en las que ocurre el aprendizaje y de los resultados que va alcanzando, funciona como referente clave que le permiten poner en marcha y ajustar procesos metacognitivos para regular su aprendizaje.

Las representaciones implícitas de los profesores

Loo Corey (2013) plantea que el carácter encarnado de nuestras representaciones debe hacernos tomar conciencia de la tremenda carga emotiva que supone para los docentes enfrentarse a formas nuevas de concebir el aprendizaje y la enseñanza, que chocan de plano con lo que creen que es verdadero.

Los profesores han construido sus representaciones de lo que significa enseñar y aprender en la escuela a partir de su larga experiencia como aprendices y maestros mediante mecanismos de aprendizaje esencialmente implícitos. Estos modelos de la realidad del aula serían más resistentes que los aprendizajes de carácter explícito adquiridos en la formación profesional inicial.

Por otra parte, el carácter automático de las representaciones implícitas en el ámbito educativo se potencia más por la propia dinámica de clases, en la cual el docente debe responder inmediatamente sobre la marcha ante cualquier problemática educativa que se presente en el aula, pues el propio dinamismo le exige respuestas inmediatas para solventar esos problemas, más aún, si las respuestas se han potenciado bajo un esquema de hábitos y tradiciones ante situaciones contextuales similares.

Nunca abandonaremos nuestras representaciones implícitas porque forman parte de nuestro equipamiento cognitivo y tienen todas las ventajas citadas antes; se fundamentan en el devenir histórico y el desarrollo evolutivo humano, un docente además tiene toda su experiencia personal intuitiva en el aula. Lo que sí podemos llegar a hacer es explicitar nuestra creencia implícita y controlarla en aquellas situaciones en las que pudieran impedirnos formas de conocimiento más complejas (Pozo et al., 2006).

Las teorías psicológicas y educativas no podrán sustituir o eliminar las formas intuitivas como los docentes representan el aprendizaje y la enseñanza, un saber profundamente encarnado y lleno de afectos e historia de vida personal. Lo que si resulta plausible es que el docente pueda integrar las teorías del aprendizaje y de la enseñanza a sus representaciones implícitas, reescribirlas y construirlas nuevamente en su significado, produciendo un nuevo reajuste cognitivo intuitivo y explícito.

Ahora bien, las representaciones implícitas son el resultado de las detecciones inconscientes en el ambiente mediante reglas de asociación. Sin embargo, también tienen una naturaleza teórica, es decir, están organizadas (o restringidas) por ciertos principios que les dan cohesión y organización, de forma que a partir de ellos construiríamos modelos mentales o situacionales para responder a las demandas concretas de cada escenario.

Según Pozo y Scheuer (1999) los principios teóricos que organizarían las teorías implícitas de los docentes serían determinados supuestos epistemológicos (acerca de la naturaleza del conocimiento y las relaciones existentes entre el sujeto y el objeto de conocimiento), ontológicos (en qué consiste aprender) y conceptuales (la estructura de relaciones conceptuales entre los componentes de la teoría), a partir de los cuales podríamos identificar formas bastante diversas de concebir el proceso pedagógico.

Por lo tanto, todo proceso educativo exige un plus instruccional sobre la cultura para promover un cambio en la naturaleza del conocimiento y los procesos mediante los que se adquiere y modifica. Un cambio en las entidades desde las que se interpretan los fenómenos, y finalmente, un cambio en la forma en que se estructuran y organizan esas entidades en el marco de las teorías (cambio conceptual). Para así poder incidir en la teorías implícitas de los estudiantes y docentes tan efectivas en su diario vivir, que son una herencia de una larga historia

filogenética y cultural de la humanidad. Hay que superar nuestro equipamiento cognitivo natural con un proceso formativo (Pozo y Scheuer, 1999).

En síntesis, las teorías implícitas son representaciones implícitas, si bien determinan las acciones que responden a las diversas situaciones de la vida cotidiana, constituyen actividades sin pasar por un proceso deliberado, consciente, son automáticas. Son la resultante de las vivencias personales inmersas en un contexto sociocultural del aprendizaje, “es algo que sentimos, vivimos y experimentamos y, por eso son difíciles de ser compartidas y modificadas.” (Pedreira Alves y Pozo, 2014, p.193).

