



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DOCTORADO EN PEDAGOGÍA

**LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS DE LA ENSEÑANZA EN PROFESORES DE EDUCACIÓN
SUPERIOR**

T E S I S

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
DOCTORA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA

EDITH JIMÉNEZ RÍOS

TUTOR:

DR. MARIO RUEDA BELTRÁN

Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación

COMITÉ TUTOR:

DRA. MARIA CONCEPCIÓN BARRÓN TIRADO

Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación

DR. JUAN MANUEL PIÑA OSORIO

Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación

DRA. FRIDA DÍAZ-BARRIGA ARCEO

Facultad de Psicología

DR. JOSÉ JESÚS CARLOS GUZMÁN

Facultad de Psicología

Ciudad Universitaria, Noviembre 2016



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS

A mi tutor Mario Rueda, por su acompañamiento, solidaridad y compromiso, sus comentarios y consejos en cada asesoría contribuyeron a mi formación y al desarrollo de esta investigación.

A los integrantes del Comité Tutorial: Concepción Barrón, Juan Manuel Piña, Frida Díaz-Barriga y Jesús Carlos por su interés e incondicional colaboración para la revisión de la tesis, sus comentarios y sugerencias me ayudaron a organizarla de mejor manera.

A los profesores que participaron en esta investigación, quienes con su voz permitieron acercarme al pensamiento sobre sus prácticas docentes.

A mis familiares, amigos y colegas por expresarme su entusiasmo y agrado de cursar un Doctorado. Mil gracias.

INDICE

	Página
Resumen	4
Introducción	5
Capítulo 1. Pensamiento docente y teorías implícitas en el profesorado	13
1.1 La importancia de investigar el pensamiento docente	13
1.2 Las teorías implícitas y los docentes	22
1.3 Las teorías implícitas: Estado del arte	29
Capítulo 2. La formación docente en el ámbito universitario	61
2.1 La Formación universitaria y las teorías implícitas	61
2.2 Factores que inciden en la formación docente	66
2.3 La profesionalización de la docencia	69
2.4 Los modelos de formación pedagógica del profesorado	73
3. Marco Metodológico	81
3.1 Tipo de estudio	82
3.2 Población y grupo seleccionado	84
3.3 Los instrumentos utilizados	85
3.3.1 El cuestionario de Teorías Implícitas del Profesorado sobre la Enseñanza	85
3.3.2 El grupo focal	88
3.3.3 La entrevista semiestructurada	89
4. Descripción y análisis de resultados	91
4.1 Análisis factorial exploratorio del cuestionario	91
4.2 Las teorías implícitas sobre la enseñanza	95
4.2.1 Los profesores constructivistas	97
4.2.2 La actividad del alumno	110
4.2.3 La enseñanza tradicional	113
4.2.4 El enfoque técnico y la planeación didáctica	117
4.2.5 La pedagogía crítica	124
4.3 Características de la formación docente en la universidad	130
4.4 ¿Cómo deben ser los cursos de formación docente	137
5. Conclusiones y discusión	141
Referencias	151

RESUMEN

El objetivo de la investigación fue determinar las teorías implícitas sobre la enseñanza que tienen los profesores de licenciatura en Derecho. Se utilizó una metodología mixta que consistió en una fase cuantitativa con la aplicación de un cuestionario a 28 profesores y una cualitativa en la cual se realizó una entrevista y grupo focal a 6 profesores que accedieron participar. En general la teoría pedagógica constructivista es la más relevante en el pensamiento del profesorado; los profesores entrevistados perciben un modelo de enseñanza ecléctico en su institución, en el que confluyen aspectos didácticos orientados hacia el constructivismo, la teoría activa y la pedagogía crítica. Los aspectos de la planificación didáctica y la formación para la docencia constituyen ejes transversales que permiten configurar las formas de enseñar y aprender en alumnos y docentes. Los profesores transitan con una conceptualización personal, adaptativa, tácita e implícita de la enseñanza; la propia interpretación que ellos hacen del currículum; las características del estudiante, su formación disciplinar y pedagógica, van configurando sus prácticas docentes, las cuales muestran rasgos de las teorías pedagógicas científicas sobre la enseñanza.

Palabras clave: teorías implícitas, educación superior, profesores, enseñanza.

ABSTRACT

The aim of the research was to determine the implicit theories about teaching teachers have degrees in law. A mixed methodology consisted of a quantitative phase with a questionnaire to 28 teachers and a qualitative in which a focus group interview and 6 teachers who agreed to participate was made was used. In general constructivist pedagogical theory is the most important in the thinking of teachers; teachers interviewed perceive that the law school is characterized by an eclectic teaching model in which didactic aspects converge oriented constructivism, active theory and critical pedagogy. Didactic aspects of planning and training for teaching are keystones for configuring the ways of teaching and learning in students and teachers. Teachers walk with a personal, adaptive, tacit and implicit conceptualization of teaching; own interpretation they give to the curriculum; the characteristics of the student, disciplinary and pedagogical training, is shaping their teaching practices, which show features of scientific pedagogical theories about teaching.

Key words: implicit theories, higher education, teachers, teaching.

Introducción

"Las teorías implícitas son como una especie de gafas que lleváramos puestas sin darnos cuenta y que nos hacen percibir la realidad de determinada manera" (Rodrigo, 1993)

Es de mi interés investigar lo que piensan los docentes universitarios sobre la enseñanza, dado que sus creencias, teorías o representaciones mentales de las que son poco conscientes, guían su práctica en el aula. De hecho, todos los individuos tenemos creencias acerca de casi cualquier cosa, derivadas de la interacción con el entorno social y cultural. De igual manera, los profesores están creando continuamente un conocimiento sobre su ejercicio docente que orienta la toma de decisiones para emplear estrategias, las cuales conscientes e inconscientes son el resultado de una u otra teoría. El quehacer cotidiano, las problemáticas en el aula, las diferencias en los estudiantes, la interpretación del currículum, los aciertos y desaciertos, son elementos que van configurando las teorías implícitas presentes en las prácticas de docentes en todos los niveles educativos. Los estudios empíricos han demostrado que los profesores recurren a ciertas ideas, teorías en uso, concepciones implícitas o representaciones mentales que le permiten planificar, intervenir, actuar, interpretar y evaluar de manera flexible (porque se adaptan de acuerdo con las características de la tarea demandada) y estable (porque adoptan aspectos de teorías para tomar decisiones), a la hora de la enseñanza en el aula

Otro motivo que me llevó a analizar el pensamiento didáctico de un grupo de profesores universitarios, fue mi experiencia de trabajo hace algunos años, en que me involucré en tareas de observación y análisis de la práctica docente como dispositivo de evaluación formativa en profesores de las carreras de Administración, Contaduría, Pedagogía y Derecho. La didáctica en los profesores de las primeras tres carreras era más o menos similar, sin notables diferencias, en las que se empleaba la exposición tanto de profesores como de estudiantes, el desarrollo de proyectos, el método socrático y la evaluación a partir de exámenes que ponderaban la solución de problemas reales e hipotéticos. En la

licenciatura en Derecho, la didáctica cotidiana no era muy diversa, orientada hacia las clases tradicionales en las cuales se privilegiaban el dictado, la exposición y lectura del docente; la evaluación del aprendizaje estaba determinada por exámenes de opción múltiple, relación entre columnas y la descripción fiel del dictado en asignaturas teóricas y prácticas.

Con base en las características de dicha práctica docente, obtenida de las observaciones periódicas a éstos profesores, empecé por preguntarme ¿cuál era el pensamiento didáctico que hacía que los abogados orientaran sus técnicas didácticas hacia la consecución de un aprendizaje mecánico y memorístico?; ¿cuáles eran las razones por las que les es difícil modificar algunas de sus estrategias didácticas?; ¿qué piensan los profesores cuando enseñan?, ¿por qué si los abogados asistían a cursos de capacitación docente, seguían sin cambiar sus prácticas educativas?. Aunque estas no fueron las preguntas centrales de la investigación; pero me llevaron a establecer el propósito de este estudio; puedo comentar que la respuesta inmediata a estos planteamientos es destacar la importancia que tiene conocer el pensamiento didáctico de los docentes universitarios que enseñan a través de teorías y creencias. Esta situación me lleva a pensar que, mientras no se modifiquen las mentes didácticas de los docentes, no se podrá avanzar mucho en la modificación de algunos rasgos de sus conductas en el aula; en contraste, si logramos que los profesores fueran un poco más conscientes de sus propias teorías y prácticas, estaremos un vías de desarrollar nuevas formas de enseñar y aprender. Creo que este podría ser el camino para lograr una enseñanza más autónoma o el autogobierno, haciendo que la práctica docente sea cada vez menos instrumental, técnica y/o prescriptiva.

La psicología cognitiva es la disciplina que ha estudiado la elaboración del conocimiento cotidiano en los sujetos, describiendo que éste constituye un conjunto de sistemas interpretativos de la realidad; lo cual significa que los individuos construyen teorías implícitas que escapan a su conciencia y los argumentos que contienen son tácitos y no pueden ser especificados de manera coherente y consistente. Esto significa que las

teorías implícitas son producto de un aprendizaje implícito primario en la historia de la especie, la cultura y del propio desarrollo personal y que probablemente encontremos que los profesores "*pueden mantener una teoría implícita directa sobre el aprendizaje aunque puedan recitar todos los principios del constructivismo*" (Pozo,2008, p. 394).

Pero ¿qué significa la expresión **teorías implícitas**?. Es un término que se ha denominado de diferentes maneras por diversos autores, a saber: representaciones mentales (Pozo, 2006); creencias epistemológicas (Clark y Peterson, 1990); concepciones, teorías en uso o personales (García-Cabrero, 2003); aunque en este trabajo quiero referirme a las teorías implícitas desde la definición de Pozo, Scheuer, Mateos, y Pérez-Echeverría, (2006, p. 67) como "[...] *un conjunto interrelacionado de representaciones acerca de los contenidos y procesos mentales que las personas experimentan y que están en la base de su conducta e interacción social*".

Con respecto a los docentes, retomo y adopto la definición que proporciona Marrero (1993, p. 245) cuando asume que las teorías implícitas son "*teorías pedagógicas personales reconstruidas sobre la base de un conocimiento pedagógico históricamente elaborado y transmitido a través de la formación y en la práctica educativa*". Estos conocimientos no constituyen ideas aisladas, sino un conjunto más o menos organizado y coherente de conocimientos sobre el mundo físico o social; su perfil implícito refiere a que son poco accesibles a la conciencia, con una realidad aparente sobre el mundo (Rodrigo, 1993).

Existen diversos estudios, sobre todo en Estados Unidos, que se han ocupado de las teorías de los profesores sobre la enseñanza, de los alumnos sobre el aprendizaje, de los padres sobre los estilos de crianza, sobre la inteligencia, la planificación o la innovación educativa. En dichos estudios, Clark y Peterson (1990) mencionan la dificultad de definir las creencias; no obstante, destacan la idea de que la conducta cognitiva del docente está guiada por un sistema personal de creencias, valores y principios que le dan sentido a la

práctica educativa; su descripción permite conocer por qué y cómo explica cada docente los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En México, los estudios sobre el pensamiento docente universitario han ido aumentando; por lo que se existen trabajos sobre creencias, teorías implícitas, concepciones de los profesores sobre diversos aspectos de la enseñanza, aprendizaje, planificación o evaluación en diversas áreas de conocimiento. Se integra el estado del arte en que se describen y analizan investigaciones sobre teorías implícitas, creencias y concepciones en ciencias sociales, ciencias de la salud, físico-matemáticas e ingenierías, humanidades y artes; en instituciones educativas como la UNAM; el Instituto de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) y Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Algunos de ellos analizan las teorías implícitas de los profesores y otros analizan el pensamiento docente que integra las creencias, ideas, concepciones, teorías en uso que tienen los docentes acerca de aspectos que caracterizan su labor; los métodos son cualitativos, cuantitativos o mixtos para comprender los factores que afectan a la docencia, los cuales influyen en gran medida en la toma de decisiones que el docente realiza en el proceso educativo.

Metodología utilizada: el objetivo y la caracterización del caso

Las preguntas que me hacía respecto de la práctica docente de los abogados, me llevaron a diseñar un proyecto en el que participaran profesores de Derecho, por lo que el problema que surge en la presente investigación estaría expresado en la siguiente pregunta **¿Qué tipo de teorías implícitas sobre la enseñanza tienen los profesores universitarios?** a fin de contribuir a la comprensión del pensamiento didáctico de un grupo de profesores de la licenciatura en Derecho de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, y sugerir algunos aspectos que podrían orientar los procesos de formación docente en el ámbito universitario, dado que cada vez es más escasa la formación pedagógica general y específica en los profesores de licenciatura. Como consecuencia el objetivo general es **determinar las teorías implícitas sobre la**

enseñanza de los profesores de licenciatura en Derecho. Para ello se ha elegido una estrategia metodológica mixta la cual se caracteriza por un enfoque cuantitativo y otro cualitativo, por considerarse la más idónea para determinar las teorías implícitas en estos profesores, apoyada en el estudio de caso instrumental de acuerdo con Stake (2010) en el cual no interesa generalizar los datos, sino identificar, contextualizar y justificar el pensamiento didáctico de estos profesores. En la fase cuantitativa se aplicó el **Cuestionario de Teorías Implícitas del Profesorado sobre la Enseñanza**, desarrollado por Marrero en 1988 y publicado en 1993, a 28 profesores de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales; del cual se obtuvo un perfil respecto de las teorías implícitas que, al menos en el discurso escrito, sostienen los profesores participantes. Este instrumento se eligió debido a que comprende cinco formas de conceptualizar la enseñanza, resaltando la diversidad de prácticas docentes en todos los niveles educativos y por cumplir con la suficiente validez y confiabilidad para aplicarse en profesores de nivel superior.

La fase cualitativa consistió en la realización de un grupo focal y entrevista semiestructurada, en los cuales participaron 6 profesores, tres de ellos asistieron a un mini grupo focal y los tres restantes respondieron a preguntas en entrevista. El propósito de emplear estos dispositivos metodológicos fue comprender y profundizar sobre las teorías implícitas que se auto atribuyen los profesores; además de contar con una visión grupal y luego individual sobre las experiencias, opiniones y significados que ellos le atribuyen a la enseñanza en un contexto universitario.

En síntesis, se combinan ambos enfoques metodológicos con la intención de que exista una mayor comprensión de las teorías implícitas que muestran el grupo seleccionado, desde una configuración personal y grupal, buscando obtener mayor variedad de opiniones y visiones de su pensamiento didáctico, el cual se traduce en datos duros y aspectos cualitativos propios para caracterizarlo.

Asimismo, para dar contexto al grupo de profesores en estudio; mencionaremos que la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH) se estableció el 15 de octubre de 1917, siendo en la actualidad la institución de educación superior de mayor tradición en el estado de Michoacán. En particular, la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales oferta la licenciatura y posgrado en Derecho, cuyos propósitos son promover una formación integral del profesional de la ciencia jurídica. La matrícula en la licenciatura es de 7,200 estudiantes, distribuidos en tres turnos (matutino, vespertino y mixto); con un sistema de enseñanza en las modalidades escolarizado, abierto y a distancia. La planta docente ha ejercido su actividad profesional en diversos espacios laborales, lo cual ha enriquecido su capacidad y experiencia; está integrada por 350 profesores, de los cuales 264 son por asignatura, 70 profesores investigadores, 8 técnicos de tiempo completo, 8 técnicos de medio tiempo.

De estos profesores, se eligieron aquellos con nombramiento de profesor-investigador debido a que por normatividad universitaria, tienen la carga máxima de horas frente a grupo (24 horas); su nombramiento implica realizar actividades académicas como docencia, investigación, tutoría y gestión; además de que pueden acceder a becas para posgrado, cursos de formación y capacitación para la docencia, atención grupal e individual del estudiante.

La contratación de los profesores en la Facultad de Derecho es por invitación o por concurso abierto; para el nivel licenciatura se debe contar al menos con el título profesional y experiencia docente mínima en la asignatura que se impartirá; los nombramientos de profesor-investigador se destinan a profesores que tengan un mínimo de experiencia docente (3 a cinco años) en determinada área, al menos contar con grado de maestría y producción en investigación en el área disciplinar de experiencia profesional y docente.

Una vez aplicadas las dos fases metodológicas, el análisis de datos se procesó a través de dos formas: la primera se refiere a un análisis factorial exploratorio, propio de las escalas likert, a fin de conocer la estructura que guarda la escala en una matriz de datos que agrupa e interrelaciona los reactivos de acuerdo con las teorías pedagógicas implícitas que poseen los participantes; así como la frecuencia y puntaje que mostró cada docente en cada teoría pedagógica implícita. En la segunda forma de analizar los datos, fue necesario establecer categorías en el grupo focal y las entrevistas, las cuales abarcan tres dimensiones: **el constructivismo, la planeación didáctica y la caracterización de la formación docente** en profesores universitarios. Cabe señalar que se intercalaron datos cuantitativos y datos cualitativos en el análisis y discusión de los resultados.

La organización de toda la investigación se describe en relación al contenido abordado en cada capítulo. En el primero de ellos; se abordan los antecedentes del pensamiento didáctico enfatizando en los modelos para su investigación; se hace referencia a la investigación educativa sobre el pensamiento docente como un campo que tiene una diversidad conceptual para su desarrollo, pero que reconoce abiertamente que lo que los profesores saben, piensan o creen influye en su práctica educativa, el significado que le dan a los contenidos curriculares, la interacción que tienen con los estudiantes, con sus colegas, así como la disposición que tengan para implementar estrategias innovadoras en sus clases. De esta forma, el estudio del pensamiento del profesorado, según nuestra revisión documental incluye trabajos en relación con las teorías implícitas, creencias y concepciones que sobre la enseñanza tienen los profesores de educación superior, como los temas más relevantes que han incrementado en los inicios de este siglo. Se expone el estado del arte en la línea del pensamiento docente; con estudios que se refieren particularmente a las teorías implícitas de profesores universitarios y estudios enmarcados en la línea del pensamiento didáctico que abordan aspectos más generales en relación con las creencias o concepciones de la enseñanza, el aprendizaje o evaluación en la educación superior.

En el capítulo 2 se aborda la formación docente, que en términos coloquiales se define como un proceso continuo de preparación/capacitación para el ejercicio de una profesión; es decir; aquel proceso, que dirigido al logro de la calidad de la educación resalta el aprendizaje de habilidades, destrezas, conocimientos en toda la vida profesional y laboral de los docentes. Se realiza un análisis de la evolución que presentan los diferentes modelos de formación para la docencia, a partir de la necesidad de incluir aspectos de adquisición de conocimientos y habilidades que estimulen el desarrollo profesional y personal para ejercer la docencia con identidad y responsabilidad social. Es por ello que, la identificación y el análisis de las teorías implícitas permitirán iniciar un proceso de transformación de los docentes, que podrían implementarse en programas de formación que involucren la reflexión e investigación individual y colectiva sobre los efectos de la docencia universitaria. Según autores como Imbernón (2000; 2006) y Gimeno (2013) los programas de formación docente deben ir orientados hacia la reflexión como un eje para promover el cambio en las concepciones implícitas y las prácticas diarias de los profesores.

El capítulo 3 refiere el método empleado para responder a la pregunta de investigación en relación con los tipos de teorías implícitas que presentan los profesores de la licenciatura en Derecho. Se describen los participantes, los instrumentos de recopilación de los datos, el procedimiento de análisis de los mismos. El análisis cuantitativo y cualitativo de la información obtenida, apoyó la comprensión, contextualización y descripción de las teorías implícitas sobre la enseñanza del grupo de profesores de licenciatura.

El capítulo 4 muestra la descripción y análisis de los resultados respecto a la identificación de las teorías pedagógicas implícitas sobre la enseñanza en una dimensión individual y grupal. Se describen elementos con respecto al constructivismo, el enfoque técnico, la actividad del alumno, la enseñanza tradicional y la pedagogía crítica, identificados por los docentes; incluyendo la frecuencia de las frases con mayor acuerdo y desacuerdo en cada una de las formas de conceptualizar la enseñanza en el cuestionario así como la recuperación del discurso de los profesores en relación con un enfoque educativo que

desde su perspectiva, caracteriza a la Facultad de Derecho. Asimismo, se exploraron dimensiones como la planificación didáctica y la formación docente recuperando la voz de los profesores en la entrevista, dado el interés por averiguar la estructura de su pensamiento respecto de la enseñanza en la cual ellos mismos destacaron la planeación como una función importante en su quehacer y la importancia de una formación para llevarlo a cabo con mayor conocimiento.

En el capítulo 5 se describen las conclusiones del estudio además de la discusión de los alcances y limitaciones así como algunas sugerencias para investigaciones futuras. El constructivismo es una corriente de pensamiento pedagógico que ha proliferado en las instituciones de educación superior, que han adoptado sus principios para generar modelos de aprendizaje para la formación profesional. La Facultad de Derecho no es la excepción y, como consecuencia se han instrumentado acciones para el despliegue de un modelo con carácter socio constructivista en las aulas, con la firme intención de erradicar progresivamente la enseñanza tradicional y contribuir a la calidad de la enseñanza. Sin embargo, los profesores transitan con una conceptualización personal, adaptativa, tácita e implícita de la enseñanza; la propia interpretación que ellos le dan al currículo, a las características del estudiante, a su formación disciplinar y pedagógica, son elementos que van configurando sus prácticas docentes, las cuales muestran rasgos de las teorías pedagógicas científicas sobre la enseñanza. Entonces estamos frente a una didáctica universitaria propia con carácter ecléctico mediante el cual se seleccionan aspectos de diversos enfoques teóricos para construir una identidad pedagógica, en la que se destaca la actividad constructiva y cognitiva del alumno y en algunos docentes la intención de promover en los estudiantes la capacidad y el pensamiento crítico, de manera tácita y empírica. Estas rutinas, prácticas, saberes o hábitos que tienen los docentes, en un intento por ser acordes a un modelo educativo preescrito, han ido formando el quehacer del conjunto de profesores de licenciatura, existiendo aspectos metodológicos comunes a las diferentes áreas de la disciplina. Lo anterior significa que los profesores no abandonan completamente sus teorías implícitas de la enseñanza, porque permanecen en el sistema cognitivo básico, además de que constituyen síntesis de las teorías pedagógicas explícitas que utilizan de manera declarativa para comprender el mundo real.

Capítulo 1. Pensamiento docente y teorías implícitas en el profesorado

Vemos el mundo a través de los lentes de nuestras concepciones, interpretamos y actuamos de acuerdo con nuestra comprensión del mundo

(Pratt, 1992)

1.1. La importancia de investigar el pensamiento docente

Los estudios sobre el profesor eficiente entendiéndolo como la identificación de aquellas acciones que repercuten en el aprendizaje de los alumnos aparecieron aproximadamente hace 100 años; con los trabajos apoyados en los supuestos de Albert Bandura, quien menciona que las creencias relevantes en la conducta pueden producir resultados particulares (Butsch, 1931). A partir de entonces, se empezaron a desarrollar trabajos que determinaban que un profesor eficaz es aquel que logra un buen rendimiento académico en sus estudiantes, como efecto de estrategias didácticas adecuadas; lo cual derivó en la construcción de sistemas de observación a fin de cuantificar la frecuencia de ocurrencia de las conductas docentes (Hativa & Goodyear, 2002).

Más tarde, Clark y Peterson (1990), determinaron que era importante, no sólo cuantificar las conductas docentes, sino analizar el pensamiento pedagógico integrado por teorías implícitas, creencias, expectativas, nociones y valores, que influyen en la toma de decisiones sobre las actividades educativas que realizará el profesor en el aula. Para estos autores, el pensamiento docente se define como los procesos lógicos acerca de la enseñanza que vincula las teorías implícitas y la práctica pedagógica.

Como un antecedente a estos estudios, encontramos a Philip Jackson (1968) quien fue el primero que realizó investigaciones sobre el pensamiento docente, y en su libro *La vida en las aulas* intentó describir y comprender los constructos y procesos mentales que guían la conducta de los maestros; es decir, que las acciones que llevan a cabo los maestros tienen su origen en sus procesos de pensamiento, los cuales a su vez, se pueden ver afectados por sus acciones. Aunque los resultados y conclusiones de sus estudios no presentaron grandes aportaciones metodológicas, dado que no cubrían los criterios de investigación correlacional y experimental, sí contribuyeron en advertir la complejidad de la tarea docente y la importancia de describir el pensamiento y la planificación de los maestros como dispositivo para comprender los procesos en el aula.

El autor concluye que el proceso de pensamiento de los docentes abarca tres categorías: a) la planificación del docente, b) pensamientos y decisiones y c) sus teorías y creencias. Estos elementos constituyen una alternativa al paradigma proceso-producto cuyo origen podría ubicarse en una concepción del currículum como instrumento de la enseñanza en la que se analizan diversos aspectos por separado de la realidad educativa.

La importancia de estudiar los pensamientos del docente se debe a que cada profesor construye una representación del mundo escolar y es preciso verificar y validar la consistencia de las pedagogías docentes. Kane, Sandretto & Heath (2002) señalan que conocer las creencias de los maestros sirve para tener una mejor comprensión de su práctica docente y se puedan mejorar los procesos de enseñanza; para lo cual es necesario que los docentes identifiquen y hagan explícito ese conjunto de ideas, cuya función es llevar a la reflexión y ayudar al docente a estar consciente de esas ideas sobre la docencia, a someterlas a juicio y si es posible modificarlas.

Los autores expuestos, coinciden en que si se desean introducir cambios en los procesos educativos se deben considerar los sistemas de teorías y creencias de los profesores, lo

cual permitirá un acercamiento a la comprensión del conjunto de decisiones y acciones que se tomen y ejecuten en la práctica docente. Por lo contrario, si las teorías o las creencias no son explicitadas mediante un proceso de formación docente, éste no impactará favorablemente en lo que suceda en el aula. En este sentido, la línea de investigación del pensamiento docente se ha fortalecido con diferentes y muy variados estudios acerca de lo que piensa el profesor antes, durante y después de sus actividades docentes.

En la acción educativa, examinar el pensamiento suministra datos sobre cómo y con base en qué el profesor elabora juicios y toma decisiones durante su intervención en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Reflexionar durante los episodios de actividad académica sobre lo qué se hace, cómo se hace y para qué se hace enriquece la acción; y la evaluación de las creencias, teorías y representaciones docentes al término de una jornada de trabajo, permite conocer la percepción sobre la experiencia, a partir de la cual el docente se podría preguntar: ¿qué habrá que cambiar?, ¿qué habrá que desechar o enriquecer?, con el fin de que en futuras actuaciones educativas se logren resultados más afortunados.

En 1983 se crea en Estados Unidos la Asociación Internacional para el Estudio del Pensamiento del Profesor, dentro de la cual se empieza a argumentar que la cognición del profesor influye sustancialmente en su conducta e incluso la determina. Es decir, el procesamiento de información que realiza el profesor tiene antecedentes internos, como las creencias, conocimientos o fines, y externos como las expectativas del papel que le determinan y que ha sido asignado social e institucionalmente (Clark y Peterson, 1990).

Tanto la historia personal como los procesos cognitivos de los profesores, tienen consecuencias directas en la enseñanza y se manifiestan en los conocimientos, actitudes y habilidades que emplean para producir la construcción del aprendizaje en los alumnos.

Estos son los supuestos fundamentales en que se basan los estudios en esta línea, cuyo propósito es describir con detalle los procesos mentales de los docentes y tratar de explicar cómo y por qué las actividades observables del ejercicio docente revisten determinadas formas y desempeñan diversas funciones.

Estos constructos, considerados en la psicología cognitiva dieron lugar al enfoque denominado del procesamiento de información, el cual transformó aquella concepción del profesor heredada de las investigaciones cuantitativas; en las cuales se le consideraba como ejecutor de prescripciones curriculares hechas por otros; aplicador de técnicas instruccionales y prescritas, que debía dominar un amplio repertorio de destrezas, sin considerar los procesos mentales.

Desde el paradigma del pensamiento el profesor es definido como un profesional autónomo, modelador y crítico de su propia práctica (Gimeno y Pérez-Gómez, 1992). La conceptualización del profesor como alguien que posee creencias y teorías, emite juicios, toma decisiones y planifica sus acciones; permitió abordarlo desde el enfoque cognitivo con una metodología fenomenológica, a fin de describir situaciones y problemas individuales únicos y específicos que se transfieren al aula.

En síntesis, el estudio del docente y su pensamiento ha transitado por diferentes momentos de investigación abordando variables como los aspectos conductuales y la cognición de la enseñanza. A continuación se describe brevemente el paradigma proceso-producto el cual se caracteriza por conceptualizar de manera simple los fenómenos de enseñanza y aprendizaje, en los que la descripción de lo que ocurre en el aula se reduce únicamente a las relaciones que se establecen entre el comportamiento observable del profesor cuando enseña y el rendimiento académico del alumno. Asimismo, el paradigma mediacional, también llamado constructivista tiene un carácter cualitativo en la forma de abordar los procesos que ocurren en el aula; concibe al profesor y el alumno como dos sujetos activos con pensamientos, emociones, percepciones; inmersos en un contexto

escolar con elementos diversos y complejos que influyen en la práctica educativa de los docentes.

El **paradigma proceso-producto** es el marco conceptual en el que se ubica un conjunto de estudios que intentan explicar el tipo de relaciones que se dan entre el comportamiento instructivo del profesor en el aula y los resultados del aprendizaje de los alumnos; se pone el énfasis en la conducta del profesor (variable proceso) y en los resultados de aprendizaje (variables producto o resultado) y no abarcan otras variables presentes en el aula, como pueden ser las interacciones entre iguales, los materiales curriculares, los medios didácticos pero sin considerar el desarrollo personal, social o moral de docentes y estudiantes. En dicho paradigma se llevan a cabo investigaciones dirigidas a identificar los factores que determinan la eficacia docente; posteriormente se desarrollan estudios que destacan la importancia del tiempo invertido en el aprendizaje para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes.

Los estudios referentes a la enseñanza identificaron las formas de enseñar que mejor se correlacionan con un rendimiento académico satisfactorio; por lo que la eficacia docente o la caracterización de un profesor eficaz, depende del nivel de aprendizaje logrado en el grupo de estudiantes. Estos hallazgos trajeron como consecuencia el diseño de programas de formación docente eficientista, en los cuales basta con capacitar a los profesores en el dominio de métodos, técnicas o estilos, a fin de garantizar la eficacia de los resultados, a través de los cuales, es posible dar solución a los problemas en el aula y rendimiento académico de los estudiantes. Los estudios arrojan una cantidad de datos cuantitativos, aunque también se reconocen estudios sobre enfoques epistemológicos y metodológicos necesarios para investigar sobre la enseñanza, en la que se ha acumulado mayor evidencia sobre los marcos teóricos que guían la obtención del conocimiento sobre ella.

En resumen, los resultados de las investigaciones, determinan que los profesores eficaces son menos desorganizados, no son censuradores, usan más motivación positiva en los alumnos y se caracterizaban por hacer preguntas bajo cierto orden. El concepto de profesor en este paradigma se reduce al de transmisor de información; mientras que el alumno es considerado como receptor de conocimientos ya elaborados; enseñar es caracterizar el comportamiento observable y aprender es observar y obtener un rendimiento académico adecuado. Por esta razón, a dichos modelos se les ha denominado también enfoques reproductivos, y se han distinguido con un carácter empírico-analítico, conductual, positivista y disciplina formal (Marcelo,1987).

No obstante los resultados, se modificaron las metodologías empleadas para recopilar información más cualitativa y heterogénea, las críticas en torno al enfoque proceso-producto no se hicieron esperar; la mayoría de ellas se ubican en aspectos teórico-metodológicos que aluden a la simplificación y reducción de los procesos del aula, aspecto que provocó el abandono progresivo del paradigma; por razones como: el análisis de conductas observables en el aula, descontextualizadas de situaciones específicas; la medición del rendimiento académico mediante pruebas; así como el empleo de instrumentos de observación rígidos y poco sustentados, considerando al alumno como sujeto pasivo en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Gimeno y Pérez-Gómez, 1992).

Los argumentos refieren un modelo de investigación dentro de una concepción conductual y mecánica del aprendizaje humano; en el cual el alumno es objeto de condicionamiento y el profesor considerado como transmisor de información, que destaca los rasgos de su personalidad, su comportamiento y sus estilos de enseñanza. Este análisis permitió comprender la enseñanza eficaz; con la cual se podían diseñar programas de formación del profesorado con el propósito ineludible de contribuir a la mejora de la enseñanza. De hecho, pensábamos que la investigación en este enfoque desarrollado en los años setenta había desaparecido; sin embargo, actualmente podemos encontrar estudios en los cuales se destacan la línea de la eficacia docente, manifestada mediante el análisis de

aspectos instrumentales en el aula, por ejemplo la microenseñanza en sus inicios (Clark y Peterson, 1990).

Una alternativa al marco conceptual y metodológico desarrollado en el enfoque proceso-producto, es la línea del pensamiento docente la cual integra un conjunto de teorías implícitas, creencias y expectativas, nociones y valores mediante los cuales el profesor significa, interpreta, decide y actúa en sus actividades educativas (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993). En dicha línea se empieza desarrollar una visión del docente bajo la influencia del constructivismo psicológico y la teoría crítica, en respuesta a la necesidad de construir otros marcos conceptuales de investigación sobre la enseñanza, que analicen e intenten explicar cómo el docente ejerce una función de mediación vinculada a sus comportamientos y los de sus alumnos. El **paradigma mediacional** resalta la capacidad del profesor de sistematizar, procesar y comunicar la información y para quien el acto de enseñar es una responsabilidad compartida con los estudiantes para lograr su aprendizaje.

El análisis y consideración de los procesos mentales provoca el desarrollo de dos corrientes de investigación; la que se centra en el análisis de los procesos mentales del profesor cuando planifica, organiza, interviene y evalúa; y la que se preocupa esencialmente de los procesos mentales y afectivos del alumno cuando participa en actividades de aprendizaje. La fuerza con la que arrancó el paradigma, promovió el surgimiento de trabajos dedicados a abordar los procesos mentales del docente y fue a partir de la década de los setenta que comenzaron a aceptarse de manera formal las investigaciones acerca del modelo llamado "*procesamiento clínico de la información en la enseñanza*" en el Congreso del National Institute of Education y es presentado bajo el nombre de Teaching as Clinical Information Processing, despertando el interés en la comunidad científica al analizar la actividad docente desde una perspectiva que considera al profesor como un clínico capaz de tomar decisiones, y como un profesional que reflexiona y emite juicios además de sus creencias y actitudes en torno a la educación (Marcelo, 1987).

El modelo de procesamiento de la información del profesor, está conformado por antecedentes internos (creencias, conocimientos) y externos (expectativas de rol y los indicios que lo determinan) influyendo en los procesos cognitivos de profesores que basan su labor en expectativas, percepciones y juicios. Es así que tanto los antecedentes personales y profesionales como los procesos cognitivos tienen consecuencias directas en la enseñanza, que de acuerdo con las aportaciones de Phillippe Jackson (1991) se dividen en preactiva e interactiva.

A partir de entonces, el interés por analizar la práctica educativa no se detuvo y las investigaciones fueron ampliándose con el propósito de comprender por qué razón el profesor deja de hacer ciertas cosas a la hora de enseñar y por qué incorpora otras. Los modelos de investigación precedentes al análisis del pensamiento docente aparecen en los años setenta, donde el campo de la investigación educativa en torno a la profesión empezó a crecer y a adquirir relevancia en la formación de los profesores.

Precisamente, el elemento que diferencia el campo de investigación sobre el pensamiento del profesor de otros enfoques es la preocupación por conocer los procesos de razonamiento que ocurren en la mente del profesor durante su actividad profesional. En dichos procesos se asumen dos premisas; a) que el profesor es un sujeto que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de su ejercicio profesional y b) que los pensamientos del profesor guían y orientan su conducta. Ahora bien, estos procesos de pensamiento no se producen de manera aislada, sino en un contexto psicológico en donde están presentes las teorías implícitas, los valores y las creencias; además de identificar un contexto ecológico que incluye recursos, circunstancias externas o limitaciones administrativas (Clark y Peterson, 1990).

El pensamiento, la planificación y la toma de decisiones de los docentes constituyen una parte considerable del contexto psicológico de la enseñanza. Este aspecto se ha manifestado en el número de estudios e investigaciones que, sobre el pensamiento del

profesor, se han desarrollado en Europa y América Latina. Poco a poco, el estudio del pensamiento docente ha ido incrementando, en el cual se consideran las creencias y teorías implícitas, concepciones, teorías personales, teorías asumidas, dadas las implicaciones y efectos relevantes que tienen en la práctica educativa, cuyo análisis revela su complejidad y permite comprender aquello que determina la actuación de los docentes.

En estos ámbitos se han sustentado las investigaciones y estudios sobre el pensamiento docente, los cuales han seguido básicamente dos enfoques, a saber, el modelo de toma de decisiones y el modelo de procesamiento de la información. En el primero se concibe al profesor como alguien que está constantemente valorando situaciones, procesando información sobre éstas, tomando decisiones sobre qué hacer y sus efectos en los alumnos. El otro modelo, concibe al profesor como una persona que enfrenta un ambiente de tareas complejo, atendiendo a un número reducido de aspectos del ambiente e ignorando otros. En cualquier caso, el objetivo principal del modelo mediacional es llegar a comprender cómo se forman las creencias y teorías implícitas, los hábitos de comportamiento del docente, por considerarlos responsables del clima de intercambios que éste crea en el aula y de las estrategias de enseñanza que utiliza en tales intercambios.

1.2 Las teorías implícitas y los docentes

El interés fundamental de la investigación educativa sobre el pensamiento docente es conocer los procesos de razonamiento que ocurren en su mente durante su actividad profesional. De manera general, los estudios se han desarrollado en torno a **la planificación del docente** que centra el análisis de todo aquello que un profesor realiza con objeto de guiar y orientar su acción futura; la **toma de decisiones durante la enseñanza** se refiere a las decisiones que el docente toma durante su interacción con el alumnado y **las teorías y creencias implícitas del docente** se interesan en analizar qué conocimiento posee cada profesor y como está organizado (Marcelo, 1987; Clark y

Peterson, 1990). De acuerdo con Pozo (2008) los docentes poseen un mecanismo para afrontar su actividad profesional mediante un conjunto idiosincrático de conocimientos el cual es producto de la elaboración personal que hacen de sus ideas en un contexto institucional y social determinado. Este conocimiento es el que los docentes utilizan cotidianamente, en cuya construcción entran en juego factores subjetivos, biográficos y experienciales, así como aspectos objetivos o contextuales.

El estudio de las **teorías implícitas** como construcción del conocimiento cotidiano, ha sido abordado desde diferentes ciencias o perspectivas teóricas. Los psicólogos cognitivos estudian la elaboración de la información en contextos de la vida cotidiana, describiendo su organización, su carácter implícito y su orientación pragmática. La psicología de la cognición social alude a la forma en que las personas extraen y organizan la información social y que son procesadores activos de la información, lo cual significa que el efecto de los estímulos percibidos depende de cómo son categorizados e interpretados por el perceptor; toda información es organizada y guía el comportamiento del individuo y la forma en que procesa futuras informaciones (Rodrigo, et al. 1993; Hernández, 1998).

A partir de lo anterior se puede caracterizar la construcción del conocimiento, es decir, el ser humano construye teorías implícitas personales en el seno de grupos, es decir, en entornos sociales durante la realización de prácticas o actividades culturales; proceso que se ha denominado socio constructivismo. Compartimos la idea de Rodrigo, et al. (1993) cuando mencionan que todos los individuos construyen teorías sobre la base de experiencias directas, compartidas o no con los otros; o bien a partir de experiencias vicarias las cuales se aprenden por medio de la observación de los otros. Por su parte, autores como Pozo, et al. (2006) utilizan el término representaciones o creencias implícitas para referirse a las teorías y mencionan que los individuos adquieren buena parte de ellas de manera tácita, no consciente, sin pretenderlo, como consecuencia de la exposición repetida a situaciones de aprendizaje, culturalmente organizadas en las que se

repiten ciertos patrones. Al respecto, señalamos que la definición de teorías implícitas tiene dos sentidos enmarcados en la psicología; el primero es desde el constructivismo piagetano en el cual existe una participación activa del individuo para construir la realidad y desde el constructivismo social, en el que decimos que la naturaleza de tal construcción se realiza en espacios sociales. De esta forma las teorías implícitas se consideran representaciones individuales basadas en experiencias sociales y culturales, las cuales son de naturaleza distinta (directas, vicarias o simbólicas) porque son aquellas que un individuo vive según su pertenencia a una clase social, que le permite adquirir destrezas, habilidades y modos de vida. La preocupación inmediata es describir la construcción del sentido común desde la perspectiva de la psicología cognitiva, para lo cual se abordan los siguientes rasgos de las teorías implícitas: a) son implícitas, b) adaptativas, c) se producen personalmente y d) responden a las demandas de situaciones específicas.

a) Rodrigo, et al. (1993) mencionan que las teorías son implícitas por ser inaccesibles a la conciencia, por lo que su carácter representacional no puede ser explicitado verbalmente; los individuos emplean argumentos tácitos y poco específicos con base en ideas incoherentes e inconsistentes, es decir, una misma persona puede sostener de manera simultánea dos creencias totalmente opuestas. Es innegable que la adquisición de las teorías implícitas es independiente de los intentos conscientes que haga el sujeto por aprender y sin conocimiento explícito acerca de lo que se ha aprendido.

b) La función adaptativa de las teorías implícitas aparece al no poder formular de manera explícita las interpretaciones; es decir, el sujeto cotidiano las vincula con un saber hacer que implica la búsqueda de ideas eficaces respecto a un problema sin interesarse en la verdad o falsedad de esas ideas. En este momento, el sujeto no intenta explicar la realidad sino interpretarla a partir de las propias teorías; prefiere elaborar inferencias prácticas y planificar acciones. Por ello, Rodrigo (1993) enfatiza que el cambio de creencias implícitas resulta difícil, debido a que siempre cumplen una función adaptativa, que permite al individuo interactuar eficazmente con su entorno. En otras palabras, la teoría implícita ofrece la posibilidad de resolver un problema de manera pragmática. Esta última y el

carácter implícito de la representación mental, es la razón principal por la que las teorías se resisten a ser modificadas. De hecho, Rodrigo (1993, p. 105) señala que cuando aparecen situaciones que no coinciden con lo que se predice, la propia versión cotidiana se mantiene "*porque las cosas son como son y no caben otras interpretaciones posibles*". En la construcción de sus ideas, el sujeto común se dedica a acumular evidencia y la transforma en una verdad irrefutable, mediante esquemas cognitivos que se activan según la situación que enfrenta, aspecto que reiteramos, hace difícil modificar ideas y creencias, pues las explicaciones que da sobre su uso, se circunscriben a una situación determinada. Esta condición es a lo que Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez-Echeverría (2006), refieren como naturaleza situada de las teorías implícitas; es decir, el sujeto recurre a elementos de ese conocimiento que resultan eficaces, útiles y verdaderos porque permiten predecir situaciones cotidianas.

c) La tercera característica de las teorías implícitas es que son elaboraciones personales, pero no solamente individuales (Castorina, Barreiro y Toscano, 2005) pues cuando surgen experiencias individuales con algún rasgo socio-cultural, definido por una práctica y un formato de interacción social; los individuos construyen teorías sobre la realidad o a partir de diversas experiencias personales, cuyo origen es el contacto con prácticas que reconocen el efecto de la cultura en la convencionalización de las representaciones implícitas. Esta condición respalda la afirmación de Marrero (1993, p.245) cuando expresa que las teorías implícitas son una "*síntesis de conocimientos culturales y de experiencias personales...pueden referirse a situaciones teóricas o prácticas, afectivas o morales, personales o sociales*". Las experiencias socio-culturales se convierten en la materia prima para la inducción personal de las teorías implícitas, ya que la información de origen cultural es procesada cognitivamente. En resumen, para la psicología cognitiva la construcción de las teorías implícitas es individual, pero también son producto de la interacción social, son estructuras compartidas por aquellos que muestran experiencias en un mismo escenario; en el caso de los profesores que comparten un contexto escolar en que realizan actividades y tareas útiles para ese contexto identificamos dos aspectos; por un lado, la capacidad innata de los sujetos que les permite conectarse afectiva e intelectualmente con los otros y por otro, lo determinado por un modelo educativo que

determina las formas y espacios en los que se realizan los intercambios institucionales y las prácticas educativas.

d) Un elemento decisivo de las teorías implícitas (Castorina et al., 2005) es su referencia a situaciones episódicas que se activan ante situaciones específicas; sólo se las puede interpretar como respuestas a demandas del entorno vital, por lo que "*no se almacenan en la memoria a largo plazo, sino como pequeños trazos que se activan de acuerdo con un contexto situacional determinado, dando respuesta a una demanda cognitiva*" (Rodrigo, 1993, p.102). La condición pragmática y adaptativa de las teorías implícitas son una limitación en circunstancias ambientales, en situaciones o problemas nuevos debido a que el sujeto construye una nueva teoría cada vez que le sirve para solucionar problemas. Por ejemplo: el profesor no puede utilizar una misma teoría implícita cuando sus alumnos cambien, o él mismo cambie de ciclo o de escuela; donde la cultura del aprendizaje está cambiando aceleradamente fuera de las aulas, las teorías que los profesores tienen de los alumnos, producto de su experiencia y herencia cultural, tal vez ya no sirvan y deban ser modificadas. Se dice que las teorías implícitas adquieren un carácter dinámico al considerarse flexibles-rígidas; porque se ajustan a cada situación, dado su estado espontáneo; es decir, las representaciones se activarán según las metas o necesidades específicas. En síntesis, uniendo las características de las teorías implícitas, Pozo (2008) establece la necesidad de un modelo que permita definir las representaciones implícitas, como predominantemente episódicas, aunque sean eventualmente semánticas, que formen conjuntos organizados basados en contenidos estandarizados y que se activen de modo flexible para adecuarse a diversas demandas y cubrir necesidades y metas personales.

Como puede observarse, el estudio de las teorías implícitas implica comprender la naturaleza de su construcción, así como sus funciones y las diferencias respecto de las teorías científicas; lo cual permite mencionar que las teorías personales deben ser útiles y las científicas ciertas (Rodrigo, 1993). ¿A qué nos referimos cuando hablamos de teorías implícitas en los docentes? Una de las mayores dificultades de estudiar las creencias y

teorías implícitas de los profesores, es la carencia en su precisión y las diferencias entre su comprensión y su estructura. En este sentido, se intentará incorporar en la conceptualización, las características que las conforman, tanto en la psicología cognitiva como en su definición en el ámbito educativo.

Por lo tanto, los términos empleados para denominar las teorías implícitas incluyen: perspectiva personal del docente, sistema conceptual, principios de práctica, sistema de constructos y conocimiento práctico. Han sido estudiadas como elementos que forman parte del conocimiento que los individuos poseen por lo que no son observables; también se llaman teorías ingenuas, espontáneas, intuitivas y teorías subjetivas, en uso o asumidas, (Jiménez y Correa, 2002); (García-Cabrero, 2003); y se basan en información de tipo biográfico, son convencionales, flexibles, se adaptan a las necesidades individuales y contextuales.

La importancia de las teorías implícitas ha resaltado porque se dice que son consideradas en todo momento como un marco de referencia en el cual los profesores comprenden e interpretan las experiencias que están viviendo y desde las cuales actúan de manera racional. La psicología cognitiva ha estudiado la elaboración de la información en contextos de la vida cotidiana, abordando las teorías implícitas como sistemas interpretativos de la realidad, constituidos por un conjunto de afirmaciones organizadas entre sí, que permiten explicar y predecir los fenómenos. De esta forma el individuo construye teorías que están implícitas, es decir, que no disponen de una formulación verbal sistemática y por tanto los argumentos que contienen son tácitos e inespecíficos; es probable que se encuentran incoherencias e inconsistencias entre las ideas que las componen sin que se sea consciente de ellas (Rodrigo, 1993; Pozo, et al. 2006).

Si bien las teorías implícitas contienen diversas características con respecto a su origen, construcción y función, "[...] *son representaciones mentales, específicamente episódicas,*

semánticas que forman conjuntos organizados basados en contenidos normativizados, que se activan de modo flexible, para adecuarse a diversos tipos de demanda, con objeto de cubrir necesidades y metas personales" (Rodrigo, 1993, p. 102). Por su parte, Pozo, et al. (2006) aluden al término como un tipo de representaciones en las que confluyen aspectos diversos que los individuos son capaces de construir a partir de experiencias o juicios previos y definen las teorías como:

un conjunto interrelacionado de representaciones acerca de los estados, contenidos y procesos mentales que las personas experimentan privadamente y que están en la base de su conducta e interacción social. De este modo, articula así unas representaciones muy básicas, de carácter principalmente implícito, por lo tanto inconsciente, acerca de cómo funcionan las personas (p. 67).

Particularmente, en el ámbito educativo, Marrero (1993, p. 245) asume que las teorías implícitas se definen como *"teorías pedagógicas personales reconstruidas sobre la base de un conocimiento pedagógico históricamente elaborado y transmitido a través de la formación y en la práctica educativa"*; también son construcciones individuales que al basarse en experiencias sociales, su origen es cultural. Por lo tanto, las personas son capaces de articular esquemas cognitivos muy básicos de carácter implícito y por lo tanto inconsciente acerca de cómo funcionan los individuos: qué los mueve a actuar, qué los conmueve, qué creen y piensan, incluso cómo se originan, entrelazan y cambian sus intenciones, emociones y creencias.

Una vez expuestos algunos de los conceptos de las teorías así como los autores que las han abordado y las temáticas que se han estudiado; tomamos como referencia para esta investigación las **teorías implícitas de los profesores sobre la enseñanza** de acuerdo con la definición que propone Marrero (1993), por considerar que su estructura constituye una síntesis de conocimientos pedagógicos que se construyen a partir de conocimientos históricamente elaborados, que además de contener un carácter individual tienen un aspecto cultural y de experiencias personales que se llevan a cabo en contacto con otras

personas. Según el autor, estas teorías pueden ser flexibles, dinámicas, se construyen a través de un aprendizaje vicario e informal; son un conjunto organizado de conocimientos episódicos; pueden ser inconsistentes e incongruentes dado que no requieren explicación por quien las construye, son resistentes al cambio y determinan en gran medida la conducta de los docentes por atender a las situaciones problemáticas en su práctica educativa.

1.3 Las teorías implícitas: Estado del arte

El desarrollo de los trabajos sobre teorías implícitas ha producido cambios referidos a las perspectivas, métodos y constructos teóricos para abordar el pensamiento docente. Los propósitos fundamentales es determinar las creencias, teorías, pensamientos o concepciones que tienen los profesores universitario para explicar sus formas de enseñar, a través de métodos diversos para hacer explícito aquello implícito como entrevistas, metáforas, autobiografías, observación directa, escalas, cuestionarios, grupos focales. Progresivamente, los estudios se han ido alejando del reduccionismo que caracterizaba el paradigma proceso-producto para acceder a las experiencias, conocimientos y creencias útiles para la práctica educativa; y el elemento cognitivo es uno más entre factores contextuales, personales, laborales y profesionales.