Metodología

La investigación es de tipo descriptivo, en tanto que fue diseñada como un estudio de campo para obtener información directa de los docentes universitarios en tanto fuentes primarias. En este sentido, el fenómeno estudiado fueron las teorías implícitas y explícitas sobre concepción de aprendizaje. Pero desde una doble visión: a) una perspectiva de segundo orden, abordando los fenómenos desde la posición de los sujetos, orientado hacia la descripción que los docentes universitarios realizan sobre sus experiencias, en torno a sus explicitaciones sobre como entienden el aprendizaje, y b) infiriendo sus teorías implícitas de las actividades diarias que dicen que realizan los docentes como aprendices en sus estrategias cognitivas y meta-cognitivas, apoyándonos en un análisis estadístico para la determinación de la dominancia de cada docente.

La población de estudio estuvo constituida por docentes universitarios, de los cuales se tomó una muestra de quince docentes de pregrado de una universidad peruana. La muestra se determinó a partir de un diseño intencional y opinativo en el que la persona encargada de seleccionar la muestra procuró que esta fuera representativa para eliminar en algo la subjetividad.

Los instrumentos utilizados fueron los siguientes: 1) el cuestionario de auto reporte denominado CONAPRE, el cual es de concepción de aprendizaje. Dicho cuestionario constó de 15 ítems, que se contestaron siguiendo una escala Likert del 1 a 5, procurando medir la frecuencia con que los profesores realizaron ciertas actividades de aprendizaje. Posteriormente, fue reformulado tras un análisis factorial, en tres factores que corresponden a cada una de las categorías definidas por Pozo et al. (2006) para la concepción de aprendizaje -directo, interpretativo y constructiva; 2) las entrevistas semi-estructuradas que se hicieron desde el punto

de vista de la tradición fenomenográfica, la cual se aplicó a los docentes voluntarios de la muestra, con la finalidad de determinar la concepción de aprendizaje dominante, y su relación con los datos previamente obtenidos. Estas entrevistas permitieron obtener datos de mayor caudal descriptivo y explicativo acerca de las concepciones determinadas en dichos sujetos.

Como el propósito de esta investigación fue analizar la concepción de aprendizaje de los docentes universitarios a nivel de sus teorías implícitas y explícitas, relacionadas con sus prácticas educativas, a cada uno de los instrumentos se le determinó la confiabilidad y la validez. En efecto, el cuestionario CONAPRE fue diseñado y validado por Martínez-Fernández (2004), con estudiantes españoles. Cabe destacar que el auto-reporte CONAPRE buscó cuantificar las estrategias cognitivas y metacognitivas y, en función de ello, determinar la dominancia de las teorías implícitas en el proceso de aprender.

De manera complementaria, la entrevista fue adaptada de Martínez-Fernández (2004), y De la Cruz Tomé (2003), contiene básicamente una serie de cuestiones acerca de qué significa aprender, las estrategias empleadas; cómo saber si se ha aprendido, relación entre los procesos de aprendizaje y enseñanza en la universidad a la luz de la experiencia propia de cada docente universitario en tanto aprendiz y profesor respectivamente.

Resultados

Tras haber aplicado los instrumentos y haber seguido a fidelidad la metodología, se constató la existencia de una realidad compleja con respecto al pensamiento de los docentes universitarios, la cual posee las siguientes notas distintas: los docentes manejan creencias, concepciones intuitivas, ideas explícitas, teorías personales, esquemas implícitos sobre el ámbito educativo, y dentro de ese amplio mundo de su cosmovisión educativa se encuentran sus ideas de aprendizaje.

Ahora bien, cuando se indagó sobre el nivel y las características cognitivas de dichos pensamientos, sus interrelaciones con los propios procesos mentales explícitos del docente y sus posibles relaciones con sus prácticas educativas, se llegaron a evidenciar dos elementos fundamentales, que ya muchos otros investigadores, tales como Villamizar y Quijano (2008), Gargallo López (2008) y Pozo et al. (2006), habían confirmado antes en torno a la incoherencia entre las teorías implícitas y explícitas del docente, a saber:

Hallazgo 1: de algún modo, el esfuerzo de los docentes universitarios por verbalizar sus representaciones ya implica un nivel de re-descripción que las modifica; en este sentido, cuando le preguntamos a un profesor por su acción docente en el aula y las razones que la justifican no logramos acceder a su conocimiento implícito sino a una reelaboración de este.