Una de las primeras dificultades al abordar el tema del pensamiento docente, es la falta de consenso para definirlo; pues Kane, Sandretto & Heath (2002) encontraron al menos 23 maneras de denominarlo, que emplean una gran variedad de términos como concepciones, actitudes, teorías implícitas, creencias personales, teorías en acción, conocimiento práctico, teorías en uso, pensamiento docente, teorías personales, epistemologías personales y teorías asumidas. Dado el conflicto conceptual del tema, los autores proponen emplear el término "teorías en acción" para denominar a los

pensamientos, conocimientos y creencias de los docentes. Estas teorías se dividen en dos: teorías asumidas y teorías en uso. Las primeras se refieren a las creencias, conocimientos aceptados y conscientes del profesor, mientras que las teorías en uso se infieren a partir de observar la práctica del docente, tienen un fuerte carácter implícito o tácito; son lo que el docente aplica realmente en el aula y no lo que se supone hace o debería hacer.

Estos autores también realizan una revisión de estudios sobre creencias de la enseñanza y su relación con la práctica educativa en profesores de primaria y secundaria, aunque muy pocos en el nivel universitario. No obstante, las características que distinguen la enseñanza universitaria de niveles anteriores, los estudios sobre creencias y teorías en éstos últimos, han revelado conclusiones similares en que los profesores poseen creencias, teorías implícitas, concepciones y conocimientos sobre la enseñanza, los estudiantes, el contenido, las estrategias y la evaluación que influyen fuertemente en sus prácticas docentes. Los estudios reportados se ubican en las décadas 80's y 90's en las que sólo se recupera el discurso oral de los profesores respecto de sus pensamientos, aludiendo que los métodos utilizados son restrictivos y no representan válidamente las concepciones de los profesores sobre la enseñanza. Las evidencias y resultados en las investigaciones permiten afirmar que aquellas que sólo analizan las teorías en uso tienen el riesgo "*de contar solo la mitad de la historia*". Kane, Sandretto & Heath, 2002, p. 184).

Existe gran consenso al señalar que, lo que el profesor conoce, piensa o cree influye directamente en su práctica diaria y si se quieren transformar o hacer modificaciones a los procesos de enseñanza y aprendizaje, entonces es necesario tratar de modificar los pensamientos que poseen tanto alumnos como docentes. Asimismo, cada profesor posee un gran número de significados adquiridos explícitamente durante su formación y otros (implícitos) resultado de sus experiencias cotidianas en una gran variedad de aspectos ya mencionados (enseñanza, contenidos, metodologías didácticas, evaluación, etc.). Al respecto encontramos que las teorías implícitas están basadas en la utilización de los

procesos cognitivos del profesor para interpretar situaciones en el aula y que al basarse en experiencias sociales, su origen es cultural.

Han sido varias las investigaciones que en el ámbito del pensamiento del profesor intentaron encontrar la relación entre las teorías implícitas, creencias o concepciones con diversos aspectos de la enseñanza como la planificación, la evaluación, la práctica docente; o en dominios específicos como enseñanza de las matemáticas, lectura y escritura en niveles educativos básicos. Lo ideal es que se investigue sobre las teorías asumidas y las teorías en acción a fin de tener mayor comprensión de las creencias y su relación con las prácticas docentes (Kane, Sandretto, Heath, 2002).

En apartados anteriores, advertimos que la literatura respecto al conocimiento docente y creencias, han incluido diferentes términos: a) cognición docente; b) creencias epistemológicas; c) concepciones; d) teorías en uso; e) teorías personales; f) teorías implícitas, lo cual en ciertos momentos hace difícil investigar sobre el área. También comentamos que los primeros estudios se enmarcan en niveles básicos de la enseñanza y poco a poco se han extendido hacia niveles educativos universitarios. En esta sección, analizamos investigaciones respecto de las teorías implícitas de la enseñanza que tienen profesores universitarios.

En primer lugar, incorporamos tres estudios realizados por Marrero, en 1993, debido que en ellos elaboró el Cuestionario de Teorías Implícitas para la Enseñanza utilizado en la presente investigación para determinar las teorías implícitas en los profesores de licenciatura en Derecho. Más adelante, se exponen diversos estudios que también utilizaron dicho instrumento, además de métodos combinados, para conocer el pensamiento respecto de las teorías pedagógicas en profesores de educación superior.

En un primer estudio Marrero (1993) tuvo el propósito de analizar qué teorías están presentes en el pensamiento del profesor, determinando cuales de ellas sostienen los profesores como propias; para lo cual diseñó un cuestionario de teorías implícitas para la enseñanza que contiene enunciados sobre cinco teorías pedagógicas (tradicional, activa, crítica, técnica y constructivista), que fue aplicado a 100 profesores de bachillerato; algunos estudiaban Pedagogía y otros eran profesores en ejercicio. Se realizó un análisis estadístico que explicó una varianza del 46.3% en cinco factores. Los resultados de este análisis mostraron que no todas las teorías constituían factores independientes; es decir, una teoría comparte un mismo factor con otra. Es preciso destacar que los reactivos fueron elaborados a partir de reuniones y discusiones grupales con los profesores de bachillerato en el sistema educativo español. Marrero (1993, p. 256) concluyó que existe una síntesis de creencias que aunque guardan correspondencia con las síntesis de conocimiento, confirman que los profesores toman aspectos principales de cada modelo científico que no reflejan toda la complejidad de la teoría pedagógica histórica. Por ejemplo: de la teoría dependiente (tradicional) lo que se extrae es la importancia del contenido frente a otros aspectos de la enseñanza; de igual forma, en una teoría técnica se destacan los objetivos y la eficacia, o en una teoría constructivista el papel del alumno y la búsqueda de significados sería lo más importante. Estas teorías pedagógicas personales tienen su origen en las experiencias compartidas y canalizadas a través de la cultura escolar como base del pensamiento del profesor.

La conceptualización de las teorías pedagógicas en el cuestionario

A partir de un análisis de los distintos pensamientos pedagógicos en la educación occidental, Marrero (1993) distinguió cinco grandes corrientes: tradicional, activa, crítica, técnica y constructiva cuyos principios se retoman para la elaboración del **Cuestionario de Teorías Implícitas del Profesorado**.

La **teoría tradicional** de la enseñanza según Comenio y Locke consiste en una acción unilateral dirigida por el profesor y fuertemente centra su autoridad sobre el alumno, quien

juega un papel pasivo-receptivo, siendo destinatario de una verdad que se considera universal e irrefutable. Así mismo, se reconoce la cantidad de contenidos asimilados, más no la forma en cómo éstos se aprenden. La responsabilidad del profesor será seleccionar las impresiones de la mente que han de servir para dar sentido al mundo y alcanzar el logro de la verdad. La planificación de la tarea es única, extrínseca al docente y el único recurso de trabajo será el libro de texto.

La **pedagogía activa** principia con las ideas de Jean-Jacques Rousseau y Dewey. La actividad es fundamental, orientada a una permanente experimentación, que asigna un rol activo del alumno, por lo cual el aprendizaje se produce en contextos de interacción, en los cuales los alumnos tienen la posibilidad de elegir entre acciones alternativas y pueden elaborar hipótesis que anticipan las consecuencias de las formas de actuar. La planificación es una guía u orientación del trabajo que debe realizar.

La pedagogía **crítica** inspirada en el pensamiento de Paulo Freire en Latinoamérica, Henry Giroux en Francia y Michel Apple en Estados Unidos, determina que no existe el hombre abstracto, sino el que vive dentro de una sociedad y momento histórico dados. Siendo así, la escuela no debe estar desvinculada de la sociedad y como un aparato ideológico del Estado se encuentra dentro del proceso de producción y reproducción del capital y del valor. En concreto, la educación debe centrarse en la totalidad histórica y social del proceso de formación de conciencia del hombre; resalta la relación entre valores educativos y las condiciones materiales que subyacen; realiza una valoración crítica de la educación existente.

Bajo la influencia de los supuestos teóricos de B. F. Skinner, la **teoría técnica** centra su desarrollo en las taxonomías de objetivos, la preocupación por lograr diseños muy estructurados del proceso de enseñanza-aprendizaje, la búsqueda de resultados pedagógicos más que los procesos, así como procedimientos de evaluación objetiva y estrategias de aprendizaje lineales. Esta teoría implícita de los profesores considera a la

enseñanza como el proceso a través del cual se aplican estrategias para el logro eficaz de los resultados esperados y establecidos en los objetivos. La relación con los alumnos es subordinada y no hay espacio para el intercambio entre los estudiantes y el profesor.

El enfoque constructivista, se consolida en la obra de Piaget hacia la mitad del siglo XX y los movimientos de la escuela nueva y la pedagogía operativa. Se centra fundamentalmente en el alumnado, en sus necesidades y en su proceso de aprendizaje. El profesor es una guía del aprendizaje que promueve la interacción entre los estudiantes, favoreciendo experiencias cooperativas de trabajo con permanentes espacios para la construcción de significados.

En un segundo estudio Marrero (1993) se propuso determinar las teorías propias de cada profesor y su grado de consistencia en relación con algunas variables socio demográficas como la zona geográfica donde se encuentra el centro docente (rural o urbana); la edad, la formación (ciencias o letras); la experiencia docente; la materia que imparte, el ciclo (medio o superior). Se trabajó con 139 profesores a quienes les aplicó un cuestionario de 20 reactivos en el que se ubican cuatro teorías (tradicional, activa, constructivista y crítica). En primer lugar se buscaron las teorías compartidas y rechazadas, estableciendo combinaciones entre ellas. Las aceptadas fueron tradicional/constructivista; crítica/constructivista y tradicional/activa. Las teorías rechazadas fueron activa/crítica; tradicional/activa; crítica/constructivista. Entre los resultados más relevantes, se reporta que los rasgos representacionales de las teorías producen una especie de "destilación" de la cultura, una selección de aspectos de lo cultural que se van impregnando en el sistema cognitivo del profesor. Es decir, parte de sus teorías de la enseñanza son producto de sus propias experiencias pero también surgen del contexto cultural en que se desenvuelve el profesor (Marrero, 1993, p. 262).

En un tercer estudio (Marrero, 1993, p. 266) intentó averiguar las relaciones entre las teorías implícitas de esos 139 profesores y sus concepciones sobre la planificación. Mediante un diseño ex post facto aplicó un cuestionario con 75 reactivos relativos a la planificación que realiza el docente y su correlación con cinco teorías implícitas (dependiente, expresiva, activa, interpretativa y emancipadora). A partir de análisis factoriales confirmatorios, se obtuvieron cuatro tipos de planificación docente, que se caracterizaron de la siguiente manera:

- a) *la planificación basada en objetivos*: se destaca la importancia de formular objetivos como prerrequisitos para guiar procesos de enseñanza-aprendizaje verdaderamente eficaces. La planificación de objetivos es la mejor forma de evitar la improvisación en el aula, es decir, se consigue una mayor eficacia tanto en los procesos como en la propia actuación del profesor en el aula.
- b) *la planificación basada en contenidos*: condicionada por factores externos (los padres, la administración), el uso de libro de texto fundamental para el diseño, los contenidos y el tiempo son importantes para una buena programación didáctica. Es decir, en la medida en que un plan contempla de manera puntual el tiempo disponible para impartir los contenidos establecidos, esa planificación se considera correcta.
- c) *planificación basada en la actividad*: valorará el ambiente y la procedencia social de los alumnos; tanto la fuente como la adecuación y calidad de la planificación van a ser los alumnos el alumno, por lo tanto será importante diseñar actividades interesantes para ellos y configurar un proceso de enseñanza adaptado a sus necesidades.
- d) *la planificación experiencial*: un tipo de planeación eminentemente mental que se activa para organizar elementos imprevistos y coyunturales de la enseñanza. Su propósito es hacer frente a las contingencias que aparecen, fundamentalmente, en la fase interactiva y su fuente principal de organización y configuración es la propia experiencia del profesor.

Con base en estas categorías de análisis respecto a los tipos de planificación identificados, la intención es determinar las relaciones entre las concepciones de la planificación y las teorías implícitas del profesorado. Existe una relación significativa entre

las teorías de los profesores y sus concepciones de la planificación; los profesores que sostienen una teoría activa y constructivista se relacionan significativamente con la planificación basada en el alumno. Los que sostienen una teoría dependiente tienen una relación significativa con la planificación basada en los objetivos y contenidos. La teoría crítica y la planeación experiencial no guardan relaciones significativas.

Marrero (1993) argumenta que sus resultados coinciden con los encontrados por Borko et al. (1982, citado en Marrero, 1993, p. 269) en el sentido de que los profesores con creencias tradicionales más fuertes decidían dar menos responsabilidad a sus alumnos al diseñar el programa de enseñanza que los que tenían creencias menos arraigadas. Los hallazgos tienen implicaciones en el profesorado, el diseño de la enseñanza y el desarrollo del currículo, menciona Marrero (1993), dado que los profesores con teorías tradicionales limitarán la participación de los alumnos y darán mayor importancia al desarrollo del conocimiento. Por otro lado, los profesores con teorías activa, interpretativa o crítica ponderarán la participación de los alumnos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Consideramos que los instrumentos para explorar y caracterizar diversas aspectos de la docencia proporcionan indicadores que abren líneas de investigación; pero para comprender mejor las aplicaciones e implicaciones es necesario realizar análisis más detallados de las prácticas de los profesores en el aula.

En síntesis, para el estudio del pensamiento del profesor el donde se incluyen las teorías implícitas, proporcionan una red teórica más rigurosa que otros constructos; incorporan el bagaje del origen sociocultural del conocimiento, respetando el carácter singular del conocimiento del profesor. La tabla 1 muestra una síntesis de los estudios que realizó Marrero (1993), en qué elaboró y validó el cuestionario de teorías implícitas sobre la enseñanza del profesorado de bachillerato. Aún cuando el cuestionario es un instrumento de diagnóstico de las teorías pedagógicas implícitas que sostienen los profesores de educación media superior, el autor reconoce que los datos deberían ser analizados a la luz de observaciones más precisas de las prácticas pedagógicas de los profesores.

Sobre el tema de teorías y creencias en los docentes, Cruz (2005) encuentra seis investigaciones sobre pensamiento del profesor realizadas en México en el periodo de 1998 a 2002. Tres de ellas incluyen como tema central las creencias, referidas a procesos

de formación, al papel del maestro, al papel de la escuela, creencias pedagógicas en relación con la imagen de futuros profesores. Las técnicas metodológicas utilizadas son los cuestionarios, las entrevistas en los niveles educativos básico, medio superior y superior, además de las creencias de los estudiantes en alguno de estos niveles. El resto de los estudios abordan temas como pensamiento didáctico, conocimiento práctico y teorías implícitas; en los cuales es importante destacar dos aspectos: el empleo de métodos combinados y variados como el uso de metáforas y, que dichos estudios se ubican en los niveles de educación básica, medio y superior.

Tabla 1. Investigaciones realizadas por Marrero (1993) sobre Teorías implícitas.

Autores	Objetivo	Metodología Sujetos/instrumentos	Principales resultados y conclusiones
Marrero (1993)	Analizar qué teorías implícitas están presentes en el pensamiento del profesor.	Cuantitativa 100 profesores Cuestionario de Teorías Implícitas del Profesorado (CTIP).	Los profesores tienen síntesis de creencias con origen sociocultural, provocada por la identificación del sujeto con aquellas frases que mejor describen sus creencias acerca de la enseñanza.
Marrero (1993)	Evaluar la o las teorías propias de cada profesor y su grado de consistencia.	Cuantitativa 139 profesores Cuestionario de 20 reactivos que identifica cuatro teorías pedagógicas (tradicional, activa, constructivista y crítica)	Las teorías aceptadas fueron Tradicional/constructivista; crítica/constructivista y tradicional/activa; las cuales son producto de sus propias experiencias pero también surgen del contexto cultural en que se desenvuelve.
Marrero (1993)	Las relaciones entre las teorías implícitas de esos 139 profesores y sus concepciones sobre la planificación. Analizar la relación entre las TI y la planificación.	Cuantitativa Diseño ex post facto 139 profesores Cuestionario con 75 reactivos sobre planificación de la enseñanza con base en cinco teorías pedagógicas	Los profesores que sostienen una teoría activa y constructivista planifican con base en el alumno. Los que sostienen una teoría dependiente planifican con base en objetivos y contenidos.

Fuente: Tomado de Marrero (1993) en tres estudios sobre las teorías implícitas.

Los estudios referidos en el periodo 2000-2010, analizan las teorías implícitas sobre la enseñanza en profesores universitarios de diversas áreas de conocimiento, tienen como antecedente los trabajos realizados por Marrero (1993) y Rodrigo (1993) los cuales se enmarcan en la línea del pensamiento del profesor en el nivel educativo superior. Estos estudios reportan con mayor detalle las metodologías utilizadas y las técnicas de recogida de datos como cuestionarios, entrevistas, diarios, observación, etc. en universidades de países de América Latina y España. El estado del arte sobre las teorías implícitas, creencias y pensamiento didáctico abarcan el periodo 2000-2013 en países como México, Argentina, Chile, Venezuela, Estados Unidos y España.

En México, existe un grupo de estudios realizados en el contexto de las universidades públicas y privadas (Gómez, 2005; Loo, Morales y Olmos, 2003; Bausela, 2008; Romero, 2009 y Ortega, 2011) que buscan determinar las teorías implícitas sobre la enseñanza en profesores de distintas áreas de conocimiento y dos de ellos (Loo, Morales y Olmos, 2003; Bausela, 2008) utilizaron el cuestionario de Javier Marrero (1993) para identificar las teorías implícitas de los profesores sobre la enseñanza (Ver tabla 2). Otro grupo de estudios se ubican en la línea general del pensamiento didáctico del profesor en contextos universitarios (Carlos, Guzmán y Calleja, 2009; Mercado, 2011 y Carlos, 2013). Dichas investigaciones comprenden el análisis e interpretación de aquellos procesos mentales que tienen los docentes sobre aspectos presentes en su profesión, tales como: creencias sobre la enseñanza y aprendizaje, concepciones epistemológicas y práctica docente; pensamiento didáctico y factores docentes (Ver tabla 3).

En estos dos bloques de trabajos se emplean métodos de investigación cuantitativa, cualitativa o combinados para dar cuenta de los estudios ubicados en la línea del pensamiento didáctico identificando las teorías implícitas, las creencias, las teorías personales, en uso y asumidas que –como menciona la literatura– determinan la conducta del profesor en el aula.

Gómez (2005) realiza un estudio en el Instituto de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) ubicado en Guadalajara Jalisco, para intentar explicar el vínculo entre la práctica educativa y las teorías implícitas de profesores universitarios, con un enfoque cualitativo que consiste en la aplicación de la entrevista profunda y observación de las clases de 16 profesores de licenciatura. El análisis de la información recopilada se hizo en tres etapas: un análisis preliminar para categorizar los datos de las observaciones y las entrevistas; un análisis descriptivo de los casos observados en las que se contrasta la práctica docente con las teorías implícitas sobre la educación y ambas con la filosofía institucional. En la tercera fase se hizo un análisis comparativo de los casos, tomando solamente los postulados de la filosofía educativa de la institución en que laboran los profesores. Los resultados revelaron que el 31% de los profesores cumplen con la filosofía institucional cimentada en el cristianismo y en el 43.7% sus acciones pedagógicas estuvieron ajenas lo que señala la institución; un 25% están en un punto intermedio ya que solo cumplen con algunos aspectos del ideario universitario. No obstante que los docentes expresaron ser constructivistas o meros transmisores de información; sus acciones en el aula podrían corresponder o no a su visión. Se identificaron el constructivismo y el transmisionismo en los métodos pedagógicos; esto es, en el 81% de los casos la teoría del docente concuerda con lo que hace en el aula y en el 19% se presenta una marcada diferencia entre lo que el profesor dice y lo que hace en el aula.

Por su parte, Loo, Morales y Olmos (2003) identifican las teorías implícitas predominantes en 85 docentes de carreras profesionales ubicadas en el área de ciencias de la salud que se ofertan en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Dichas carreras son Químico Fármaco-Biología, Biología, Psicología, Enfermería, Medicina, Odontología e Ingeniería Química) a través de la aplicación del cuestionario de teorías implícitas del profesorado (CTIP) elaborado por Marrero (1993). Los autores parten del supuesto de que las teorías pedagógicas contienen especificaciones no sólo de recursos instrumentales, sino sociales debido a que es mediante la construcción social que el hombre se apropia de ambos recursos en su proceso interpersonal; se decide estudiar dichas teorías en el ámbito universitario para diseñar conjuntamente con los profesores la transformación de la enseñanza (p. 65). Se utilizó el cuestionario como un instrumento para el diagnóstico

inicial en los profesores de las diferentes carreras; en seis de las siete carreras profesionales predominan la teoría pedagógica constructivista, seguida de la teoría crítica y la activa. Con relación a la carrera de Ingeniería Química la tendencia predominante fue la teoría tradicional y la técnica. El hallazgo principal en este estudio fue que los profesores adoptan una o varias teorías para decidir, planificar, relacionarse con otros compañeros frente a las demandas de las tareas académicas y del desarrollo de la enseñanza. Los autores le llaman pedagogía popular a estas teorías implícitas que casi nunca se explicitan pero son un vehículo para determinar cómo puede mejorar o alterar su funcionamiento en forma significativa. En este sentido, consideramos que se está consciente que para transformar la enseñanza es necesario que los profesores participen en procesos de formación docente continua y permanente, a fin de que creen sus propios marcos de referencia que les permitan generar en el salón de clases nuevos escenarios mentales en función de las demandas de la situación concreta y sus representaciones.

Por su parte, Bausela (2008) realiza un estudio comparativo con 389 profesores, de los cuales 83 pertenecen a la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí y 306 adscritos a otras instituciones. Se empleó una metodología cuantitativa con un diseño *ex-post-facto* en que se aplicó el cuestionario de teorías implícitas de la enseñanza elaborado por Marrero (1993). El objetivo de la investigación fue conocer si existen diferencias entre el profesorado en relación con su concepción implícita de la enseñanza; con la definición de las medias estadísticas la teoría constructivista es evidente en todos los docentes, seguida de una teoría activa. Para los profesores de psicología la media alta se ubica en la teoría constructivista ($M=36.49$), seguida de la teoría activa ($M=33.13$); mientras que para los docentes de otras instituciones la teoría constructivista registra una $M=32.89$ y en la teoría activa una $M=31.41$. Los resultados revelan diferencias estadísticamente significativas entre el profesorado en relación con sus teorías implícitas, lo cual depende de la escuela o facultad a la que están adscritos, aspecto que contribuye a tratar de establecer programas de formación que respeten la diversidad y heterogeneidad del profesorado.

Romero (2011) reporta un estudio para indagar el tipo de representaciones mentales que 22 profesores han adquirido durante su formación y desempeño profesional en relación con la enseñanza de la Arquitectura, en programas acreditados en México. La investigación se realizó siguiendo una metodología cualitativa en la que aplicó la entrevista enfocada como método para indagar en el pensamiento del profesor dado que éste orienta la actividad docente. Las teorías implícitas que se han detectado en el pensamiento de los profesores son la teoría técnica, tradicional, activa y constructivista, siendo las dos primeras menos relevantes al mostrar una mínima aceptación. La teorías práctica y constructivista tienen mayor empatía en los profesores; muestran como base un enfoque pedagógico centrado en el alumno, aspectos que se derivan de la forma en que los arquitectos visualizan los procesos educativos y el rol social en su desempeño profesional. De acuerdo con el discurso de los docentes de Arquitectura, la teoría constructivista muestra clara tendencia hacia una mayor libertad de los procesos educativos, vinculados a la atención de problemas reales de una sociedad más humanista y preocupada por la protección del ambiente y los recursos naturales. (constructivismo humanista). Por otro lado, la teoría práctica orienta procesos más dirigidos y vinculados a la atención de problemas reales de una sociedad que demanda soluciones prácticas (constructivismo práctico).

Ortega (2011) reporta un estudio en el que busca establecer la relación entre las teorías implícitas de enseñanza de 99 profesores de la Universidad Veracruzana y sus estrategias docentes. Mediante el estudio de casos múltiple, seleccionó profesores de seis carreras, empleando una encuesta a docentes y estudiantes, observaciones en el aula, grupos focales y entrevista profunda. Las teorías implícitas de la enseñanza seleccionadas con mayor puntuación por seis profesores entrevistados y observados, son el constructivismo, la pedagogía crítica y la teoría activa. La mayor parte de los profesores encuestados alcanzó niveles importantes en la identificación con más de una de estas teorías pedagógicas. Con respecto a la relación con la práctica docente y las teorías implícitas se observaron contradicciones significativas; la diversidad de las teorías implícitas identificadas radica en la variedad de espacios sociales que comparten los profesores, los roles que han desempeñado en ellos, los procesos en que participan, el

contexto escolar, la simpatía con el centro educativo y la significación que éstos han tenido para el docente en el marco de su biografía personal.

Tabla 2. Investigaciones sobre teorías implícitas en México.

Autores	Objetivo	Metodología Sujetos/instrumentos	Principales resultados y conclusiones
Gómez (2005)	Ilustrar el vínculo entre la práctica educativa y las teorías implícitas de profesores universitarios	Método cualitativo 16 profesores Entrevista profunda y observación de las clases	En el 81% la teoría del docente concuerda con lo que hace en el aula y en un 19% presenta una marcada diferencia entre lo que el profesor dice y lo que hace.
Loo, Morales y Olmos (2003)	Identificar las TI predominantes en docentes en carreras de ciencias de la salud.	Cuantitativa 85 profesores en áreas de ciencias de salud. Cuestionario de teorías implícitas del profesorado .	En seis de las siete carreras predominan la teoría constructivista, seguida de la teoría crítica y la activa. En la carrera de ingeniería química la tendencia predominante fue la teoría tradicional y la técnica.
Bausela (2008)	Conocer si existen diferencias entre el profesorado en relación con su concepción implícita de la enseñanza	Cuantitativa Diseño ex post-facto 389, de psicología y otras carreras. El CTIP (Marrero, 1993)	La teoría constructivista es evidente en todos los docentes, seguida de una teoría activa. Existen diferencias significativas entre el profesorado y sus teorías implícitas, lo cual depende de la escuela o facultad a la que están adscritos.
Romero (2009)	Determinar las representaciones mentales sobre la enseñanza en profesores de Arquitectura.	Cualitativa 22 profesores de arquitectura de una universidad mexicana. Entrevista semiestructurada.	Las teorías que tienen un fuerte arraigo son la constructivista y la práctica. De la constructivista el autor hace la diferencia entre el constructivismo práctico y el constructivismo humanista.
Ortega (2011)	Relación entre las teorías implícitas y las estrategias docentes en profesores universitarios	Estudio de casos múltiple. 99 Profesores y estudiantes de seis carreras universitarias. Encuesta, observaciones en el aula, grupos focales y entrevista profunda.	Las teorías implícitas de la enseñanza corresponden con el constructivismo, crítica y activa. Se observaron contradicciones entre las teorías implícitas de estos profesores y las estrategias de enseñanza observadas en clase.

Fuente: Elaboración propia

El otro bloque de estudios realizados en México se ubican en la línea de investigación del pensamiento docente en profesores universitarios. En primer lugar presentamos una investigación realizada por Carlos, Guzmán y Calleja (2009) con profesores de la Facultad de Psicología de la UNAM, cuyo propósito fue diseñar y validar un instrumento para identificar el pensamiento docente de estos profesores. Se destaca la importancia de recabar información sobre definición de enseñanza, concepto de aprendizaje, fines de la enseñanza, opinión de la evaluación, motivación docente, factores que señalan como formativos y los problemas más frecuentes que enfrentan para poder conocer ¿cuál es el pensamiento didáctico de los profesores de psicología? a fin de considerarlo en los programas de formación docente y poder incidir directamente en la modificación de estas representaciones y visiones sobre el acto docente siempre y cuando se determine que afectan negativamente su docencia.

Se diseñó y aplicó un cuestionario de 65 reactivos agrupados en dos secciones: pensamiento didáctico y factores docentes a 40 profesores de psicología. Se realizaron análisis de frecuencias, factoriales, correlación y análisis de varianza. Los profesores tuvieron diferentes conceptualizaciones sobre su pensamiento docente y no mostraron una visión predominante. Los aspectos formativos más mencionados fueron la propia motivación docente y la retroalimentación de sus estudiantes; los menos importantes fueron los programas de estímulos y el salario. Los principales problemas reportados fueron la falta de conocimientos previos de sus alumnos, el poco tiempo para cubrir los programas así como trabajar con grupos numerosos. Los motivos para enseñar son la gratificación personal, disfrutar transmitir su experiencia profesional y el gusto por difundir el conocimiento; mientras que la razón que menos peso tuvo fue por prestigio profesional. Esto revela que los docentes estudiados están más motivados por los aspectos de tipo intrínseco que por los extrínsecos. Lo que se concluye en el estudio es que los docentes no tienen una sola definición de la enseñanza sino que conviven varias (orientadas hacia la teoría directa o interpretativa/constructivista); o de concebir que sus finalidades no solo académicas, que sin bien importantes, les interesa impactar en diferentes esferas del alumno.

Mercado (2011) reporta un estudio sobre los procesos de construcción de pensamiento didáctico en estudiantes de una Escuela Normal: Los propósitos de la investigación fueron describir y analizar las experiencias de estudiantes normalistas en torno a la construcción del pensamiento didáctico y ofrecer indicios sobre las necesidades de formación docente a partir del plan de estudios vigente. El enfoque fue fenomenológico naturalista en el cual se hicieron observaciones en el aula y entrevista a 14 estudiantes de formación inicial a la docencia. con el fin de detectar los rasgos que caracterizan el pensamiento didáctico de los futuros profesores, así como los elementos que se requieren mejorar a partir de ello. Los profesores expresaron que la docencia representa el trabajo con los niños a través del juego, actividades de entretenimiento y/o seguir la secuencia del libro de texto. Mientras que el proceso didáctico es aquella secuencia de actividades a realizar para propiciar el "aprendizaje significativo". Otro aspecto explorado en el estudio de Mercado (2011) como parte del pensamiento didáctico, es la planificación en la cual los participantes manifestaron más conflicto, ya que ésta forma parte de las actividades prácticas y deben trabajar de acuerdo con el criterio de sus profesores en las diferentes asignaturas que cursan. Finalmente, se encontraron dos niveles de construcción de este pensamiento: el intuitivo y el reflexivo; en el primer nivel, se revela que los procesos didácticos surgen de ideas formuladas a partir de situaciones vinculadas cotidianas, vinculadas con los temas de cada asignatura y el nivel reflexivo se observan mayores rasgos de problematización para vincular las asignaturas, realizar métodos innovadores con cierta transversalidad.

Hasta este momento podemos decir que el pensamiento didáctico es el producto de una construcción individual de saberes, experiencias significativas, hipótesis que confluyen en un contexto laboral específico; los saberes tienen que ver con varios factores como el conocimiento del contenido a enseñar, con el conocimiento pedagógico del contenido, con la capacidad de acción o realización práctica para planificar, enseñar, evaluar y valorar.

A partir de que "hacemos lo que pensamos", los pensamientos, ideas y creencias que tienen los profesores acerca de diversos aspectos de la docencia; Carlos (2013) realiza

una investigación cualitativa con profesores de la Facultad de Ingeniería en la UNAM. El propósito es identificar el pensamiento didáctico de estos profesores, determinar sus creencias y visiones que tienen sobre la enseñanza, sus fines y el aprendizaje. Se aplicó una entrevista a 12 profesores que abarca categorías como motivación docente, aspectos formativos, pensamiento didáctico y práctica docente. Entre los resultados se obtuvo que, respecto a la definición de aprendizaje, 6 profesores consideran que es un proceso activo de construcción de conocimientos y sobre todo vinculado a las necesidades e intereses de los alumnos. Los factores que favorecen el aprendizaje son el deseo de aprender, las condiciones del salón de clase, crear un ambiente de respeto, la confianza y el afecto. Los factores que inhiben el aprendizaje son los hábitos de estudio deficientes que tienen los alumnos y el alcance de sus conocimientos previos. Asimismo, continúa el autor, la enseñanza es para los docentes un aspecto útil, es transmisión de conocimientos, vocación, y un gusto innato; es importante que los profesores empleen diversas formas didácticas en el aula, o aquellas estrategias que hagan fácil el aprendizaje de los conocimientos, además de guiar a los alumnos en el proceso. Los fines de la enseñanza son lograr el aprendizaje y la formación integral.

Como conclusión, el autor identifica dos aspectos relevantes en su investigación; el primero se refiere a que si bien los docentes mencionaron haber participado en cursos de actualización didáctica, al parecer no obtuvieron su visión en ese espacio sino más bien es resultado de su experiencia así como de una actitud de superación y continua revisión de lo que hacen. El otro aspecto importante es la congruencia que hay en su pensamiento didáctico ya que existe vínculo entre sus fines de la enseñanza: lograr el aprendizaje del alumno, por lo tanto su docencia debe tomar en cuenta sus necesidades y presentar el contenido de manera clara, ordenada, fácil, sencilla y accesible; dando ejemplos, asesorando las actividades de los estudiantes.

Tabla 3. Estudios sobre pensamiento didáctico realizados en México.

Autores	Objetivo	Metodología Sujetos/instrumentos	Principales resultados y conclusiones
Carlos, Guzmán y Calleja (2009)	Diseñar y validar un instrumento para identificar el pensamiento docente	40 profesores de Psicología. UNAM Cuestionario de 65 reactivos con cuatro escalas: 1) definición de enseñanza 2) concepto de aprendizaje; 3) los fines de la enseñanza y 4) postura acerca de la evaluación.	Los docentes no tienen una sola definición de la enseñanza sino que conviven varias (directa, interpretativa, constructivista); les interesa más impactar en diferentes esferas del alumno.
Mercado, L. (2011)	Describir y analizar la construcción del pensamiento didáctico	Enfoque cualitativo (fenomenológico naturalista) 14 estudiantes normalistas - Observaciones en el aula - Entrevistas	Existen dos niveles de construcción: el intuitivo (los procesos didácticos surgen de ideas formuladas a partir de situaciones cotidianas, los temas) y el reflexivo (mayores rasgos de problematización, métodos innovadores)
Carlos, J. (2013)	Identificar el pensamiento didáctico, creencias y visiones que tienen sobre la enseñanza, sus fines y el aprendizaje	Estudio cualitativo 12 profesores de Ingeniería. UNAM Entrevista (motivación docente, aspectos formativos, pensamiento didáctico y práctica docente)	La docencia es el resultado de su experiencia así como de una actitud de superación y continua revisión de lo que hacen. Existe vínculo entre sus fines de la enseñanza: lograr el aprendizaje del alumno.

Fuente: Elaboración propia

En los países latinoamericanos como Argentina, Chile y Venezuela se reportan 5 estudios en los cuales investigadores se interesaron en el análisis de las teorías implícitas en profesores de diversas carreras universitarias, utilizando metodologías cuantitativas, cualitativas o mixtas mediante entrevistas, observación de las clases, y el cuestionario de teorías implícitas (Ver tabla 4).

En primer lugar De Vicenzi (2009) realiza un estudio con 25 profesores de la carrera de Medicina en una Universidad Argentina, con el fin de estudiar cómo enseñan estos

docentes y describir sus prácticas mediante la observación de sus clases en relación con sus concepciones de enseñanza. Con un diseño cualitativo y otro descriptivo se realizan observaciones *in situ* de las prácticas docentes en los módulos básico y clínico mediante una ficha de observación que abarca la planificación, metodología de clase, evaluación, interacción en el aula, organización de la vida en el aula y el tipo de tareas académicas. Para averiguar las concepciones de enseñanza presentes en los profesores, se aplica el Inventario Atribucional de Teorías Implícitas derivado del instrumento de Marrero (1993), pero éste consta de 22 frases autorreferenciales correspondientes a las cinco teorías pedagógicas: teoría dependiente, teoría productiva, teoría expresiva, teoría interpretativa y teoría emancipatoria.

Los resultados referentes a las observaciones de clase identifican 3 tipos de práctica docente: 1) "*práctica de enseñanza como comprensión de significados*" (16 profesores); 2) "*práctica docente como actividad técnica*" y 3) "*la práctica docente como espacio de intercambios socioculturales*". Respecto de las concepciones de la enseñanza, el estudio reveló que el 68% de los profesores asumen los principios de las teorías expresiva e interpretativa. En cuanto a la congruencia entre la práctica docente y las concepciones de enseñanza, el 60% de los profesores guardan congruencia y el 40% restante no mantienen dicha coherencia.

Algunas conclusiones son que el docente configura intencionalmente su práctica como mediador entre los conocimientos que adquirirán los estudiantes; el contexto psicosocial que se configura en los diferentes ámbitos de enseñanza condiciona la actuación del docente en el aula; la planificación constituye parte de la tarea que desarrollan los profesores universitarios; aquellos profesores que privilegian una práctica docente como comprensión de significados, presentan una relación directa con las representaciones mentales que tienen sobre la enseñanza; aquellos profesores que tienen una concepción técnica de la enseñanza no logran establecer relación de continuidad entre su actuación y su percepción (De Vicenzi, 2009; p. 99).

Vilanova, Mateos-Sanz y García (2011) realizan un estudio ex post facto con 100 docentes universitarios de Ciencias (matemáticas, química, física y biología), adscritos a la Facultad de Ciencias de la Universidad Mar de la Plata, Argentina. Se aplicó el cuestionario "Concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje", que consta de 10 dilemas con tres categorías de respuesta cada uno, que se corresponden con las tres teorías de dominio sobre el aprendizaje, mencionadas por Pozo et al. (2006) directa, interpretativa y constructiva, en los aspectos de qué es aprender, enseñar y evaluar. En general, predominan las teorías interpretativa y constructiva (90% de las respuestas a los dilemas) y la teoría directa tuvo una representatividad menor en 8% de las respuestas a los dilemas. La conclusión principal fue que la naturaleza de las concepciones estudiadas son menos consistentes que las teorías científicas ya que están más asociadas al contexto, son más locales y constituyen un conocimiento situado.

Manterola (2011a) realiza una investigación sobre las teorías explícitas e implícitas que manejan los profesores de educación superior en el área de Química. Su estudio tiene tres propósitos a) reconocer las teorías explícitas sobre la enseñanza, b) examinar las teorías implícitas sobre la enseñanza y 3) analizar las semejanzas y diferencias entre unas y otras. La metodología empleada fue mixta que incluye una dimensión interpretativa, una descriptiva y una técnica. Para reconocer las teorías explícitas aplicó el cuestionario de Marrero (1993) a 40 profesores universitarios en la cual obtuvo que el 23% de ellos se pronuncian por una teoría activa, el 21% consideran una teoría constructiva sobre la enseñanza. Mientras que para examinar las teorías implícitas realizó una serie de observaciones a 6 profesores en el aula. La enseñanza tradicional y técnica se manifiesta en las clases centradas en el conocimiento del profesor independiente de la heterogeneidad del alumnado; por lo general son clases magistrales, centradas en la asignatura sin relación con la problemática social y personal de los alumnos; una didáctica que transmite conceptos y teorías que deben ser devueltos de la manera más parecida por los estudiantes en un examen.

El tercer tipo de análisis se refiere a las semejanzas y diferentes entre las teorías explícitas y las teorías implícitas, para lo cual el autor encontró que una notable diferencia entre lo que dicen mantener en su discurso escrito y lo que hace en sus clases; lo cual significa que los profesores dicen mantener una amalgama casi igualitaria de las cinco teorías, de las cuales predominan la enseñanza activa y la constructiva; mientras que en su quehacer didáctico utilizan lo tradicional y lo técnico. Esta situación refleja que existe gran disparidad entre lo que se piensa sobre la enseñanza y lo que se practica. Este resultado también lo constató Manterola (2011b) en profesores de educación media de una universidad venezolana, donde aplicó el cuestionario de Marrero (1993) y observó a los docentes en su aula; advirtió que el modelo tradicional domina la práctica didáctica, aunque los profesores manifiesten verbalmente que se inclinan más por la enseñanza constructiva y activa.

Respecto a los resultados de los estudios de Manterola (2011a y b); queremos destacar que este autor denomina teorías explícitas como aquello que es producto de una educación formal y por tanto consciente; mientras que lo implícito es aquel conocimiento inconsciente, dependiente del contexto específico y que le aporta al sujeto eficacia en su *hacer*. Lo evidente en ambos estudios es la gran diferencia que existe entre lo que los profesores dicen hacer y lo que realmente hacen en el aula; situación que creemos ocurre actualmente en educación media y superior. La afirmación anterior puede deberse a que la percepción sobre la enseñanza es una construcción individual, que está condicionada a las vivencias de los profesores como estudiantes y profesionales, surge de la educación informal; tiene un gran potencial para solucionar las demandas concretas del contexto. La psicología cognitiva expone que las personas tienen dos tipos de saberes: el abstracto y el implícito, los cuales Manterola (2011 a y b) considera que se presentan en los profesores, es decir que *"los docentes poseen una teoría explícita y consciente de la enseñanza y simultáneamente otra teoría implícita e inconsciente sobre ella"* (p. 139) pero que las últimas son mucho más importantes que las explícitas porque inciden sobre el quehacer docente. Al respecto, Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993) sugieren que estas teorías se activarían en forma diferencial respondiendo a las demandas del contexto.

Por su parte Lazcano, Santa Cruz y Conget (2013) se propusieron caracterizar las teorías implícitas sobre la enseñanza y los modelos pedagógicos que usan 60 docentes y 580 estudiantes de la carrera de Medicina en la Universidad de Chile. También se explora si las teorías se relacionan con a) las características personales (género, formación docente, años de experiencia docente); b) la forma en que ellos enseñan y c) la percepción que sus estudiantes tienen de su práctica docente. El enfoque metodológico fue mixto en el cual se aplicó el cuestionario de teorías implícitas del profesorado elaborado por Marrero (1993) y la "Pauta de observación de enseñanza", la cual incluye comportamientos asociados a cada una de las teorías sobre el aprendizaje. Algunos de los resultados son que los docentes no rechazan ninguna de las teorías, aunque se adhieren más a la teoría expresiva (48%), seguida de la teoría interpretativa (28%). En cuanto a los modelos pedagógicos, el más utilizado en el aula fue el activo (42%), seguido del constructivista (30%) y en menor medida el modelo tradicional y técnico. Los datos muestran que las teorías implícitas elegidas por los profesores de Medicina, consideran al estudiante como el actor principal en el proceso de formación, lo cual significa que los docentes están dispuestos a acompañar a los futuros profesionales en la adquisición de competencias en el campo de la salud.

En Estados Unidos, Dunking (2002) decidió analizar los conceptos y creencias en relación con a) la enseñanza efectiva y b) la autoeficacia con profesores americanos que hicieron estancias en Australia, para lo cual entrevistó a 55 profesores con 5 años de experiencia docente, 32 con siete años y 12 considerados como expertos con 23 años de experiencia en la docencia. Los resultados fueron que la enseñanza efectiva es un dominio más de lo que los profesores hacen, que lo que creen. Pero el conocimiento de la enseñanza se extiende más allá del aula en aspectos como el dominio de la materia, los estudiantes, la institución, contexto cultural y social, métodos de enseñanza, recursos didácticos y evaluación. Los profesores novatos son más seguros de su competencia y responsabilidades de enseñanza; sin embargo, tienen pocas habilidades pedagógicas (seguridad, disciplina, grupos de discusión, planeación). En el segundo grupo de novatos no fue muy clara la diferencia entre lo pedagógico y el dominio de la materia. Los expertos

tienen mayor confianza en habilidades como: entusiasmo por el tema, calidez y respeto, facilitar el aprendizaje; también tienen mayor información y repertorios de pensamiento sobre enseñanza efectiva. En lo que respecta a la auto eficacia los profesores expertos confían más en sus habilidades pedagógicas, están mejor equipados cognitivamente para la autoevaluación. En conclusión, los profesores tienen un amplio rango de conceptos sobre la enseñanza, creen que tienen poder para influir en otros; confían en sus competencias, tienen conocimiento adecuado sobre la autoevaluación como excelentes docentes universitarios.

Tabla 4. Investigaciones sobre teorías implícitas, creencias y concepciones en América Latina

Autores	Objetivo	Metodología Sujetos/instrumentos	Principales resultados y conclusiones
De Vicenzi (2009)	Cómo enseñan los docentes de medicina en relación con sus concepciones de enseñanza	Mixta (cualitativa/descriptiva) 25 Profesores de Medicina Observación en clase Inventario Atribucional de teorías implícitas	El 68% de los profesores asumen los principios de las teorías expresiva (activa) e interpretativa (constructiva). La práctica docente del 60% de los profesores es congruente con su concepción de la enseñanza; el 40% restante no guarda ninguna congruencia.
Vilanova, Mateos-Sanz y García (2011)	Determinar las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de profesores de Ciencias.	Cuantitativa 100 docentes universitarios la facultad de ciencias (matemáticas, química, física y biología). Cuestionario de "Concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje"	Predominan las teorías interpretativa y constructiva (90% de las respuestas a los dilemas) y la teoría directa tuvo una representatividad menor al 8%. La naturaleza de las concepciones estudiadas son menos consistentes que las teorías científicas ya que están más asociadas al contexto, son más locales y constituyen un conocimiento situado.
Manterola (2011a)	Determinar las teorías explícitas e implícitas que manejan los profesores de Química.	Metodología mixta 46 profesores CTIP y observaciones de 6 profesores.	En cuanto a lo explícito los profesores se pronuncian por una teoría activa, seguida por una constructivista y en lo implícito muestran rasgos de las teorías tradicional y técnica.

Tabla 4. Continuación

Autores	Objetivo	Metodología Sujetos/instrumentos	Principales resultados y conclusiones
Manterola (2011b)	Identificar las teorías explícitas e implícitas y sus diferencias en la práctica docente.	Con una metodología mixta Profesores en educación media en Venezuela. Cuestionario de teoría implícitas del profesorado (CTIP) y observaciones en clase.	El modelo tradicional domina la práctica didáctica, aunque los profesores manifiesten verbalmente que ellos defienden las teorías de la enseñanza constructiva y activa.
Lazcano, Santa Cruz y Conget (2013)	Caracterizar las teorías implícitas sobre la enseñanza y los modelos pedagógicos en profesores de medicina.	Metodología mixta. 60 docentes de la carrera de medicina Cuestionario de teorías implícitas del profesorado (CTIP) Pauta de observación de enseñanza.	Los docentes no rechazan ninguna de las teorías, aunque se adhieren más a la teoría expresiva (48%) e interpretativa (28%). Los modelos pedagógicos más utilizados es el activo (42%) y el constructivista (30%). Los docentes consideran al estudiante como el actor principal en el proceso de formación.

Fuente: Elaboración propia

Asimismo, en Estados Unidos, Kember y Kwan (2002) realizan un estudio exploratorio-cualitativo-naturalista con profesores de Ingeniería, Ciencias sociales y Paramédicos; con el propósito de analizar las aproximaciones y concepciones de la enseñanza en 17 profesores. Se utilizó una entrevista semiestructurada en relación con concepciones de buena enseñanza, estrategias más efectivas, actividades de aprendizaje. Los resultados encontrados fueron que los profesores se inclinan por cualquiera de dos aproximaciones a) centrada en el contenido y b) centrada en el aprendizaje; dependiendo de la situación concreta, los estudiantes y/o la materia. En general, los profesores que perciben la enseñanza como transmisión, adoptan la aproximación centrada-contenido, confían en la motivación extrínseca, proporcionan apuntes y referencias, enfocan en toda la clase, emplean exámenes frecuentes, dan ejemplos de su experiencia. Aquellos docentes definidos como facilitadores, se inclinan por una aproximación centrada en el aprendizaje; reconocen la necesidad para motivar al estudiante, que descubra el conocimiento, pondera las necesidades individuales, aplica una evaluación flexible, hace buen uso de las experiencias de los estudiantes. Las aproximaciones de la enseñanza estuvieron

caracterizadas por posiciones a lo largo de un continuo: pero la mayoría de ellos mostraron preponderancia hacia cualquiera de los dos polos. Hubo cierto grado de estabilidad para ambas posiciones y aunque se observaron pequeños cambios hacia algún punto del proceso continuo, no se encontraron intenciones de moverse de una categoría a otra. El estudio sugiere que las formas de enseñar están fuertemente influenciadas por la concepción de enseñanza que se tenga; por lo tanto, los profesores que se ubicaron en la transmisión del conocimiento, se inclinan hacia un enfoque centrado en el contenido; los profesores que prefieren ser "facilitadores o guías del aprendizaje" revelan un enfoque centrado en el aprendizaje (Ver tabla 5).

Tabla 5. Investigaciones creencias y concepciones en Estados Unidos

Autores	Objetivo	Metodología Sujetos/instrumentos	Principales resultados y conclusiones
Dunking, M. (2002)	Analizar los conceptos y creencias sobre enseñanza efectiva y autoeficacia docente.	99 profesores americanos y catalogados como novatos y expertos en función de los años de experiencia docente. Entrevista	La enseñanza efectiva es lo que los profesores hacen, más que lo que creen. Los profesores novatos tienen pocas habilidades pedagógicas. Los expertos confían más en sus habilidades y tienen mayor información sobre la enseñanza efectiva.
Kember & Kwuan	Analizar las aproximaciones y concepciones de la enseñanza.	Estudio exploratorio-cualitativo-naturalista 17 profesores de ingeniería, ciencias sociales y paramédicos Entrevista semiestructurada	Se ubicaron dos aproximaciones a) centrada en el contenido y b) centrada en el aprendizaje. Los profesores se inclinan en cualquiera de las dos, dependiendo de la situación concreta, los estudiantes y/o la materia. Existe congruencia entre la concepción que tienen de enseñanza y la aproximación determinada como una forma de enseñar.

Fuente: Elaboración propia

Los estudios realizados por Dunking (2002) y Kember & Kwan (2002) permiten confirmar que las ideas y creencias que tengan los profesores sobre enseñanza efectiva y autoeficacia regulan y determinan la adopción y ejercicio de aproximaciones centradas en

el aprendizaje o en el contenido. Al respecto, pensamos que sí los docentes deciden instalarse en una u otra aproximación de la enseñanza, tiene que ver con un proceso formativo, es decir que si y solo sí se realiza la ruptura epistemológica entre lo que creen y lo que hacen en el aula, haciendo congruentes ambos saberes podemos hablar de efectos duraderos en las formas de enseñar de los docentes. En nuestras comunidades universitarias lo que sucede es que entre más fuerte sea una creencia más resistente es al cambio; de ahí la importancia de conocer qué conocimientos poseen los docentes, cuál es su percepción sobre su quehacer y cómo se pueden transformar las prácticas educativas.

Del otro lado del mundo, en España sólo se reportan 3 estudios entre el periodo 2000-2010; en dos de ellos participaron profesores de nivel primaria, secundaria y superior; en un tercer estudio participaron profesores de la carrera de Ciencias de la Educación. En dichos estudios se emplearon los cuestionarios y escalas con una metodología especialmente cuantitativa (Ver tabla 6).