Hallazgo 2: los docentes universitarios son capaces de declarar mucho más de lo que hacen en realidad (Torrado y Pozo, 2006) o, como señalan Sánchez y Mena (2010), ellos hablan mucho de lo que desean que exista, pero muy poco de lo que realmente sucede en el aula. En nuestros términos, los profesores se declaran mucho más constructivistas de lo que realmente son en su interacción con los estudiantes. (Loo Corey, 2013, p.37)

Por su parte, al analizar tanto el cuestionario CONAPRO como la entrevista semi-estructurada se identificó la presencia de las tres teorías implícitas (directa, interpretativa y constructiva) en los docentes participantes. No obstante, prevalece la teoría interpretativa sobre la teoría directa y constructivista en los 15 docentes utilizados como muestra representativa.

Conclusiones

Si bien es cierto que existe un campo amplio de variabilidad conceptual en torno a las concepciones de aprendizaje y enseñanza, entendidas como parte de los procesos mentales internos de los docentes, también es igualmente necesario proponer enfoques teórico-metodológicos que permitan establecer relación con la realidad educativa del docente universitario desde una reflexión situada. Asimismo existe una gran polisemia conceptual referida a las teorías implícitas, conocimientos previos, ideas alternativas y erróneas, todo enmarcado dentro de una pluralidad de referentes teóricos, de la didáctica de las ciencias, psicología cognitivas, filosofía de la ciencia, entre otros.

Por otra parte, aunque se reconoce una variabilidad metodológica de extremo a extremo, desde enfoques meramente cuantitativos hasta cualitativos y mixtos, queda demostrado que tanto los auto-reportes como las entrevistas semi-estructuradas pueden ser un canal válido de indagación, en el que puede intentarse un recorrido de caminos convergentes entre la tendencia cognitiva y la metodología empírica.

Por todo lo anterior, salta a la vista que indagar sobre las teorías implícitas de los docentes universitarios impele hacia un proceso de mejora continua de la docencia universitaria, ya que

brinda un diagnóstico referencial sobre los procesos mentales de los docentes que se relacionan con las prácticas educativas, lo que abre posibilidades de reflexionar y valorar la propia realidad de nuestras teorías implícitas, para así emprender acciones destinadas a optimizar nuestras concepciones de aprendizaje, igualmente buscando un cambio representacional de las teorías implícitas y concepciones del aprendizaje, si se considera necesario y pertinente. En efecto, la determinación y valoración de las concepciones de aprendizaje universitarios contribuirán entre otras cosas a lo siguiente:

En primer lugar, a revalidar los enfoques teóricos de la psicología cognitiva sobre las características y funciones de las teorías implícitas en los procesos mentales y más en concreto sobre el aprendizaje. Además, el estudio puede sumar a la ingente cantidad de investigaciones realizadas sobre las concepciones del profesor, que permitirían contrastar los resultados con otros estudios del mismo estilo realizados en otros países y, puede abrir posibilidades de variables de concepción de aprendizaje comunes al contexto socio-contextual peruano.

En segundo lugar, a presentar una propuesta diagnóstica que ayudaría a reflexionar sobre la elaboración de los programas de formación pedagógica de los docentes universitarios. El proceso formativo de la docencia universitaria puede considerar las diversas investigaciones sobre las concepciones del profesorado, ya que pueden contribuir a perfilar mejor los programas de formación pedagógica y didáctica (Manterola, 2011).