Jiménez y Correa (2002) realizan un estudio comparativo sobre las teorías implícitas de profesores de tres niveles educativos, pero solo reportan los resultados obtenidos en profesores universitarios de acuerdo con dos objetivos: a) identificar las teorías culturales sobre la enseñanza más representativas o típicas en docentes universitarios y b) identificar la estructura de las teorías implícitas o síntesis de creencias para el profesorado universitario. En total fueron 119 profesores de las carreras de matemáticas, física, filología, derecho, farmacia, psicología, biología, química, periodismo, magisterio, arquitectura técnica y ciencias de la educación a quienes se aplicó el cuestionario de teorías implícitas del profesorado (CTIP). Resultado de la aplicación del cuestionario, se observa que los docentes se pronuncian por una teoría pedagógica activa, más que tradicional. En un análisis más detallado de algunos elementos de la enseñanza reflejados en el cuestionario, se evidencia la teoría activa como la más relevante en el pensamiento del profesorado, seguida de la constructivista; pero la teoría técnica aparece menos

representada, mostrando una moderada importancia en las creencias del profesorado universitario.

Derivado del estudio anterior, Jiménez (2005) realiza un estudio comparativo de las teorías implícitas en tres niveles educativos; primaria (EP), secundaria (ES) y universidad (EU). El propósito de la investigación es analizar las teorías implícitas sobre las características de la relación y comunicación entre docentes y discentes. La muestra fue de 275 docentes; de los cuales 36.6% de educación primaria (EP); educación secundaria 20.7% (ES) y educación universitaria 42.8% (EU). Con la aplicación del cuestionario de teorías implícitas elaborado por Marrero (1993) se encontró que la teoría constructivista con respecto a la interacción profesor-alumno tiene alto índice de tipicidad en educación superior, mientras que la activa es más evidente en la secundaria; la educación básica tiene alto índice en la constructivista y la activa, pero éstas no predominan en el índice de baja tipicidad, dando lugar a una enseñanza más tradicional o técnica. Los resultados revelan que las diferencias entre las ideas que sostienen los docentes respecto a la interacción con el grupo, varía de acuerdo con el nivel educativo; por lo que en la secundaria, los profesores están más anclados en un modelo tradicional, cuando asumían que debían fomentar y mantener la distancia con sus alumnos. A medida que se avanza en el nivel educativo, se fomentan actividades en pequeños grupos para favorecer el aprendizaje y la formación integral; es decir, los docentes en niveles educativos secundaria y superior, se apoyan menos en la actividad de los estudiantes y más en favorecer su desarrollo personal.

Particularmente en educación superior, Serrano (2010) considera las creencias pedagógicas como componentes del pensamiento del profesor en las dimensiones de enseñanza, aprendizaje, planificación y evaluación. Mediante una metodología cuantitativa con carácter descriptivo aplicó 2 cuestionarios a 70 profesores de la Facultad de Educación de la Universidad de Málaga. El cuestionario de creencias pedagógicas contiene afirmaciones en relación con la programación, el método y la evaluación. Los

profesores encuestados mantienen una actitud positiva hacia la mayoría de las afirmaciones en las distintas dimensiones que integra el cuestionario de creencias pedagógicas. En síntesis, el pensamiento pedagógico de los docentes se ubica en dos posturas: una progresista y una conservadora, por lo cual la mayoría de los profesores mantienen una actitud positiva hacia una educación progresista y un tanto conservadora en las afirmaciones referentes a la programación. El otro cuestionario pretendió analizar la correlación entre las creencias pedagógicas y variables de estudio como género, experiencia docente, formación académica. Una educación progresista o conservadora no depende del género, la formación académica o la experiencia en la docencia.

La revisión realizada permite señalar que los trabajos sobre pensamiento del profesor (particularmente en teorías implícitas, concepciones y creencias) se han venido desarrollando desde la década de los setenta, su estudio se ha ampliado y se siguen realizando investigaciones al respecto. En dicha revisión predominan principalmente estudios realizados en Latinoamérica, Estados Unidos y España. A partir de la década de 2000, en nuestro país, están desarrollándose más trabajos respecto de teorías implícitas en profesores universitarios de diversas áreas de conocimiento, empleando métodos combinados que han aportado información valiosa en ese nivel educativo. Estudios en la ruta del pensamiento didáctico en profesores de educación superior permiten describir e interpretar la diversidad de elementos, concepciones, o creencias, acciones en contextos complejos y en los cuales se ha de construir, transmitir y negociar significados socioculturales. Tal como lo revelan los estudios presentados; los profesores elaboran teorías sobre su práctica y para su práctica, reflexionan sobre sus propias experiencias o aprenden de ellas.

Tabla 6. Investigaciones sobre teorías implícitas realizadas en España

Autores	Objetivo	Metodología Sujetos/instrumentos	Principales resultados y conclusiones
Jiménez y Correa (2002)	<p>a) Identificar las teorías culturales sobre la enseñanza en docentes universitarios.</p> <p>b) Identificar la estructura de las teorías implícitas.</p>	<p>Cuantitativa</p> <p>119 profesores universitarios de las carreras de matemáticas, física, filología, derecho, farmacia, psicología, biología, química, periodismo, magisterios, arquitectura técnica y ciencias de la educación</p> <p>Cuestionario de teorías implícitas del profesorado (CTIP)</p>	<p>En general la teoría activa es la más relevante en el pensamiento del profesorado, seguido de la constructivista. La teoría técnica aparece menos representada, mostrando una moderada importancia en las creencias del profesorado universitario.</p>
Jiménez (2005)	<p>Analizar las teorías implícitas del profesorado sobre la interacción profesor-alumno en tres niveles educativos</p>	<p>Cuantitativa</p> <p>276 docentes de los cuales 36%.6 educación primaria; 20.7% de secundaria y 42.8 % universidad.</p> <p>Cuestionario de teorías implícitas del profesorado (CTIP)</p>	<p>La teoría constructivista con respecto a la interacción profesor-alumno es alta en educación superior, mientras que la activa es más evidente en la secundaria; en la educación básica tiene lugar una enseñanza más tradicional o técnica.</p>
Serrano (2010)	<p>Las creencias del profesor sobre enseñanza, aprendizaje, planificación, evaluación.</p>	<p>Metodología cuantitativa</p> <p>70 profesores de la carrera de Ciencias de la Educación</p> <p>Aplicación de un cuestionario de creencias pedagógicas y un cuestionario con variables de estudio (género, experiencia docente, formación académica).</p>	<p>El cuestionario de creencias pedagógicas explora aspectos de programación, metodología de enseñanza y evaluación, en una postura progresista y otra conservadora. la mayoría de los profesores mantienen una actitud positiva hacia una educación progresista y un tanto conservadora en las afirmaciones referentes a la programación.</p>

Fuente: Elaboración propia

Asimismo, el incremento en los estudios refleja la preocupación en diversos países por analizar el pensamiento docente; definido este como un conocimiento personal que predispone al profesor a organizar y orientar las actividades docentes de determinada manera; combina tanto aspectos tácitos como explícitos, constituye una teoría subjetiva

derivada del contexto sociocultural donde ocurre la docencia y es resultado en buena parte de sus experiencias. Es un significado construido dialécticamente donde las elaboraciones previas sobre la realidad influyen en la manera de interpretar las nuevas experiencias y éstas a su vez, afectan la nueva visión de la realidad (van de Berg, 2002). En esta línea de investigación se encuentran diversas variables de estudio; así podemos encontrar las teorías implícitas, creencias epistemológicas, concepciones, saberes, teorías asumidas, en acción, personales, debido a que influyen en la toma de decisiones sobre las actividades educativas que realizará el profesor en el aula como lo afirman Clark y Peterson (1990). Los resultados en los estudios muestran que las prácticas docentes en las universidades siguen siendo tradicionales, no obstante los profesores argumentan prácticas constructivistas y activas resultado de modelos educativos centrados en el alumno y su aprendizaje. En esta sección encontramos trabajos sobre pensamiento docente, específicamente de las teorías implícitas en profesores de diversas áreas de conocimiento en países como México, de Sudamérica, Estados Unidos y España. Los aspectos metodológicos son variados, de carácter cuantitativo, cualitativo con enfoques fenomenológicos, naturalistas, holísticos o métodos combinados en los que se emplean cuestionarios, entrevistas, grupos focales, escalas y encuestas para analizar los procesos mentales.

En relación con las teorías implícitas de la enseñanza, constructo estudiado en la presente investigación; consideramos todavía un número reducido en el nivel superior, siendo que éstas permiten describir e interpretar el pensamiento y acciones de los profesores como profesionales en contextos complejos en los que se ha construir, transmitir y negociar significados socioculturales. Es un hecho que los profesores elaboran teorías sobre su práctica y para su práctica, y tienen oportunidad de reflexionar sobre sus propias experiencias o aprender de ellas. En general, el incremento de las investigaciones sobre el tema, revelan la existencia de una verdadera dificultad para modificar las características didácticas en el ámbito de la enseñanza, pero a la vez constituye una forma de tener la certeza que comprender las teorías implícitas y creencias contribuyen a realizar ejercicios, sugerencias o propuestas de orientación en programas de formación en los cuales los profesores tengan la posibilidad de hacer las cosas de

modo diferente. Indudablemente ese aprendizaje requiere de la reflexión de la propia práctica docente, como un elemento que debe incluirse en los procesos de formación docente y para la docencia. Para cambiar los procesos educativos, reiteramos lo que refieren Pozo et al (2006), es necesario transformar las representaciones y teorías implícitas, creencias que alumnos y profesores tienen sobre el aprendizaje y la enseñanza. Para lograrlo, es importante conocer ¿qué son esas teorías?, ¿cómo están constituidas?, ¿en qué consisten?, ¿cuál es su origen, su dinámica y sus relaciones con la práctica docente?. Estamos convencidos de que saber qué piensan los profesores, cómo actúan, por qué lo hacen, cómo resuelven los dilemas de su quehacer o cuentan sus historias, nos permite observar, reestructurar y reconceptualizar la educación.

En gran parte de los estudios reportados que utilizaron el cuestionario de las teorías implícitas de la enseñanza elaborado por Marrero (1993) se puede apreciar el predominio de la teoría constructivista de la enseñanza, en la que los profesores simpatizan con dicha forma de enseñar en la que están presentes las aportaciones que hacia Piaget respecto a que el alumno es protagonista y constructor de su propio desarrollo, responsable de su proceso de aprendizaje; es decir, se le atribuyen una serie de capacidades que lo conectan con aspectos de la realidad, situación que favorece su progreso y el logro de sus metas (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993). En este sentido, es menester considerar los resultados con reserva, pues el uso de cuestionarios, escalas o encuestas con carácter cuantitativo que clasifican y encasillan a los sujetos en una u otra teoría pedagógica predominante; no consideran la descripción y comprensión del pensamiento y actuación del profesor como un sujeto inmerso en un contexto complejo, individual o social, en donde ejerce la función de construir, transmitir y negociar significados desde su propia realidad cultural.

Respecto de los estudios reportados sobre el pensamiento didáctico, esclarecemos que el término es el producto de una construcción individual de saberes heterogéneos,

experiencias significativas, hipótesis e ideas que confluyen en un contexto laboral específico. Los saberes se relacionan con factores como el contenido disciplinar (el que se enseñará); el conocimiento pedagógico del contenido en según Shulman, con la capacidad de acción o realización práctica para planificar, enseñar y evaluar.

Capítulo 2. La formación docente en el ámbito universitario

Formar un docente que sabe hacer, sirve para atender a la tarea de hoy; pero formar a un maestro que puede pensar con juicio, tiene la eficacia a largo plazo

John Dewey

El transcurso del progreso educativo se parece más al vuelo de una mariposa que a la trayectoria de una bala

Phillip Jackson

2.1 La formación universitaria y las teorías implícitas

Una de las razones por las que se decide abordar la formación del profesor universitario, es que cada vez es más escasa la preparación para la docencia en las instituciones de educación superior. En décadas anteriores el requisito para impartir clases en las universidades era tan solo saber de la disciplina, no se valoraban las prácticas docentes, ni se establecían planes para mejorarla; la calidad de la docencia recaía en las habilidades particulares de los profesores, la idea era mantener ciertas estrategias y metodologías didácticas en los sistemas tradicionales de enseñanza. Como se menciona en el capítulo anterior, la investigación sobre el pensamiento docente reconoce una dimensión explícita y otra implícita que influye directamente sobre la acción real de los profesores. En los diversos estudios veíamos como los profesores asumen, creen, imaginan, sienten, conceptualizan sus prácticas de enseñanza, adoptan tintes o rasgos de diversas pedagogías a veces inconexas con su práctica real, otras veces intuitivas/empíricas que podemos identificar como centradas en el profesor, aunque ellos crean y piensen que son más constructivistas. Pocos estudios reflejan una congruencia entre lo que el profesor piensa, lo que dice que hace y lo que realmente hace; por lo tanto es de suma importancia reconocer y analizar más profundamente sobre estos esquemas de pensamiento que apoyan el quehacer de estos profesores y determinar su papel en la institución escolar y las formas que revisten sus prácticas educativas.

En este sentido, Pacheco (2013) afirma categóricamente que los pensamientos de los profesores median sus acciones y prácticas pedagógicas; sus teorías, creencias o concepciones constituyen también un filtro cultural difícil de superar en los procesos de desarrollo profesional docente y en el mejoramiento de las prácticas pedagógicas que los profesores asumen. Por lo tanto, la consideración y el análisis de las teorías implícitas permitirá iniciar un proceso de transformación de los docentes que a su vez puede contribuir con la sustitución de las prácticas cotidianas que se mantienen en las escuelas. Según estos estudios e investigaciones, los cambios en las prácticas son muy difíciles de darse si los profesionales no toman conciencia de su conocimiento tácito que de algún modo determina su hacer (Valdés y Carabés, 2003). Tal como lo mencionan Loo, Morales y Olmos (2003) en su investigación con profesores de diversas disciplinas académicas; las teorías implícitas casi nunca se explicitan, en cambio son un vehículo fundamental para determinar la forma en que se puede mejorar o alterar su funcionamiento de manera significativa, mediante una formación docente tal que permita a los profesores, generar sus propios marcos de referencia para construir nuevos escenarios mentales en función de las demandas de la situación concreta y sus representaciones. En este punto, aclaramos que no se trata que los profesores abandonen por completo sus creencias, sino que puedan disponer de otras representaciones más complejas y estructuras para reflexionar sobre las que ya poseen.

Esto implica como menciona Imbernón (2000b), un cambio en los posicionamientos de las estructuras organizativas universitarias, además de las cognitivas del profesorado universitario, implementando en programas de formación docente los procesos de reflexión e investigación individual y colectiva, sobre los efectos de la docencia universitaria para comprender las prácticas docentes y las situaciones en que éstas se desarrollan; porque hasta lo que ahora tenemos, es una pedagogía popular de estas teorías implícitas encarnadas en los profesores universitarios.

Asimismo, es importante señalar que si se requiere transformar los estilos de enseñanza en las aulas universitarias, es necesario que los profesores participen en procesos de formación para la docencia. Pero consideramos, que el alcance de la formación pedagógica podrá ser solo en la reflexión de la propia práctica docente, ya que las teorías personales sobre la enseñanza están ligadas a situaciones episódicas, que demandan la búsqueda de ideas eficaces respecto a un problema concreto, sin importar si la solución es falsa o verdadera. Para lograr un cambio efectivo en los modelos de enseñanza, habría que reelaborar las representaciones mentales y conceptuales, a fin de transformarlos en un conocimiento personal pero adaptable a las distintas situaciones del aula (Zabalza, 2006).

En la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo. XXI celebrada en 1998, la UNESCO aprobó la necesidad de la educación permanente del profesorado universitario y su formación, manifestando que la educación a lo largo de toda la vida exige que el personal docente actualice y mejore sus capacidades didácticas y sus métodos de enseñanza por lo que es necesario establecer estructuras, mecanismos y programas adecuados de formación del personal docente. A partir de dicha declaración, la docencia en las universidades ha tenido mayor importancia, puesto que antes, no se valoraban las prácticas docentes ni se establecían planes para mejorarla, solo bastaba con saber de la disciplina para ser contratado como profesor de nivel superior; la libertad de cátedra contribuía para que la calidad de la docencia quedara en manos de los profesores de manera individual, lo que importaba era mantener ciertas estrategias y metodologías didácticas en los sistemas tradicionales de enseñanza. Pero al ver que los profesores no dominaban otras herramientas, se hacen necesarios los procesos de formación.

¿Qué dicen los autores sobre la formación docente? Al respecto, presentamos diversos conceptos de formación docente, resultado de diferentes perspectivas teóricas que apoyan algunos autores. La primera se refiere a que la formación consiste en el desarrollo integral del profesorado que incluye la adquisición de conocimientos,

habilidades y valores, que al respecto Marcelo (1995, en Juanas y Diestro, 2010), define la formación desde la perspectiva de la profesión docente como un campo de conocimientos, de investigación y de propuestas teóricas y prácticas, a través de las cuales los docentes adquieren o mejoran sus conocimientos y destrezas para intervenir profesionalmente.

Por su parte, Davini (2000) define a la formación docente como el proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conductas incluyendo conocimientos, habilidades y valores para desempeñar una determinada función docente. Dicha función es también entendida como un proceso de construcción de competencias básicas generales y específicas que permiten ejercer una práctica reflexiva la cual genere nuevos marcos de referencia, nuevas formas de entender y actuar frente a la realidad. Consiste en la preparación de profesionales que reflexionan sobre la práctica cotidiana para comprender tanto las características específicas de los procesos de enseñanza y aprendizaje, como el contexto en que dicha práctica tiene lugar para intervenir.

Otra perspectiva al respecto, es la profesionalización de la docencia mediante estudios formales o educación continua, que incluye el conocimiento de diversas disciplinas como parte de los contenidos del proceso de formación docente, en la cual ubicamos a Cáceres (2005, s/p) quien considera que:

la formación pedagógica del profesorado universitario es un proceso continuo que atiende diferentes etapas organizadas en su práctica docente que facilitan iniciar, adiestrar, formar y perfeccionar a dichos profesores en el dominio de los contenidos de la didáctica de la educación superior con el propósito de incidir en la calidad de la formación de los estudiantes lo que influye en la calidad de la educación superior.

Un tercer enfoque se refiere al desarrollo de competencias pedagógicas, capacitación y actualización de métodos y técnicas innovadoras para enseñar. Al respecto, Zabalza (2003, p. 121) hace referencia a las competencias que permiten cambiar el comportamiento de las personas en su campo laboral, pero agrega que la formación es "un proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conocimientos, habilidades y valores para el desempeño de la función docente". Lo califica como un proceso continuo, a lo largo de toda la práctica docente, pero tomando ésta como eje formativo estructurante. Es decir que se trata de un proceso continuo a lo largo de la vida profesional, basado en la mejora y en la práctica como su principal propósito.

Un enfoque más reciente, en relación con el proceso de formación para la docencia, se refiere al proceso de construcción de competencias básicas para ejercer una práctica reflexiva y en la que se puede identificar lo que propone Donald Schön, al considerar a los profesores como profesionales reflexivos, y la formación docente consiste en establecer premisas en las que debe basarse el razonamiento práctico de la enseñanza en situaciones específicas, considerando como eje formativo la práctica guiada y supervisada.

Las definiciones presentadas y las perspectivas teóricas en que se ubican, comparten aspectos de la formación docente, al considerarla como proceso continuo, adquisición de herramientas para resolver problemas o habilidades a desarrollar en la práctica. Pero la perspectiva más reciente se ubica en el enfoque crítico-reflexivo el cual reconoce a la docencia como una actividad compleja, multidimensional y dinámica en la que convergen elementos teóricos, metodológicos, didácticos, psicológicos, filosóficos e históricos del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, expresamos que las definiciones han evolucionado en la forma en cómo se ha conceptualizado el profesor, el alumno y la interacción de ambos en el aula. Si el profesor debe ser eficaz, su formación tendría que ser un conjunto de habilidades y conductas instrumentales que deberá aplicar en el

proceso educativo; pero si el profesor debe ser crítico-reflexivo, entonces tendría que adquirir, estructurar y reestructurar conocimientos, habilidades y valores para analizar su propia práctica. Desde esta perspectiva aplica el término enseñanza reflexiva que lo entendemos como la necesidad de que los docentes critiquen y desarrollen sus propias teorías prácticas cuando reflexionen juntos y por separado en y sobre la acción docente, pero también de las condiciones sociales que configuran sus experiencias docentes.

Respecto lo anterior, creemos que la formación docente es un proceso continuo dirigido al logro de la calidad de la educación en México, particularmente en el nivel superior. Tendrá que incluir aspectos de adquisición de conocimientos y habilidades que estimulen el desarrollo profesional y personal para ejercer la docencia con identidad y responsabilidad social. Por ello, reconocemos la preocupación y los esfuerzos que han hecho las instituciones de educación superior para transformar la enseñanza y definir el proceso de formación docente como el desarrollo profesional que incluye aspectos continuos de aprendizaje con la participación activa y reflexiva del profesor.

2.2 Factores que inciden en la formación docente

En épocas recientes, se ha visto una mayor preocupación por el crecimiento de la calidad docente, lo cual ha traído como consecuencia un interés por la formación y el desarrollo del profesorado en las universidades. Según un reporte de ANUIES en el año 2006, el sistema de educación superior en México estaba conformado por 2,107 instituciones de educación superior, de las cuales 699 son públicas. Dado este crecimiento, entre 1979 y 1985 las instituciones tuvieron que contratar a un número importante de personas que no contaban con el nivel de formación adecuado para desempeñar funciones universitarias, lo cual no tuvo los efectos esperados en la calidad de la educación superior; por lo que actualmente las universidades se han preocupado por ofrecer una mayor formación a los profesores en aspectos didáctico-pedagógicos para impartir las diferentes disciplinas.

El verdadero problema de la formación docente en América Latina es en mayor grado el tipo y no la ausencia, los programas insisten en fomentar una cultura escolar en la cual se sigue buscando la transmisión y no la construcción de conocimientos; con la creencia de que el maestro tiene que apropiarse de las teorías pedagógicas y su traspolación al aula (Mesina, 1999).

Es innegable que en este siglo XXI, los profesores deben contar con una sólida formación académica y pedagógica que les prepare para la enseñanza, la cual presenta características de la actual "sociedad del conocimiento" en la cual los estudiantes deben prepararse para sobrevivir en esta sociedad y tener éxito en ella; además las aulas escolares tienen una población heterogénea que requiere de una formación permanente que desarrollarán a lo largo de sus vidas.

Empezaremos por hablar de la formación docente con una pregunta que cobra relevancia sobre todo en este siglo y del cual hay diferentes características, factores, enfoques, paradigmas o modelos. Es por esto que resulta pertinente saber o intentar comprender ¿cuáles son los ámbitos institucionales que forman a los docentes?. Carrizales (1990) menciona que la formación de los docentes va más allá del ámbito pedagógico y/o escolar; cuando enfatiza aquellos factores involucrados en la formación, personal (familia, religión, medios de comunicación, grupos de pertenencia). El aspecto profesional puede darse en las instituciones educativas y los centros de trabajo; en los cuales el profesor adquiere esa formación.

Una nueva pregunta surge ¿quién forma al docente, además de los diferentes grupos a los que pertenecen?. Lo pueden formar los especialistas, quienes a partir de la experiencia, proporcionan la posibilidad de analizar su práctica en el ámbito donde ésta

ocurre, desde una visión holística y/o un enfoque situacional. La otra parte, que conforma la respuesta, es que la formación docente también es dada en la institución donde el profesor labora. Realmente, la intención de los procesos de formación docente es promover y provocar un cambio en su labor profesional, el cual dice Carrizales (1990) implica una ruptura de experiencias y paradigmas, así como "dejar de pensar en lo que he pensado y cómo lo he pensado".

Estamos de acuerdo en que los profesores, sobre todo aquellos que ya ejercen la docencia, tienen un conocimiento previo sobre lo que es enseñar, por lo que el propósito de formación en este momento, será modificar las aspiraciones, creencias, ideales, caminos, prácticas que constituyen sus marcos de referencia e interpretación de lo que significa enseñar, además de sus intereses, necesidades y valores. También existen cambios que obedecen a condiciones objetivas, las cuales se refieren a analizar y atender problemáticas generales, tales como; lo que el docente hace, cómo lo hace, por qué lo hace y con qué recursos cuenta (planes, libros, tecnología de la información, biblioteca, entre otros). Al respecto, algunos autores como Carrizales (1990); Ferry (1991); Davini (2000) e Imbernón (2000a), coinciden en que existen instituciones formadoras, formadores y programas docentes que aún construyen modelos de orden, homogeneidad, armonía, sin contradicciones y sin historia.

Respecto lo anterior, señalamos que los factores que inciden en la formación docente, tienen que ver con el concepto que se tiene de docencia y de profesor. Éste ya no es un transmisor del conocimiento, sino un orientador y guía que acompaña al estudiante en el proceso de construcción de conocimientos pero además en el desarrollo de habilidades y valores asociados a un desempeño profesional eficiente. Siendo así, el proceso de formación debe entenderse como aquel desarrollo profesional que tiene lugar a largo de toda la vida del profesor y como una expresión de su personalidad.

2.3 La Profesionalización de la docencia

El término profesionalización de la docencia se refiere a la actuación de los profesores en el aula, es decir, el conjunto de actuaciones, destrezas, conocimientos, actitudes y valores, ligados a ella que constituyen lo específico de ser profesor. La formación del profesorado forma parte de esta dinámica social relacionada con la profesionalización del conocimiento, el cual se entiende como el proceso por el que los profesores adquieren conocimientos y habilidades para una buena práctica profesional en cada etapa de su carrera docente. La profesionalización de la docencia tiene como objetivo hacer de ésta una actividad profesional, de tal forma que el ingeniero, el médico, el contador, el agrónomo, el arquitecto, independientemente de su formación disciplinar, puedan hacer de la docencia una profesión o carrera.

Actualmente en las instituciones de educación superior se ha dado una preocupación por la formación de sus profesores y es que en ellas, laboran profesionistas de diversas disciplinas, atendiendo a la demanda de los jóvenes que ingresan a las universidades con el objeto de adquirir una educación de calidad que impacte en su formación profesional. Si bien, algunos docentes cuentan con una preparación basada en el conocimiento de métodos y técnicas didácticas, la mayoría carecen de dichos estudios. Es así, que aunque la formación docente surge en México desde los años setenta, en las universidades podemos constatar la existencia de profesores sin una formación para la docencia más que la que surge de su experiencia laboral y el conocimiento de su disciplina. Estamos de acuerdo con Bain (2006) cuando menciona que los profesores tienen el conocimiento propio de su profesión, que realmente es un requisito básico para impartir clases en el nivel superior, pero no cuentan, o cada vez menos, con una formación pedagógica de cómo enseñar en las aulas.

Ante el crecimiento de las instituciones de educación, como se señaló antes, el profesor universitario se caracterizaba por aquel que dominara su ciencia y la actualizara, aspecto

que fue la clave para el prestigio de un buen profesor. Más tarde, en un intento por elevar la calidad del profesorado, en México los programas de posgrado (especialidades y maestrías) han constituido un importante dispositivo para la profesionalización docente, y catalogados como espacios en los cuales los profesores pueden adquirir habilidades y conocimientos orientados a mejorar la calidad de la docencia. Esta idea ha sido rescatada por las instituciones de educación superior a fin de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y por consiguiente contribuir a mejorar la calidad académica de los futuros profesionales, como es una de las funciones sustantivas de la educación superior.

Dado que la profesión docente es el resultado de las representaciones sociales, culturales e ideológicas de un contexto cultural determinado, habrá que capacitar a los profesores universitarios en procesos académicos que le permitan estimular sus competencias profesionales y superación personal. Esto es, incorporar en los procesos de formación, aspectos subjetivos como su pensamiento, sus creencias sobre la enseñanza, el aprendizaje o la evaluación, así como la reflexión en y sobre la acción o considerar los saberes docentes que desarrolla durante su práctica educativa (Imbernón, 2000a).

Considerando que el docente es alguien que asume la práctica a partir de los significados que él mismo le da, posee conocimientos y un saber hacer que estructura y orienta su actividad; Tardif (2004) identificó los saberes docentes como temporales; plurales y heterogéneos; personalizados y situados. Estos saberes son temporales porque se adquieren con el tiempo en tres sentidos: a) provienen de la historia de vida, b) se aprenden en la práctica por ensayo y error convirtiéndose en certezas profesionales, rutinas modelos de gestión de la clase y de transmisión de la materia y c) se utilizan y desarrollan en el ámbito de una carrera.

Son saberes plurales y heterogéneos porque provienen de diversas fuentes: cultura personal, historia de vida, cultura escolar; pero también son eclécticos y sincréticos porque utilizan muchas teorías, concepciones y técnicas según las necesidades. Estos saberes son personalizados y situados porque son apropiados, incorporados, subjetivos, difíciles de separar de las personas, de su experiencia y de la situación de trabajo.

Además de lo que algunos autores puedan comentar acerca de la docencia, como arte o como profesión, esta actividad se plantea como una tarea profesional para la que se debe poseer conocimientos y condiciones propias (Zabalza, 2007) además del dominio de la propia especialidad o disciplina que se imparte. Por lo que, los discursos señalan claramente que se trata de una profesión que implica retos y exigencias con conocimientos específicos, pero también ciertas habilidades vinculadas a la docencia, como una condición necesaria para la mejora de la calidad de la misma.

Este punto cobra mayor importancia el papel del profesor universitario, que aunque siga siendo el mismo de siempre, sufre transformaciones fuertes en la dedicación y en las características que el ámbito educativo le demanda. Decíamos que en el contexto universitario, el docente cumple múltiples funciones que van más allá de la docencia; es decir, desarrolla o debe desarrollar funciones formativas convencionales, que son las que conocemos como saber bien su materia y saber impartirla; las cuales además se han complicado con el paso del tiempo y con nuevas condiciones de trabajo caracterizadas con un incremento en el número de estudiantes que atender, innovaciones curriculares, globalización del conocimiento, la incorporación de las tecnologías, aprendizajes diversos, entre otros.

Es así que los estudios interesados en destacar las funciones docentes, han realizado observaciones de las clases, de las que se han derivado categorías para considerar la enseñanza como algo cercano al "arte", en el que se concibe la instrucción como un

proceso dinámico, complejo, innovador y sensible. Los estudios de Stenhouse son ejemplo de que la función docente es más parecida a la investigación, debido a que los docentes pueden extraer información de manera empírica sobre la enseñanza a partir de su propia experiencia en las aulas. En esta línea de investigación se puede identificar una perspectiva cognitiva, que concibe a la enseñanza como una construcción de conocimientos; y en esta visión, los profesores se convierten en observadores atentos de la enseñanza, constructores activos de los procesos que ocurren, y pueden utilizar la experimentación sobre la enseñanza y el aprendizaje para dar respuesta a la formulación de las preguntas que surgen desde la reflexión. Tardif (2004) y Zabalza (2007) mencionan que la enseñanza es algo mucho más complejo que requiere de conocimientos específicos, de un proceso de formación adecuado y de un reciclaje permanente para ponerse al día tanto en los nuevos contenidos como en las nuevas metodologías didácticas aplicables a ese ámbito.

En relación con la profesionalización de la docencia, es necesario destacar que las condiciones del ejercicio de la enseñanza han cambiado, aspecto que exige que el profesorado universitario, a quien se le han encomendado la misión de formar a los estudiantes, ya no se le debe concebir como un mero ejecutor de un currículum y transmisor de conocimientos, por lo que requiere una formación acorde con nuevas exigencias que no son del siglo pasado, y que le otorgan el papel de facilitador del aprendizaje de sus estudiantes. Esto significa que la enseñanza universitaria no puede impartirse de manera tradicional, cuando se argumentaba que los alumnos podían acumular una cantidad enorme de conocimientos, datos e información, muchas veces sin comprender la utilidad y aplicación inmediata y futura de dichos aprendizajes. Actualmente, se busca que los docentes desarrollen competencias para la vida profesional y personal; mediante un proceso sistemático que contribuya al mejoramiento de la enseñanza, rescatar sus creencias y conocimientos, con el propósito de incrementar la calidad de su labor educativa. En este contexto, la profesionalización de la docencia busca contribuir a la calidad de la enseñanza; la cual podría darse con la sistematización del perfeccionamiento permanente, el análisis de la práctica y la investigación en el aula (Sánchez y García-Varcárcel, 2002). Siendo así, la visión profesional de la enseñanza

parte de dos aspectos previos: 1) lograr una enseñanza efectiva es una tarea compleja y un fuerte reto social que implica adquirir, mejorar y ampliar ciertas habilidades mediante un proceso continuo de formación; y 2) enseñar exige conocer bien la materia o actividad, saber cómo aprenden los estudiantes; manejar los recursos de enseñanza, entre otros. Estos dos aspectos comprometen a los docentes para prepararse en el análisis y solución de problemas, seleccionar estrategias metodológicas, organizar ideas y tareas; saber identificar lo que el alumno ya sabe, tener buena comunicación con ellos, ser capaz de estimularles a aprender, pensar y trabajar en grupo.

De lo expuesto anteriormente se rescatan algunas ideas clave: la enseñanza es una tarea compleja con diversas aristas; para conseguir la calidad de la enseñanza es necesario estar en continua formación y actualización docente; el profesor debe aprender tareas que se relacionan con él mismo y con el estudiante. Es por ello urgente prestar atención a la formación continua, pues se ha visto en muchos entornos que gran parte del profesorado que se incorpora a la educación superior no cuenta con una formación docente previa. Por lo que la profesionalización docente la definiríamos como un conjunto de saberes, conocimientos y competencias adquiridas y mantenidas mediante estudios continuos, dada la responsabilidad personal y colectiva que los profesores asumimos para el aprendizaje y bienestar de los estudiantes.

2.4 Los modelos de formación pedagógica del profesorado

En la actualidad existe la tendencia a discutir y reflexionar sobre políticas de formación docente en distintos escenarios nacionales, se propone especialmente cambiar los fundamentos teórico-prácticos, filosóficos, epistemológicos y pedagógicos por cuanto su efectividad de cara a los requerimientos de hoy; lo cual no ha alcanzado los resultados esperados. La naturaleza del proceso de enseñanza, asumida como un proceso complejo que es, prescriptivo, configurado y creativo, en el que se conjugan certidumbres e incertidumbres, encuentros y desencuentros acerca del qué enseñar, para qué, por qué,

cómo y cuándo hacerlo, cómo responder mejor a las necesidades de los estudiantes y cuáles serán los resultados de la acción; ha dado origen a la búsqueda de nuevas modalidades de formación de los docentes. Recordemos que el profesor universitario se encuentra inmerso en una profesión en muchas ocasiones no elegida (Anijovich, Cappelletti, Mora y Sabelli, 2009). que es compleja en sus fines y tareas; tiene que conjugarla con su profesión disciplinar, para lo cual requiere de un proceso formativo en el cual combine sus emociones, experiencias, conocimientos, ideologías y concepciones respecto de su práctica educativa.

En el primer punto de este capítulo mencionábamos que los programas de formación del profesorado se han abordado desde diversas perspectivas a través del tiempo. Así podemos encontrar modalidades que se adoptan en las instituciones, resultados del impacto de algunas teorías de la enseñanza-aprendizaje que sustentan las concepciones de la educación experiencial y del aprendizaje colaborativo. Estas modalidades de formación se enmarcan en un enfoque central en el pensamiento y la afectividad del estudiante de docencia o del futuro docente. Situados en este contexto, a continuación mostramos un panorama general sobre los diversos modelos de formación para la docencia, así como las tendencias más dominantes, que sin ser exhaustivas, permiten conocer los elementos básicos de cada una de ellas.

Cabe señalar que existen diversas formas de clasificar, denominar y caracterizar las tendencias y los modelos, pero son una reseña de la notable evolución que ha tenido la forma de concebir al docente, considerándolo la piedra angular y el punto de partida para diseñar y pensar en nuevos procesos de formación. Es por ello que solo consideramos dos grandes dimensiones: la primera se refiere al **modelo teórico**, cuyo propósito es responder a las exigencias que plantea la situación escolar y el **modelo crítico-reflexivo**, el cual forma parte de un movimiento de renovación curricular y de la enseñanza más amplia, que asume la idea de un profesor-investigador.

En el modelo teórico podemos encontrar un modelo individual en el cual son los mismos profesores los que planifican lo que creen que puede facilitar el aprendizaje. En este

modelo los profesores aprenden a través de lecturas, de conversaciones con sus pares, empleando nuevas estrategias, confrontando con la reflexión de su propia práctica, o la propia experiencia personal (Cáceres, 2005). Esto es que el profesor a título individual busca la formación que le permita adquirir conocimientos, habilidades y competencias para realizar su labor con éxito.

Así como el concepto de formación docente ha evolucionado incorporando elementos que corresponden a diversas perspectivas teóricas y tendencias curriculares; el diseño de los programas de formación docente también fueron cambiando con la adopción de las teorías de la enseñanza. En un principio se buscaba el profesor eficaz y había que prepararlo con programas orientados hacia enfoques conductuales; después el estudio de los procesos de pensamiento docente dieron lugar a los modelos crítico-reflexivos, los cuales hacen alusión a las ideas y trabajos de John Dewey, quien insiste en que la experiencia ofrece una dirección positiva para la selección y organización de los métodos y materiales educativos. Dewey argumenta que "la experiencia no obra en el vacío", por lo que es importante desarrollar en el profesor su capacidad de reflexión crítica y de autodirección, con lo cual podrá repensar su teoría implícita sobre la enseñanza, sus actitudes hacia la docencia y los estudiantes, lo cual facilitará una reconstrucción de su visión y eventual actuación en el aula (Díaz-Barriga, 2009).

Desde una perspectiva crítica existe el **modelo hermenéutico-reflexivo**, el cual refiere a la enseñanza como una actividad compleja. El docente debe enfrentar con sabiduría y creatividad, situaciones prácticas imprevistas que requieren resoluciones inmediatas, donde no sirven reglas técnicas ni recetas de la cultura general; la intención es la construcción personal y colectiva: parte de situaciones concretas (personales, sociales, políticas, etc.) que intentan reflexionar y comprender la realidad. Se dialoga con la situación interpretándola, tanto con los supuestos teóricos y prácticos como con otros sujetos que participan (maestros, alumnos) (Díaz-Barriga, 2002).

Autores como Jackson (1991); Imbernón (1994); Gimeno y Pérez-Gómez (1992) y Ferry (1991); identifican el *paradigma contextual-ecológico* que enfatiza el estudio de la vida en el aula y la formación llega a convertir al profesor en un investigador. En esta área, la formación se da en dos direcciones: 1) dar instrumentos intelectuales que sean una ayuda para el conocimiento e interpretación de las situaciones complejas y 2) implicar a los profesores en tareas de formación comunitaria. Los métodos de investigación de esta dimensión son cualitativos primordialmente y consideran al profesor como un agente activo-crítico ante el acto pedagógico.

Los planteamientos anteriores nos permiten ubicar las referencias teóricas de los modelos y paradigmas de la formación docente; podemos identificar influencia de teorías psicológicas y pedagógicas que han predominado durante mucho tiempo y que en su momento estuvieron orientadas hacia la conceptualización de un profesor que transmite conocimientos; o aquel que se le exige un adiestramiento técnico para cumplir con objetivos establecidos; o los modelos mediacionales y situacionales, naturalistas o críticos que plantean la posibilidad de que los profesores puedan reflexionar sobre su práctica real y los modelos pedagógicos establecidos en sus instituciones. Al mismo tiempo, consideramos que no existe formación si el aprendizaje para la enseñanza no supera el pragmatismo común en las instituciones educativas, establecido por normas, reglas y políticas limitadas y temporales, por lo que es necesario investigar y reflexionar sobre los efectos que tienen las diversas concepciones de la enseñanza y el aprendizaje en las instituciones.

En años recientes se han hecho reformas a los programas universitarios de formación para la docencia, aspecto al que nos referíamos en las tendencias pedagógicas que subyacen a los programas de formación docente; sobre el concepto que se tiene del profesor, reconociendo que el oficio de enseñar es una tarea compleja, que ser docente requiere desarrollar saberes de la profesión que implica retos y exigencias. Para algunos la docencia es un arte y para otros es una profesión; es decir, es una labor de práctica o una labor que requiere de un conocimiento específico que se adquiere con formación

permanente. También se pone énfasis en la importancia de que el profesor pueda convertirse en investigador de su propia práctica, introduciendo el término acuñado por Donald Schön sobre el "práctico reflexivo", el cual produce saberes específicos de su propio trabajo y es capaz de deliberar sobre sus propias prácticas, de objetivarlas y compartirlas, de perfeccionarlas y de introducir innovaciones susceptibles de aumentar su eficacia (Tardif, 2004); para lo cual es necesario compartir lo que sucede en las aulas considerándolas como un espacio público y colaborativo en pro de alcanzar la calidad del proceso educativo. Instalados en estas ideas, la práctica profesional se convierte en un espacio original y relativamente autónomo del aprendizaje y de formación para los futuros prácticos, así como un espacio de producción de saberes y de prácticas innovadoras por los docentes con experiencia.

Respecto lo anterior, se presentan las propuestas de autores como Davini (2000); Imbernón (2000a, 2006); Tardif, (2004) y Zabalza (2003; 2007); sobre los elementos que deben tener los programas de formación pedagógica. Pero antes de comenzar a reseñar las diferentes propuestas, consideramos que la formación pedagógica es un elemento que está -y debe estar- al servicio del docente; esto es, crear un modelo centrado en éste e incluir un problema práctico que se presente en los centros educativos de trabajo.

La realidad actual en las universidades, no es muy alentadora, con frecuencia se invita a los profesores a participar en cursos aislados o improvisados, difundidos a través de convocatorias periódicas y temporales; siguen existiendo los cursos individualizados en los que los formadores presentan un sólo problema y una sola solución, como si todos los docentes presentaran las mismas situaciones en la cotidianeidad del aula. Al respecto se afirma que la formación debe considerar diferentes aspectos como la objetividad y subjetividad de quienes participan (Davini, 2000), lo cual incluye por un lado los planes de estudio y por otro, las teorías, creencias o concepciones implícitas que llevan estudiantes y docentes; así mismo, considerar los pensamientos y las acciones aludiendo a la aseveración de Schön (1992, p. 129) cuando menciona que las rutinas que hace el docente llevan un "conocimiento espontáneo e intuitivo, que no recuerda donde lo

aprendió y no lo puede expresar verbalmente; por lo cual, recuperar ese conocimiento y darle un tratamiento reflexivo, puede mejorar la práctica y fortalecerla". Finalmente, enfatizar en un aprendizaje colectivo para mejorar lo individual nos parece un aspecto fundamental a considerar en la formación para la docencia y que el aprender a enseñar en conjunto rescata una dimensión sociocultural, la construcción de una identidad docente y el reconocimiento de la cultura escolar.

Por su parte, Imbernón (2000a) propone que la formación pedagógica debe considerar los siguientes elementos:

- debe actuar sobre las personas y los contextos para generar innovaciones de ámbito institucional;
- más basada en actitudes y procesos para la reflexión, el cambio y la innovación en la docencia universitaria;
- debe partir de que muchos de los elementos pedagógicos son difíciles de enseñar y por tanto deben aprenderse en la reflexión sobre la práctica docente;
- debe cubrir aspectos sociales, profesionales, didácticos y emocionales; permitir la reflexión en y sobre su acción y también sobre la acción de otros.

En esta propuesta se puede apreciar, la consideración del docente como un profesional adulto, reflexivo y abierto a la colaboración con los pares; lo que sugiere que el docente en formación inicial o continua, posee conocimientos previos, resultado de un proceso de formación y una experiencia en la que ha adquirido creencias, teorías pedagógicas y formas de trabajo; que labora en un contexto institucional determinado, que le permite construir una identidad profesional y personal.

Por su parte, Tardif (2004) propone un nuevo modelo de formación para la docencia, argumentando sus características :

- Un modelo de formación lleva consigo la instrumentación de nuevos dispositivos de capacitación que imprimen un vaivén constante entre la práctica profesional y la

formación teórica, entre la experiencia concreta en las aulas y la investigación, entre los docentes y los formadores universitarios.

- La formación del profesorado es un *continuum* en el que se alterna la formación recibida en la universidad, con el ingreso a la profesión y en una gran parte de la vida profesional.
- Deben organizarse en función de una formación cultural (o pedagógica) y una formación científica (o disciplinaria), relacionándolas y vinculándolas de manera continua y permanente.

Sin duda, con el afán de formar profesores "reflexivos" capaces de someter a análisis sus propias prácticas, habría que provocar que los docentes encuentren respuesta a problemas que ellos mismos seleccionen o planeen y que se utilicen estrategias de formación que conecten con las diferentes modalidades de aprendizaje de los docentes. Actualmente las universidades tienen más estudiantes con conocimientos divergentes, formas de aprender variadas o recursos económicos diversos. Ante dichas condiciones, consideramos que el docente debe desarrollar habilidades específicas para planear, diseñar y llevar a la práctica un contenido determinado y con esa intención podrían orientarse los procesos de formación, reconociendo la misión que como profesionales de la docencia debemos cumplir.

Cabe señalar que en la realidad académica de las universidades, pocas veces existen programas de formación que tengan como eje principal la reflexión del docente; y cuando se emplean técnicas como (grabaciones en clase, diarios de clase, microenseñanza, grupos de reflexión, tutorías y portafolios) el alcance es limitado, pues solo algunos profesores tienen la posibilidad de involucrarse en este tipo de experiencias. Sin embargo, las opiniones revelan que esta nueva forma de trabajar representa un espacio benéfico para la mejora progresiva de las prácticas docentes, pues el profesor aprende a observarse desde otra óptica, tratando de vincular los saberes que tenga con una visión real de su práctica profesional.

La exposición de los temas en el presente capítulo, muestra dos grandes enfoques pedagógicos de la formación para la docencia; en primer lugar la que se refiere a plantear la necesidad de reflexionar sobre las tendencias de concepciones dominantes y prácticas pedagógicas así como sus supuestos y efectos; hablar sobre los dilemas en torno a los elementos que tienen y deben contener los programas; la segunda implica reconocer que la docencia es sin duda un proceso dinámico que está caracterizado en el mundo actual por cambios vertiginosos sociales y tecnológicos, por lo cual se hace necesario que el docente amplíe su comprensión del hecho educativo y sistematice su propia experiencia. Por lo tanto, el estudio de las teorías implícitas permite reconocer que los profesores tienen teorías y creencias que pueden contribuir a la constitución de esquemas de conocimientos sobre la enseñanza en una disciplina determinada.

De esta forma se insiste en abordar el pensamiento docente de los profesores universitarios, determinando sus teorías y creencias implícitas acerca de la enseñanza y la influencia de la formación docente en la construcción de dichas teorías. Analizar entonces, los procesos mentales de los profesores representa una forma distinta de conceptualizar su formación. Tanto las investigaciones en torno a las teorías implícitas de los profesores sobre la enseñanza y los aspectos que engloban los programas de formación para el ejercicio de la docencia ofrecen paradigmas mediacionales, críticos y reflexivos que han tratado de romper con concepciones de "caja negra", es decir han pretendido abordar aspectos internos que guían la actuación de los docentes en el aula. Por lo cual consideramos que los constructos personales y creencias de los docentes son estructuras mentales que emplean en su quehacer profesional; los patrones de comportamiento se originan en esas teorías arraigadas, aprendidas y asumidas resistentes al cambio. Valdés y Carabés (2003) consideran que los profesores no aplican lo que les han instruido sino lo que han aplicado; por lo que las *"teorías que suscribimos conscientemente no son las que orientan de un modo inconsciente nuestra práctica"* (p. 47).

Capítulo 3. Marco metodológico

La tarea de los sabios es expresar con claridad conceptual la verdad implícita en los actos de los simples

Umberto Eco: El nombre de la rosa

No obstante se han explicado los componentes metodológicos de esta investigación, en relación con la pertinencia de determinar las teorías implícitas sobre la enseñanza en profesores universitarios, los motivos que llevaron a tratar el tema, el contexto en el que se trabajó, así como la propuesta metodológica general; en la siguiente figura se expresa gráficamente el marco metodológico utilizado para dar respuesta a la pregunta de investigación. Las particularidades se señalan en las secciones de este capítulo.

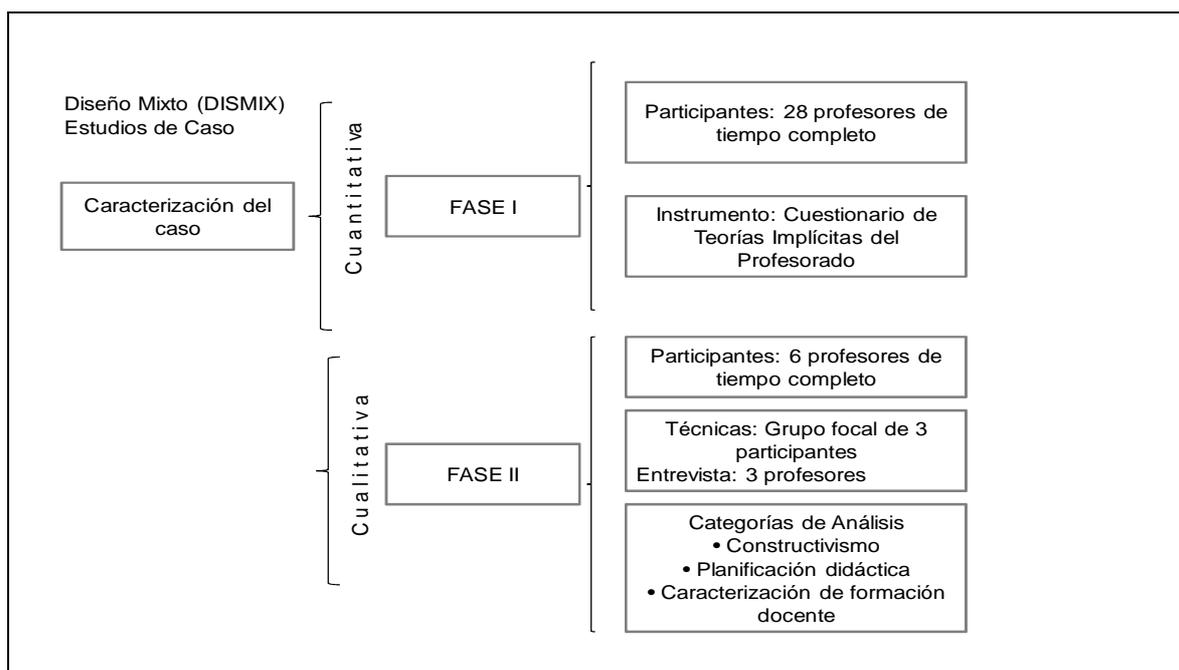


Figura 1. Representación gráfica de la metodología empleada

3.1 Tipo de estudio

Para dar respuesta a la pregunta de investigación y el objetivo general se eligió una metodología mixta apoyada en el estudio de caso instrumental de acuerdo con Stake (2010) por considerarlo idóneo para determinar las teorías implícitas en los profesores de Derecho, puesto que no interesa generalizar los datos, sino identificar, contextualizar y argumentar las características didáctico-pedagógicas de este grupo de profesores. Dicha metodología incluye un enfoque cuantitativo y otro cualitativo, los cuales permiten contar con una perspectiva amplia y profunda del fenómeno. De esta forma, se obtuvieron dos tipos de datos; cuantitativos de acuerdo con el análisis de frecuencia de las respuestas al cuestionario de las teorías implícitas de la enseñanza como una configuración grupal y la información cualitativa producto del grupo focal y las entrevistas a fin de obtener una visión personal y mayor variedad de opiniones respecto del pensamiento didáctico, el cual se traduce en datos duros y aspectos propios de dicho pensamiento.