En tercer lugar, articular una nueva heurística de autoconocimiento personal, de cómo se aprende y cómo se concibe qué aprenden los aprendices con miras a un cambio conceptual. Siguiendo a Pozo et al. (2006), el aprendizaje es la bisagra de la relación entre aprendices y profesores, aprender es el oficio del alumno y el sentido del proceso de enseñanza, ya que este surge y debiera estructurarse en función de promover el aprendizaje de los estudiantes. Por consiguiente, determinar y valorar la concepción de aprendizaje de los docentes universitarios, necesariamente afectará la capacidad estratégica del autor, pues marcarán el rumbo para optimizar su proceso de autoconocimiento y evaluación sobre cómo concibe su aprendizaje y el de sus estudiantes.

Finalmente, a ofrecer algunas luces a las instituciones de educación universitaria para realizar diagnósticos sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje del docente, focalizados en sensibilizar a los docentes universitarios para que estos puedan indagar en qué punto del

continuo de las concepciones de aprendizaje se encuentran, para saber por qué cambiar, si lo consideran necesario, dada la influencia de sus pensamientos sobre los resultados del aprendizaje en sus estudiantes, y así poder anticipar las metas del cambio. El trabajo puede constituirse en un programa de sensibilización para iniciar un proceso reflexivo de diagnóstico de los docentes universitarios.

En definitiva, lo expuesto se ofrece como una suerte de programa de diagnóstico para iniciar una dinámica reflexiva de sensibilización de los docentes universitarios con miras a un proceso de mejora continua enfocado en el cambio representacional de las teorías implícitas.

Referencias

- Boullosa Rivas, G. (2014). *Teorías implícitas sobre la evaluación de los aprendizajes que poseen los docentes de arquitectura de una universidad privada de Lima*, Tesis de Maestría. Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima).
- De la Cruz Tomé, M. (2003). El proceso de convergencia europea: ocasión de modernizar la Universidad Española si se produce un cambio de mentalidad en gestores, profesores y estudiante). *Aula abierta*, (82), 191-216.
- Gargallo López, B. (2008). Estilos de docencia y evaluación de los profesores universitarios y su influencia sobre los modos de aprender de sus estudiantes. (Spanish). *Revista Española de Pedagogía*, (241), 425-445.
- Loo Corey, C. (2013). *Un modelo para acceder a las teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje mantenidas por los docentes, a través del análisis de sus prácticas en aula*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.España.
- López, L. (2008). Las teorías implícitas de los profesores y sus acciones en el aula.(Spanish). *Sinéctica*, (30), 1-24.
- Manterola, C. (2011). La acción y la explicación de los profesores de Educación Media. (Spanish). *Revista de Pedagogía*, 32(90), 45-79.
- Martínez-Fernández, J. (2004). *Concepción de aprendizaje, metacognición y cambio conceptual en estudiantes universitarios de psicología*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona. España.
- Olson, D.R., & Torrance, N. (1996). *Handbook of education and human development: New models of learning, teaching and schooling*. Cambridge: Blackwell.
- Pedreira Alves, I., & Pozo, J. (2014). Las concepciones implícitas de los profesores universitarios sobre los requisitos para el aprendizaje. *Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade*, 23 (41), 191-203.
- Pozo J I., & Scheuer, N. (1999). Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas. En: J. I. Pozo y C. Monereo (coords.). *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana, págs. 87-108.

Pozo, J., Scheuer, N., Pérez Echeverría, M., Mateos, M., Martín, E., & De la Cruz, M. (2006) *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.

Autores

Dr. Fidel Ramos Ticlla

fidelrt@yahoo.com

Docente principal de la Facultad de Tecnología
de la Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle” (UNE, Perú).

Dr. José Carlos Arévalo Quijano

tribunalibrepanorama@hotmail.com

Posdoctorado en Investigación Cualitativa, Magister en Docencia Universitaria
Segunda Especialidad en Educación Intercultural Bilingüe
Abogado, Licenciado en Educación Física
Universidad José María Arguedas, Andahuaylas- Perú

Dr. José Armin Natividad Arroyo

jose_une@hotmail.com

Magister en nutrición, ingeniero en industrias alimentaria
Director del Instituto de Investigación de la Facultad de Agropecuaria y Nutrición de la
Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle” (UNE, Perú)

Dra. Eva Esther Espinoza Zavala

eva_une@hotmail.com

Directora de la Escuela de Postgrado
de la Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle” (UNE, Perú)