Fase I: Enfoque cuantitativo con método descriptivo. A fin de conocer las teorías y creencias sobre la enseñanza que implícita o explícitamente influyen en las prácticas docentes de los profesores universitarios, se aplicó el cuestionario elaborado por Marrero (1993) el cual recopila información sobre los rasgos de las teorías pedagógicas personales del grupo de profesores elegido; aspecto que coadyuvó en la descripción de un perfil respecto de las teorías implícitas que, al menos en el discurso escrito, sostienen los profesores de Derecho.

Fase II. Enfoque cualitativo con método descriptivo. En la fase cualitativa se realizó un mini grupo focal con 3 profesores, además de 3 entrevistas individuales. El grupo focal tuvo una duración de 90 min y cada entrevista abarcó 45 minutos; este bloque de

información del discurso de los profesores se grabó y transcribió para facilitar el análisis y la derivación de las categorías que se definen a continuación según la **Tabla 7**.

- I. **Constructivismo** como enfoque pedagógico que enmarca el modelo educativo de la institución: Argumentos que hacen referencia a lo que piensan los profesores con respecto a los elementos del constructivismo, la función del profesor y los procedimientos constructivistas que dicen promover en el aula.
- II. **La planificación didáctica** como una herramienta fundamental en el ejercicio docente. Ideas que expresan la forma en que se realiza la planeación de las asignaturas a nivel institucional y personal, como una de las funciones fundamentales del ser docente.
- III. **Caracterización de la formación docente** para ejercer la labor educativa. Opiniones acerca del valor y la importancia de la formación docente en los profesores universitarios, descripción de experiencias formativas, así como aspectos que deberían contener cursos de educación continua para la docencia.

De la categoría de constructivismo se derivaron tres aspectos o subcategorías:

- a) Identificación de los profesores con el constructivismo como forma modelo institucional de enseñanza.
- b) La función de los profesores en el modelo institucional.
- c) Los elementos del constructivismo que caracterizan la práctica docente de los profesores

De la categoría de planificación didáctica se derivaron tres aspectos o subcategorías:

- a) Con base en los objetivos de aprendizaje
- b) Con base en el contenido temático
- c) Con base en la actividad del alumno

De la categoría de formación docente se derivó un aspecto o subcategoría:

- a) Caracterización de formación docente

Tabla 7. Categorías y subcategorías del enfoque cualitativo

Categorías/subcategorías		
Constructivismo	Planeación didáctica	Formación docente
Identificación con el constructivismo	Con base en objetivos	Caracterización de la formación docente
La función del profesor	Con base en el contenido temático	
Elementos del constructivismo en la práctica docente	Con base en la actividad del alumno	

Fuente: Elaboración propia

3.2 Población y grupo seleccionado

La Facultad de Derecho de la UMSNH oferta la licenciatura y posgrado en Derecho, cuyos propósitos son promover una formación integral del profesional de la ciencia jurídica. Cuenta con una matrícula en la licenciatura de 7,200 estudiantes, distribuidos en tres turnos (matutino, vespertino y mixto); con un sistema de enseñanza en las modalidades escolarizado, abierto y a distancia. La planta docente ha ejercido su actividad profesional en diversos espacios laborales, lo cual ha enriquecido su capacidad y experiencia; está integrada por 350 profesores, de los cuales 264 son por asignatura, 70 profesores investigadores, 8 técnicos de tiempo completo, 8 técnicos de medio tiempo. Del total de profesores-investigadores de tiempo completo, participaron 28 en la fase cuantitativa y 6 en la fase cualitativa de la investigación (Ver tabla 8)

Tabla 8. Características de la población de profesores

Nombramientos académicos		Grados Académicos	
Asignatura	264	Licenciatura	87%
Profesor-investigador TC	70	Especialidad	0.3%
Técnico académico TC	5	Maestría	6%
Técnico académico MT	4	Doctorado	3%
Ayudante de técnico TC	3	Total	100%
Ayudante de investigador MT	1		
Ayudante de técnico MT	3		
Total	350		

Fuente: Elaboración propia

TC. Tiempo completo

MT. Medio tiempo

La regla de decisión del grupo seleccionado, se realizó con base en los siguientes criterios: a) tener nombramiento de profesor-investigador de tiempo completo, c) tener al menos 3 años de experiencia docente en toda su trayectoria académica, d) contar con el título mínimo de Licenciatura en Derecho, e) impartir clase en el nivel licenciatura y f) poder responder el cuestionario.

3.3. Los instrumentos utilizados

Para recopilar la información se utilizaron tres instrumentos: el cuestionario de teorías implícitas del profesorado sobre la enseñanza, desarrollado y publicado por Marrero (1993), un grupo focal y la entrevista semiestructurada.

3.3.1 El Cuestionario de Teorías Implícitas del Profesorado sobre la Enseñanza

El cuestionario elaborado por Marrero (1993) es una escala likert que consta de 33 reactivos, con 7 opciones de respuesta, en relación con 5 teorías pedagógicas sobre la enseñanza, a saber tradicional, activa, crítica, técnica y constructivista. La tabla 9 muestra los rangos establecidos mediante el paquete estadístico SPSS, en el cuestionario para cada teoría. El puntaje para determinar la percepción de los profesores en las teorías implícitas será el promedio de respuestas a los reactivos que se identifican en mínimo y máximo aritméticamente definidos; según lo determinan las escalas likert.

Tabla 9. Rangos establecidos para cada teoría pedagógica

Teoría pedagógica	Rangos según la escala	
	Mínimo	Máximo
Tradicional	12	45
Técnica	17	38
Activa	27	42
Constructivista	18	49
Crítica	13	46

Fuente: elaboración propia de acuerdo con SPSS versión 21.

El cuestionario de Marrero (1993) ha sido utilizado en profesores de educación básica, bachillerato y nivel superior, combinado con técnicas cualitativas en numerosas investigaciones como; Jiménez y Correa (2002); Loo, Morales y Olmos (2003); Bausela (2008); Manterola, (2010); Ortega, (2011) y Lazcano, Santa Cruz y Conget (2013). Aunque el cuestionario original, tal como fue diseñado obtuvo un alto índice de fiabilidad en su primera aplicación, Jiménez y Correa (2002) consideraron conveniente repetir dicho análisis dadas las modificaciones introducidas en algunos reactivos, obteniendo un coeficiente de confiabilidad alpha de Cronbach de **.92**. En este caso no calculamos el coeficiente alpha debido a que el cuestionario se aplicó a un grupo pequeño de profesores, pero si nos aseguramos que cumpliera con la validez y confiabilidad adecuada para ser utilizado en la determinación de las teorías pedagógicas implícitas sobre la enseñanza en profesores universitarios. A continuación se muestran los reactivos ubicados en cada una de las teorías pedagógicas utilizadas por Marrero (1993), cuya conceptualización se incluye en el capítulo primero de esta investigación.

Teoría tradicional

Núm.	Reactivo
1.	Creo que si el profesorado sabe mantener las distancias, los alumnos lo respetarán más y tendrá menos problemas de disciplina.
2.	Mientras explico insisto en que los alumnos me atiendan en silencio y con interés
3.	Procuró que en mis clases haya un cierto clima de competitividad entre los alumnos porque ello los motiva mejor
4.	Soy de la opinión de que la escuela debe permanecer al margen de los problemas políticos
5.	Estoy convencido que si los alumnos y las alumnas no se les fuerza a aprender por sí mismos no estudiarán
6.	Creo que los alumnos disfrutan más de una explicación mía que leyendo un libro o discutiendo en equipo
7.	Procuró que todos mis alumnos sigan el ritmo que marco para la clase

Teoría Activa

Núm.	Reactivo
1.	En mi opinión los alumnos aprenden mejor ensayando y equivocándose
2.	Procuro que en mi clase los alumnos y las alumnas estén continuamente opinando y ocupados en algo
3.	Estoy convencido de lo que los alumnos aprenden por experimentación, nunca lo olvidan
4.	En mi opinión la discusión en la clase es esencial para mantener una adecuada actividad de la enseñanza
5.	Al evaluar opino que lo fundamental es valorar no solo el resultado, sino el conjunto de actividades realizadas por los alumnos
6.	Creo que es necesario integrar a la escuela o facultad en el medio, solo así podremos preparar a los alumnos para la vida

Teoría Crítica

Núm.	Reactivo
1.	Pienso que el currículum, en la escuela o facultad, responde y representa la ideología y cultura de la sociedad
2.	Con frecuencia suelo pensar que el fracaso escolar es producto más de las desigualdades sociales que de los métodos de enseñanza
3.	Creo que el conocimiento que se imparte en la escuela o facultad implica nociones de poder, recursos económicos y de control social
4.	Pienso que la cultura que reproduce o transmite la escuela o facultad aumenta las diferencias sociales
5.	Creo que mientras existan diferentes clases sociales, no puede haber igualdad de oportunidades
6.	Estoy convencido de que las relaciones en el aula deben ser plurales e iguales
7.	Soy plenamente consciente de que la enseñanza contribuye a la selección, preservación y transmisión de normas y valores explícitos u ocultos.

Teoría Técnica

Núm.	Reactivo
1.	A mí me parece que la evaluación es el único indicador fiable de la calidad de la enseñanza
2.	Creo que el mejor método es el que consigue alcanzar más objetivos en menos tiempo
3.	Realizo la programación, primero enumerando claramente los objetivos y luego seleccionando los contenidos, actividades y evaluación
4.	Estoy convencido que el conocimiento científico siempre es el más útil para enseñar
5.	Opino que el profesor tiene que ser capaz de controlar la enseñanza
6.	Siempre he dicho que para que una escuela o facultad funcione de manera eficaz hay que hacer una valoración adecuada de necesidades

Teoría constructivista

Núm.	Reactivo
1.	En mi clase siempre seleccionamos los textos y materiales para trabajar según los objetivos que hemos propuesto y previa discusión en toda la clase
2.	En mi clase, es el grupo de alumnos quienes realmente regulan la convivencia democrática
3.	Mis objetivos educativos siempre tienen en cuenta los intereses y necesidades expresados por los alumnos
4.	A mí la programación me permite coordinarme con mis compañeros profesores
5.	Suelo comprobar más el proceso de aprendizaje de los alumnos, que los resultados
6.	Suelo tener en cuenta, cuando evalúo, si los trabajos elaborados por los alumnos van evolucionando a lo largo del curso
7.	En general, suelo organizar mi enseñanza de tal manera que los alumnos elaboren su propio conocimiento

3.3.2 El grupo focal

Estuvo conformado por tres profesores, mediante invitación personal y un memorándum informativo sobre las temáticas que se abordarían. El criterio de inclusión al grupo focal, fue impartir clase en el nivel licenciatura y tenerla disponibilidad e interés por participar. De este modo se integró un grupo con tres participantes; con el propósito de complementar la información en la fase I y obtener datos sobre la enseñanza del Derecho en la Facultad.

Las preguntas reguladoras de la sesión fueron con respecto a tres grandes temas; constructivismo como corriente pedagógica de la práctica, la planeación didáctica como una función básica en la docencia y la importancia de la formación docente en profesores universitarios (Tabla 10). Con base en estos temas, se inició la discusión grupal, en la cual cada participante pudo expresar su opinión, experiencia respecto a la realidad que desde su percepción se presenta en la Facultad; al mismo tiempo realizaron un trabajo de exploración y descubrimiento, generando sus propias interpretaciones sobre los temas abordados.

La técnica utilizada requiere de un moderador y un asistente. El moderador es el responsable de facilitar y guiar la discusión a partir de las preguntas reguladoras, enmarcadas en los aspectos referidos, alimentando con planteamientos necesarios para profundizar en el tema y animando a los participantes a hablar y precisar aspectos que no quedaban claros. El asistente es responsable de verificar las condiciones del equipo de audio; vigilar la calidad de la grabación, tomar notas, registrar el tiempo de inicio y término y entregar las notas al moderador.

3.3.3 La entrevista semiestructurada

Kahn y Cannell (1977 en Vela, 2013) definen la entrevista como una "*situación construida o creada con el fin específico de que un individuo pueda expresar, al menos en una conversación, ciertas partes esenciales sobre sus referencias pasadas y/o presentes, así como sus anticipaciones e intenciones futuras*" (p. 65). Se aplicó una entrevista semiestructurada a tres profesores con base en el guión de preguntas reguladoras del grupo focal, que se fue ajustando de acuerdo al propio discurso de los participantes. El propósito fue ampliar la información de los profesores elegidos de manera intencional quienes pudieron expresar la experiencia educativa y académica que viven en la licenciatura en Derecho y en el ejercicio de su labor docente.

Cada entrevista tuvo una duración de 45 minutos que se grabó y transcribió para su análisis. La entrevista contribuyó a obtener información precisa, individual y subjetiva, con un tinte de libertad de expresión y profundidad. Es decir, la entrevista fue flexible porque cada entrevistado decidió parcialmente los puntos a tratar; sin embargo, en ocasiones fue necesario redirigir algunas preguntas, pues los entrevistados se alejaban un poco del tema asentado, por lo que fue necesario regresarlos al tema de origen en la búsqueda del propósito de la charla y del objetivo de investigación.

Tabla 10. Dimensiones del guión de la entrevista y las preguntas

TEMA ABORDADO	PREGUNTAS
PRÁCTICA DOCENTE DESDE EL CONSTRUCTIVISMO	¿Qué caracteriza o que es lo dominante en esta facultad en la enseñanza?
	¿Cómo contribuye usted para que el alumno construya el conocimiento?
	¿Qué métodos de enseñanza emplea en sus clases?
PLANEACIÓN DIDÁCTICA DE LA DOCENCIA	¿Realizan alguna planeación de las clases? ¿Cómo es ésta?
	¿Con base en que elementos se realiza la planeación?
	¿Realiza ajustes durante el curso? ¿bajo qué criterios? ¿de qué depende que se hagan dichos ajustes?
LA FORMACIÓN DOCENTE EN PROFESORES UNIVERSITARIOS	¿Qué importancia representa la formación o capacitación para la docencia?
	¿En qué medida considera que la capacitación proporciona conocimientos para mejorar la práctica educativa?
	¿Cree que exista una relación entre la formación docente y el trabajo en el aula?
	¿Qué tipo de cursos ha tomado y en qué áreas propondría para formarse como docentes?
	¿Cuál ha sido su experiencia en los cursos de formación docente?

Fuente: Elaboración propia.

Capítulo 4. Descripción y análisis de resultados

*Largo es el camino de la
enseñanza por medio de teoría,
breve y eficaz por medio de
ejemplos*

Séneca

El descripción y análisis de resultados abarca dos grandes aspectos:

- Análisis factorial exploratorio del cuestionario es inminente en las escalas likert, se requiere la extracción de factores para analizar estadísticamente la agrupación de los reactivos con base en la carga o peso factorial de cada uno; es una forma de calibrarlos en relación al constructo que pretenden evaluar.
- En La percepción de los profesores respecto de la enseñanza se determinan las teorías implícitas de acuerdo con el cuestionario; se analiza el resultado cuantitativo obtenido en cada una de ellas, intercalando la descripción apoyada en los fragmentos que recuperan la voz de los profesores participantes en las entrevistas y el grupo focal. La información se presenta en secciones de acuerdo con las categorías y subcategorías determinadas a fin de facilitar su comprensión.

4.1. Análisis factorial exploratorio del cuestionario

Los datos cuantitativos fueron tabulados y analizados mediante el programa SPSS versión 21. En primer término se presenta un análisis factorial exploratorio a fin de describir en una matriz de datos la forma en que se agrupan e interrelacionan los enunciados en las diferentes factores. Por lo que se hizo una extracción de cinco factores que se contrastan en función de las cargas factoriales de los reactivos para cada uno, asignándoles un nuevo nombre para no confundirlos con las teorías pedagógicas del cuestionario original. La utilidad de estos procedimientos estadísticos es calibrar la validez de los reactivos, que podrían guiar la modificación de la estructura y redacción para posteriores aplicaciones. El alcance de dicho análisis en esta investigación, es solamente

la interpretación de la estructura interna y el comportamiento estadístico de los reactivos lo cual permite comprobar que los profesores presentan rasgos de todas las teorías implícitas que explora el cuestionario, las cuales no son excluyentes y solo representan una síntesis de las teorías pedagógicas científicas.

En las siguientes tablas, se observa la extracción de los reactivos agrupados en cinco factores con sus respectivas cargas factoriales, mediante dos procedimientos estadísticos: método de extracción simple (tabla 9) y rotación Varimax (tabla 10). Con base en estos métodos de análisis, se observa que no todos los enunciados tienen un comportamiento estadístico homogéneo para cada factor; es decir, algunos reactivos tienen un valor factorial alto en un grupo y bajo en otro, aspecto que se puede identificar en el área sombreada. El criterio de decisión para considerar los reactivos en cada factor, fue un peso o carga factorial superior a .40. De esta forma, el procedimiento extrajo los reactivos agrupándolos en cinco nuevos factores denominados como sigue: **constructivo, descubrimiento, tecnológico, enciclopédico, interpretativo.**

Con el método de extracción simple, se observa que en el factor constructivo, se agruparon 15 enunciados lo cual representa el 45% de los reactivos del cuestionario (Ver tabla 11). El comportamiento estadístico de los enunciados en los factores restantes muestra equilibrio en cuanto al número de ellos; sin embargo, las teorías están representadas (al menos un enunciado) en cada factor; por ejemplo, en el **tecnológico**, existen tres enunciados con carga factorial significativa, los cuales se ubican en tres teorías pedagógicas. Los enunciados 1, 3, 9, 10, 11, 22 y 32, no aparecen representados en la matriz factorial de datos, debido a que sus pesos factoriales son bajos y la respuesta se ubicó en la opción "completamente en desacuerdo".

Tabla 11. Carga factorial para los reactivos en cada factor

Reactivo	Reactivos y carga factorial								
	carga factorial	Descubrimiento	carga factorial	Tecnológico	carga factorial	Enciclopédico	carga factorial	Interpretativo	carga factorial
4	.516	2	.553	19	.745	2	.428	4	.632
5	.559	14	.513	20	.464	7	.434	5	.564
6	.610	15	.458	21	.397	12	.418	7	.558
8	.337	21	.497			21	.460	8	.421
13	.588	23	.757			31	.646		
16	.687	24	.728						
17	.727								
18	.580								
25	.828								
26	.931								
27	.899								
28	.901								
29	.859								
30	.532								
33	.892								

Fuente: Elaboración propia de acuerdo con cálculo en SPSS versión 21.

La tabla 12 muestra otra forma de calibrar o validar los reactivos mediante el método de rotación Varimax y se observa que existe una distribución homogénea de los enunciados en cada factor, pero varía en cuanto al aumento y disminución de los reactivos con respecto al primer análisis (Tabla 9). Por ejemplo, el factor constructivo contiene 12 reactivos, el enciclopédico 8 y el tecnológico 7. Con diferencia de un reactivo respecto del primer análisis, la rotación Varimax eliminó 8 reactivos (1, 4, 9, 14, 15, 23, 24, 32) por no registrar pesos factoriales estadísticamente pertinentes. Los reactivos sombreados indican que tienen diferente comportamiento estadístico en cada factor donde aparecen. Por ejemplo, el reactivo 5 tiene un peso de .436 en un factor y .775 en otro factor con una diferencia significativa; el reactivo 19 registró un puntaje de .451 y .784, en el factor **descubrimiento** y **enciclopédico**, respectivamente, en función de la opción de respuesta elegida por lo participantes.

Tabla 12. Matriz de componentes rotados

Reactivo	Reactivos y carga factorial								
	carga factorial	Descubrimiento	carga factorial	Tecnológico	carga factorial	Enciclopédico	carga factorial	Interpretativo	carga factorial
5	.436	3	.403	2	.470	2	.480	5	.775
6	.480	10	.783	8	.641	3	.512	8	.542
7	.486	11	.766	16	.546	6	.641		.558
16	.597	12	.759	17	.420	7	.592		.421
17	.675	13	.447	22	.578	18	.434		
18	.477	19	.451	30	.764	19	.784		
25	.881			31	.819	20	.461		
26	.949					21	.606		
27	.928								
28	.887								
29	.925								
33	.937								

Método de extracción: Análisis de componentes principales

Método de rotación Varimax con Kaiser

a) Rotación ha convergido en 7 iteraciones

Asimismo, se aprecia una situación reveladora concretamente en el factor tecnológico que registra enunciados de las teorías constructivista y activa de la escala original, mientras que en los factores restantes, los enunciados se distribuyen de manera homogénea. Este hallazgo posiblemente obedece a la propia naturaleza interna de cada teoría (vinculadas a la conceptualización de la enseñanza), lo que hace que los profesores consideren que existe una similitud de carácter funcional entre las teorías.

Lo anterior sugiere que los profesores no tienen conocimiento consciente del significado de las teorías de la enseñanza, pero si una interpretación del currículum con base en sus experiencias o la información con la que cuentan. Este aspecto también lo reportó Marrero (1988) en sus investigaciones, al concluir que las teorías pedagógicas implícitas tan solo son rasgos de las explícitas; pero más bien es "*el conjunto de experiencias compartidas a través de la cultura lo que sirve de base común en el pensamiento del profesor*" (p. 255).

La conclusión preliminar en esta dimensión del análisis es que el cuestionario de teorías implícitas del profesorado (CTIP); representa sólo algunos rasgos de las teorías pedagógicas sobre la enseñanza por lo que la teoría tradicional, la técnica, la activa, la constructivista y la crítica comparten aspectos entre sí; de ninguna manera representan exhaustivamente los principios y elementos que pueda contener cada teoría. Es preciso reconocer que generalmente las escalas de medición cubren los aspectos más importantes del constructo teórico que pretenden evaluar y que los enunciados del cuestionario aplicado exploran las teorías implícitas sobre la enseñanza con limitaciones para caracterizar la práctica docente; lo cual explica que la conducta del profesor en el aula obedece a la interacción de varias teorías y el conocimiento tácito de su utilización en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, dado que el análisis de las teorías implícitas de los profesores en estudio, queda limitado por la estructura del cuestionario y su contenido, el cual se reduce a explorar aspectos predeterminados basados en una escala de percepción sobre las teorías pedagógicas. A continuación se exponen argumentos sobre los datos cuantitativos obtenidos.

4.2 Las teorías implícitas sobre la enseñanza

Una parte importante de las decisiones y acciones de los profesores tiene que ver con sus concepciones, conocimientos, creencias o teorías acerca de la enseñanza. Cuando se habla de teorías implícitas sobre la enseñanza, es necesario referirse a autores como Marrero (1993); Pozo (2008) y Schön (1992) quienes han determinado que la construcción del conocimiento implícito se debe a la cognición, a eventos culturales, al producto de sus propias experiencias; lo cierto es que el profesor toma decisiones y emite juicios que pueden ubicarse en más de una conceptualización de la enseñanza.

Los estudios empíricos han demostrado que los profesores recurren a ciertas ideas, teorías en uso, concepciones implícitas o representaciones mentales que le permiten planificar, intervenir, actuar, interpretar y evaluar de manera flexible (porque se adaptan

de acuerdo con las características de la tarea demandada) y estable (porque adoptan aspectos de teorías para tomar decisiones), a la hora de la enseñanza en el aula. Todas aquellas acciones que realizan los docentes son una dimensión de sus creencias y conocimientos profesionales, son las que utilizan para resolver en una u otra dirección las situaciones que enfrenta en el aula.

Con respecto a las respuestas emitidas por los profesores en el cuestionario, la tabla 13 y gráfica 1, muestran el número de profesores que obtuvieron mayor puntaje en cada teoría pedagógica. Se observa que de los 28 profesores participantes, 20 (71.5%) perciben aspectos de su enseñanza ubicados en el constructivismo, 4 (14.2%) dicen que ponderan la actividad del estudiante para el aprendizaje, 2 (7.1%) recurren a la enseñanza tradicional, un profesor (3.5%) menciona la inseparable relación entre la escuela y la sociedad como lo sostiene la pedagogía crítica, y un solo profesor (3.5%) prefiere tanto la actividad del estudiante como elementos del constructivismo para enseñar; ninguno de los profesores piensa que la teoría técnica sea un aspecto fundamental en su práctica docente.

Tabla 13. Teorías pedagógicas implícitas que prefieren los docentes

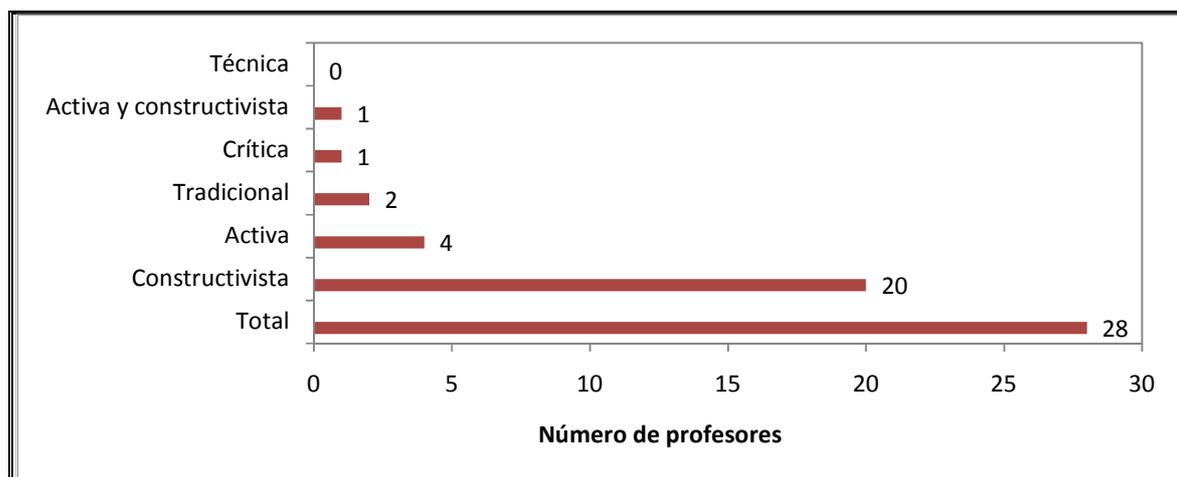
Teoría	Número de profesores	Porcentaje %
Constructivista	20	71.5
Activa	4	14.2
Tradicional	2	7.1
Crítica	1	3.5
Activa y constructivista	1	3.5
Técnica	0	0
Total	28	100%

Fuente: Elaboración propia con base en SPSS

Es importante observar que en un solo caso, se obtuvo el mismo número de respuestas respecto a su percepción activa como constructivista, que pueden ser similares en entre sí, porque comparten rasgos de una y otra en cuanto a la actividad del estudiante, la

negociación de significados, la consideración de los intereses en los alumnos, entre otros aspectos.

Figura 2. Teorías pedagógicas implícitas que prefieren los profesores participantes



Fuente: Elaboración propia

4.2.1 Los profesores constructivistas

Con el propósito de analizar con detalle las respuestas de cada uno de los profesores al cuestionario; se presentan los puntajes generales obtenidos por los profesores en cada teoría pedagógica según la escala y las frecuencias de aceptación y rechazo de cada reactivo; además de describir las teorías implícitas que los profesores de la licenciatura en Derecho atribuyen a sus formas de enseñar.

Se puede observar que al menos en el discurso escrito de la mayoría de los docentes, existe una empatía con una concepción **constructivista** de la enseñanza. Además de mostrar que el 71% (20 docentes) defienden el constructivismo, se hizo un cálculo de la frecuencia y porcentaje de respuestas a los reactivos ubicados en dicha teoría

pedagógica (Tabla 14) de manera similar como lo hicieron Manterola (2011a) y De Vicenzi (2009) en el análisis del CTIP aplicado en profesores universitarios. Los porcentajes y frecuencias están calculados sobre las respuestas de acuerdo o en desacuerdo, en toda la escala por los 28 profesores; razón por la cual los datos no suman el 100% para el grupo de reactivos correspondientes a cada teoría.

De acuerdo con la teoría constructivista, los docentes esperan que los estudiantes construyan el conocimiento en un ambiente colaborativo entre ellos y el docente. El 71% (20) aceptaron que *"el grupo de alumnos y el profesor son quienes regulan la convivencia democrática en el aula"*; un 67.9% (19) mencionaron que *"los textos y materiales para trabajar se seleccionan según los objetivos propuestos y previa discusión de toda la clase"*; el 60% (17) reconocen que *"sus objetivos educativos siempre tienen en cuenta los intereses y necesidades expresados por los alumnos"*. Un rasgo de enseñanza en esta teoría pedagógica fue aceptada por el 60% (17) de los profesores *"suelo organizar mi enseñanza de tal manera que los alumnos elaboren su propio conocimiento"*.

Con respecto a los procedimientos de evaluación reflejados en el cuestionario, el 64% (18) de los profesores están de acuerdo en *"comprobar el proceso de aprendizaje de los alumnos más que los resultados"*; 82% (23) consideran cuando evalúan *"los trabajos elaborados por los alumnos van evolucionando a lo largo del curso"*. El enunciado *"la programación me permite coordinarme con mis compañeros profesores"* fue aceptada por el 10% (3) de los profesores; suponemos que el poco acuerdo en éste es debido a que no representa íntegramente un aspecto constructivista, tan solo es la negociación didáctica de los contenidos en el trabajo de academias (Tabla 14).

Tabla 14 . Número de profesores y porcentaje que estuvieron de acuerdo con las frases.

Frase/reactivo	Número profesores	Porcentaje %
El grupo de alumnos y el profesor son quienes regulan la convivencia democrática en el aula	20	71
Los textos y materiales para trabajar se seleccionan según los objetivos propuestos y previa discusión de toda la clase	19	67
Los objetivos educativos siempre tienen en cuenta los intereses y necesidades expresados por los alumnos	17	60
Suelo comprobar más el proceso de aprendizaje que los resultados	18	64
Suelo organizar mi enseñanza de tal manera que los alumnos elaboren su propio conocimiento.	17	60
Los trabajos elaborados por los alumnos van evolucionando a lo largo del curso.	23	82
La programación me permite coordinarme con mis compañeros profesores	3	10

Fuente: Elaboración propia

Con base en la frecuencia de respuestas, se determina que una pedagogía centrada en el alumno que pondera sus necesidades, recursos y procesos de aprendizaje, adoptando una actitud interpretativa de la práctica docente que resalta la importancia de los procesos frente a los resultados e insiste en los aspectos comunicativos de la enseñanza; es la que predomina en los profesores de derecho. Estos datos concuerdan con el estudio realizado por De Vicenzi (2009) con profesores de medicina, en cual se refleja una concepción de enseñanza sustentada en el constructivismo en asignaturas de carácter clínico. Los profesores de Derecho también destacan la idea de la construcción y elaboración del conocimiento por los estudiantes y organizan su clase en función de este aspecto; tratando de cumplir con lo establecido en el modelo educativo institucional, el cual determina el papel que deben tener profesores y alumnos en el aula. Sin embargo, dada la naturaleza del "saber hacer" y la función pragmática de las teorías implícitas, las respuestas de los profesores reflejan que la forma de enseñanza es el resultado de una construcción pedagógica propia que se ajusta a los contenidos de la asignatura que imparten, apoyándose en experiencias que probablemente han adquirido de manera empírica y que contienen rasgos de las teorías pedagógicas científicas, tal como lo reporta Marrero (1993) en los estudios realizados con profesores de bachillerato.

a) Identificación con aspectos del constructivismo

La visión pedagógica constructivista conformada parece predominar en el discurso escrito de los profesores de Derecho según el cuestionario; pero su concepción se deriva de la experiencia docente, del modelo educativo institucional, destacando la actividad constructiva del estudiante como último responsable de su propio conocimiento. Es decir, los profesores solo tienen conceptos aislados (aunque un poco organizados) de lo que para ellos significa el constructivismo cuando hacen referencia a términos como "socialización del conocimiento"; "aprendizaje autónomo"; "aprendizaje cooperativo"; "aprender a aprender"; "construcción del conocimiento"; "el estudiante debe desarrollar sus propias habilidades". La descripción de los elementos del constructivismo corresponde a un conocimiento organizado de estructuras cognitivas, esquemáticas y explícitas que se activan para adecuarse a diversas situaciones.

De acuerdo con las respuestas de la entrevista, una profesora señala su identificación con el constructivismo a partir de su experiencia como estudiante en un modelo tradicional; otro profesor reconoce utilizar técnicas distintas a las que recibió cuando era estudiante.

Yo si me circunscribo dentro del constructivismo, en un enfoque crítico intento erradicar el modelo tradicional no porque sea malo, pues funcionó tanto que los que estamos aquí nos formamos en él, pero hoy día veo que los jóvenes en muchas ocasiones, la forma de despertarlos es no ser nosotros los protagonistas sino irlos involucrando y al final del curso pasarles la estafeta (profesor 2).

El estudiante tiene que desarrollar sus propias habilidades para aprender en una relación social, que el aprendizaje tenga algún significado para él y a partir de ahí, pues algunas técnicas distintas a las que yo recibí cuando era estudiante (profesor 6).

Identificamos un intento de erradicar el modelo tradicional debido a que éste no ofrece la motivación necesaria para el aprendizaje, pues aunque los profesores se formaron en la enseñanza tradicional ahora los estudiantes requieren ser más autónomos en su aprendizaje. Es decir, el alumno actual requiere de un profesor actualizado, flexible, cuyas habilidades traspasen el aula tradicional para operar en un ambiente de aprendizaje que

ya no esté limitado por muros, espacios y tiempos. El profesor será un agente dispuesto a adaptarse al cambio, que reconozca la importancia de desarrollar estrategias motivacionales y flexibles, adaptadas a las diferencias de sus alumnos y al contexto en clase, a fin de lograr aprendizajes con efectos duraderos.

Es importante hacer notar que el pensamiento constructivista de los docentes, tiene que ver con los conceptos que tienen sobre el estudiante, el profesor, las estrategias de enseñanza y la evaluación. El discurso de la siguiente profesora ilustra su concepto de profesor y alumno constructivistas.

Yo creo que encajo en el constructivismo... en lo personal, inicio yo encaminando, guiando primero, señalando dentro de los primeros temas, voy influyendo en el alumno para que cada vez sea más participativo, que sea un ser pensante, que sea un ser propositivo que no esté nada más como un sujeto pasivo (profesor 1).

Se puede observar cómo se va transformando el concepto de estudiante como un "ser pensante", como una entidad que es capaz de construir el conocimiento. Estos conceptos que ubican los profesores en una pedagogía constructivista, son tan solo rasgos de lo que no es tradicional, los cuales surgen a partir de la conceptualización del estudiante, de su formación como estudiantes, de los cursos a los que han asistido y no tanto de la reflexión sobre la enseñanza.

b) La función del profesor en un modelo institucional

En cuanto a la función del profesor dentro de un modelo centrado en el aprendizaje con enfoque socio constructivista, los profesores tienen la idea de que un profesor circunscrito a dicho modelo es aquel que *"acompaña o guía al alumno de manera progresiva hacia el saber"* (profesor 1); *"el profesor deja de hacer un monólogo; motivar al estudiante, quitar la barrera de **yo soy el maestro, yo tengo la razón**"* (profesor 4) afirmaciones que tienen que ver con un conocimiento del modelo educativo adoptado en la institución. Ahora el papel del docente ha de ser interpretar esa información a la luz de su experiencia en el aula, el conocimiento pedagógico que posea o el proceso de formación docente.

En el siguiente fragmento, una profesora refleja una formación docente en relación con el modelo educativo, procesos de aprendizaje, empleo de la tecnología y funciones del docente, que se promueven en la institución.

Tiene que ser progresivo, la forma en que vamos acompañando al estudiante, cuando identifico que la mayoría es visual... vamos a utilizar videos tutoriales, diapositivas... si es un grupo que prefiere estar haciendo, los involucro en dinámicas de taller, de seminario conceptual, teórico y empírico, en un trayecto del curso hasta que sepan cómo consultar información en la biblioteca, en las bases de datos, el cómo estructurar un ensayo, la búsqueda de la jurisprudencia, de las leyes, de tratados internacionales. (profesor 2)

En las respuestas de este participante se identifica el tránsito de un proceso de formación docente; pues identifica claramente su función en el aula según el uso de los términos como andamiaje, aprendizaje significativo, efectos duraderos, autonomía del estudiante. Emplea el término "facilitadora" el cual podría caracterizarse en un enfoque por competencias y reconoce que "*no tenemos todo el bagaje conceptual, teórico y empírico...*" el cual revela la necesidad de recurrir a otras formas de enseñanza y aprendizaje; el propósito es que los estudiantes vayan desarrollando competencias en su formación como abogados.

La función de un nuevo docente acorde con un modelo educativo socio constructivista, implica reflexionar en la acción pero aplicando las teorías implícitas sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje que con carácter situado exige este nuevo modelo. Uno de los profesores ha internalizado los elementos del modelo institucional, en el cual se determinan los roles de los docentes, de los estudiantes y de los contenidos curriculares, empleando este proceso de asimilación (de los lineamientos del documento del modelo educativo) y acomodación de sus componentes a la estructura cognitiva y a su práctica docente.

El profesor deja de hacer un monólogo, que motive el alumno en ese proceso de aprendizaje, no ser tradicionalista, como venía ocurriendo con anterioridad. El profesor, tiene que ir actualizándose, tienen que ir cambiando, y dentro de los requisitos de los concursos se está pidiendo precisamente ya un profesorado con niveles académicos superiores al de la licenciatura. El profesor tiene que estar un poquito más a nivel del joven, quitar la barrera de que yo soy el maestro, yo tengo la razón, el alumno puede corregir porque puede ser que tenga la razón, ya cuando el profesor acepte que el alumno lo está corrigiendo y que tenga la razón, ya vamos de ganancia. Cuando el profesor se cierre a su teoría, a su concepto, vamos en retroceso porque no le estamos dando la apertura que queremos al alumno (Profesor 4).

Este es un profesor que reconoce el papel de un nuevo docente que ya no es aquel que imparte cátedra, sino quien incluye elementos como la motivación, planeación, nivel académico o actualización. La consistencia de los argumentos sobre la función constructivista se deriva de la experiencia profesional y/o personal, no tanto de un proceso de formación y reflexión. Es decir, el profesor puede dar cuenta de lo que hace, puede describir los dispositivos didácticos que emplea, pero no puede explicar por qué los emplea, lo más importante es cumplir con los objetivos planteados. Las teorías implícitas sobre la función constructivista son el resultado de la experiencia personal en distintos escenarios de aprendizaje (alumnos, profesores, contenidos curriculares, políticas institucionales); razón por la cual es difícil expresar o compartir las razones que conllevan decisiones en el aula.

Desde la perspectiva del docente, su nueva función es ser como un "par" del estudiante y aceptar que el profesor no es el único que tiene el conocimiento; el alumno también puede cuestionarlo, lo cual implica transitar hacia un enfoque centrado en el alumno, donde se resalta su participación activa dentro del proceso de aprendizaje. Por el contrario, si el profesor se cierra a su "teoría" o "concepto", revela un retroceso, debido a que no concede al estudiante la posibilidad de opinar y expresar su punto de vista. El discurso del profesor sugiere una aproximación hacia enfoques teóricos que lo caracterizan como un sujeto reflexivo que piensa en su práctica, quien conceptualiza al alumno como un sujeto

activo capaz de construir el conocimiento, mismo que debe ser guiado por este nuevo docente.

c) Elementos del constructivismo que caracterizan la práctica docente

Consideramos que la práctica docente descrita por los profesores, está sustentada en rasgos de enfoque constructivista, aspecto que refleja que cualquier estrategia de enseñanza diferente a lo tradicional (como puede ser la discusión grupal o el estudio de caso), es ya considerado constructivista y los profesores lo exhiben como una fórmula que se ha ido instalando cada vez con mayor influencia en las instituciones educativas de nivel superior, pero con poca noción sobre su significado y su aplicación en el aula. Es decir, adquieren un lenguaje que suena más a «constructivista», pero los argumentos que subyacen sus ideas no son sólidos y no están vinculados a las ideas sobre los contenidos temáticos. Este fenómeno es un conocimiento profesional adquirido *in situ*, cuando los profesores intentan mejorar su práctica; algunos formulan planes, toman decisiones y valoran estrategias de acción alternativas, eligen metodologías, asisten a cursos, deciden estudiar un posgrado o diplomado relacionado con el mejoramiento de la docencia.

Al respecto, se identificaron aspectos de una práctica docente en cuatro profesores en relación con las estrategias que dicen emplear: "círculos de debate"; "socialización del conocimiento"; "fomentar el aprendizaje significativo", "la reflexión de los estudiantes", "discusión, socialización y debate". Por otra parte, la evaluación constructivista obedece a varias estrategias de acuerdo con los contenidos curriculares, las estrategias didácticas y la concepción de aprendizaje. En este rubro, tenemos respuestas como "la construcción del conocimiento jurídico" , "análisis de casos"; "preguntas grupales"; "exámenes colectivos"; "evaluación continua (pruebas orales, exámenes escritos, casos prácticos, ensayos)".

Recuperando la voz de los profesores, su práctica docente contiene elementos constructivistas en función de un modelo centrado en el aprendizaje. Esta práctica se va configurando en la experiencia, con el día a día en el aula, lo cual implica una serie de decisiones tácitas o explícitas de acuerdo con un enfoque particular, son la síntesis de varias teorías pedagógicas. Veamos el siguiente ejemplo:

En mi práctica docente comienzo con un ejercicio de planeación, no conozco entonces a mis estudiantes y el programa; ahí puedo señalar que probablemente el 25% del trayecto soy muy directiva, puedo llegar a cierto autoritarismo para marcar las reglas y las pautas; pero cuando voy viendo que los jóvenes están involucrados en sus procesos hasta por la simple imposición, voy cambiando también mi modelo, hacia un modelo más de cooperación, porque cada grupo tiene su propia personalidad, hay grupos donde se pueden generar estrategias grupales. Cuando veo que el estudiante está interesado en ser protagonista también de su aprendizaje, me interesa muchísimo, no sólo que aprenda lo que es hoy en día el conocimiento válido y vigente, sino que vaya desarrollando destrezas para que él por sí mismo lo pueda aprender (profesor 2).

En un principio resaltan elementos de la enseñanza directiva como el establecimiento de reglas y pautas de conducta (los contenidos, la evaluación); de manera progresiva se van implementando estrategias de aprendizaje colaborativo (o cooperativo) en función del número de estudiantes como es común en aulas del nivel educativo superior. De esta forma tenemos que se aplican en un mismo curso elementos de una teoría directiva; combinados con aspectos de una teoría constructivista que coexisten en los profesores a manera de síntesis de las teorías pedagógicas.

La traducción de los conceptos que poseen los profesores hacia una situación de enseñanza concreta, es una especie de diagnóstico e investigación sobre la realidad de los alumnos para tomar decisiones en torno a lo que será la didáctica de su materia en la que es necesario incluir la estrategia adecuada a los contenidos o definir ciertos criterios que sean compartidos por el grupo. El carácter organizado que identifica la educación formal del conocimiento proporciona al docente las herramientas para poder procesarlo y aplicarlo, cuando decide el momento en que es necesario cambiar sus estilos de enseñanza "*hacia uno de cooperación*", diseña y emplea estrategias grupales que se van

ajustando a las características del grupo. El siguiente argumento ilustra la toma de decisiones continua que hacen los profesores al momento de enseñar:

Para mí lo más interesante en una clase es que no estén de acuerdo con la lectura, si no están de acuerdo para mí hay materia para seguir la clase, si todo mundo está de acuerdo, para mí es una muestra que no hicieron una lectura correcta. Más que nada lo que yo pretendo es la reflexión, el análisis entendiendo las particularidades para poder desarrollar las generalidades "aprender a aprender". La ventaja que tiene nuestro joven estudiante es el razonamiento, es el pensamiento de no contestar en una forma literal, la doctrina, la forma de estructurar su idea, su respuesta (profesor 4).

Se observan rasgos del constructivismo en el que la actividad cognitiva del alumno es la materia prima para continuar con la clase; sembrando la duda o el escepticismo en el estudiante refleja la consideración del proceso de aprendizaje y no sólo el resultado de lo que diga el texto. El profesor no se asume como constructivista, solamente emplea estrategias que implican el trabajo en equipo y destacan la actividad constructiva del estudiante en todo momento, lo cual significa sencillamente que emplean técnicas que les funcionan acumulando medios de verificación que transforman en verdad. Este aspecto nos remite a lo que menciona Macchiarola, (1998, En Martín, 1993, p. 15) "creer es tener algo por verdadero pero sin estar seguro de ello, ni contar con pruebas suficientes" por lo que una creencia implícita no es fiable y pueden existir otras válidas, pero tampoco existen criterios objetivos para evaluarlas o juzgarlas.

Sin embargo, elementos como "reflexión", "análisis", "ir a clase para entender", "aprender a aprender", implementados para generar estrategias en el estudiante y al docente como guía para la reflexión y el análisis, ubican al docente en una aproximación constructivista con rasgos de teoría activa, en la cual se destaca el proceso de aprender y la actividad mental del estudiante. La tabla 15. muestra un resumen de los conceptos que los profesores tienen con respecto al constructivismo, el estudiante, el profesor, las estrategias de enseñanza y la evaluación que caracterizan, según su discurso, una práctica docente centrada en el estudiante.

Tabla 15. Conceptos de los profesores sobre constructivismo, estudiante, profesor, estrategias de enseñanza y evaluación

Constructivismo	Socialización del conocimiento, aprendizaje autónomo, aprendizaje cooperativo, aprender a aprender, construcción del conocimiento, desarrollo de habilidades
Estudiante	Ser pensante, sujeto activo, sujeto reflexivo, proactivo
Profesor	Acompañante, guía hacia el saber, facilitador, motivador, promover la reflexión
Estrategias de enseñanza	Círculos de debate, socialización del conocimiento, discusión, socialización y debate, preguntas y respuestas, análisis de casos, enseñanza dialogante, exposiciones
Evaluación	La construcción del conocimiento jurídico, análisis de casos, preguntas grupales, exámenes colectivos, evaluación continua (pruebas orales, exámenes escritos, casos prácticos, ensayos)

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con las respuestas que dieron los profesores sobre el constructivismo, es importante reiterar que ellos sólo tienen una representación de esta corriente epistemológica que emplean en sus clases; casi todo el mundo se dice ser constructivista pero su afirmación no es algo más que "el sujeto construye sus propios conocimientos", aspectos que en la práctica y la didáctica se pueden confundir con una pedagogía activa. El constructivismo es mucho más complejo que adoptar ciertas estrategias de enseñanza en el aula y pretender la actividad del sujeto en la revisión de los contenidos curriculares. Al respecto, Delval (1997) señala que la construcción que el sujeto realiza del conocimiento, como proceso solitario e interno, sucede simultáneamente con ciertas condiciones externas que facilitan o dificultan esa construcción. En este contexto, el constructivismo supone la presencia de estados internos del sujeto, quien establece una serie de representaciones de la realidad que le permiten explicarla y actuar para transformarla. Si nos ceñimos al concepto que el autor ofrece sobre el constructivismo y cómo se introduce al ambiente del aula, entonces aspectos como "*socialización del conocimiento, aprendizaje autónomo, aprendizaje cooperativo, aprender a aprender, construcción del conocimiento, desarrollo de habilidades*", solo son rasgos de una teoría pedagógica que implica el *deber hacer* para el cual se emplean dispositivos cuyo propósito es lograr el aprendizaje de los estudiantes.

En lo que se refiere a los términos que los profesores expresan sobre el estudiante, profesor, estrategias de enseñanza y evaluación en una corriente constructivista, reiteramos que sólo son concepciones o ideas que le ayudan a alcanzar una meta, enfrentar situaciones con sus estudiantes, destacar el papel activo del sujeto en su aprendizaje, que son poco conscientes, por lo tanto rara vez externalizadas, pero que se van ajustando según la tarea a resolver, los contenidos curriculares, los estudiantes y demás elementos que confluyen en el acto de enseñar.

Hasta el momento, se han mostrado los argumentos textuales de los profesores entrevistados en relación con su concepto de constructivismo, de estudiante, los elementos que consideran en sus prácticas docentes, evaluación y la función que como profesores asumen o deben asumir en un modelo educativo socio constructivista. En las entrevistas, preguntamos abiertamente a los profesores *¿si el constructivismo en la Facultad de Derecho, es un discurso o realmente es una práctica cotidiana en las aulas?*, a lo que dieron dos tipos de respuestas; dos de ellos hablaron de un modelo tradicional empleado por algunos profesores; cuatro mencionaron un modelo constructivista con cierto grado de eclecticismo, en el que confluyen diversos aspectos en la enseñanza, en la evaluación o en la manera de conceptualizar al estudiante o al profesor; uno de ellos dice que es constructivista, pero también prevalece un modelo tradicional en dos profesores que tienen casi 40 años de dar clase, la misma asignatura y con las mismas estrategias (Tabla 16).

Tabla 16. Percepción de los profesores respecto del modelo educativo en la Facultad de Derecho.

Núm. de profesores	Tipo de modelo según su respuesta	Ejemplo de respuesta
2	Tradicional	El docente es tradicionalista...estamos hablando que ellos llevan el tema en todas las cosas, yo creo que eso se justifica históricamente y por la propia naturaleza de las actividades (profesor 3).
4	Constructivista	A partir de un curso se generó esa gran diversidad también por esfuerzos hacia modelos ya sea constructivistas o por competencias (profesor 2).

Fuente: Elaboración propia

Las respuestas nos permiten afirmar que la aproximación constructivista predomina en la práctica de los docentes en la Facultad de Derecho, aunque con diversos rasgos de una didáctica todavía tradicional sólo en algunos profesores; constructivista en las asignaturas clínicas y crítico en asignaturas teóricas. Las respuestas de los profesores en el cuestionario, coinciden con lo que en la entrevista dicen hacer en el salón de clases; pero es necesario reconocer que una de las limitaciones de los cuestionarios de opinión; en el que los profesores solo ofrecen "buenas respuestas" o afirmaciones "políticamente correctas", no revelan lo que realmente hacen o creen. Investigar en las teorías en acción aplicando la observación en el aula, complementaría las aseveraciones de los profesores y nos ayudaría a determinar la relación entre lo que dicen hacer y lo que hacen.

En este sentido, pensamos que el enfoque constructivista de la enseñanza y el aprendizaje se ha convertido en referente teórico en los niveles educativos, por lo que se ha considerado un dispositivo común en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en ambientes educativos que lo definen como la interacción o conexión entre la información nueva y los conocimientos previos de los aprendices. Estudios realizados en México con profesores universitarios (Loo, Morales y Olmos, 2003; Bausela, 2008, Romero, 2009; y Ortega, 2011) en las áreas de arquitectura, psicología, química, biología, medicina, enfermería y odontología revelan un pensamiento pedagógico constructivista, combinado con la teoría activa y crítica.

El pensamiento constructivista del profesorado universitario se ve influenciado por los modelos educativos centrados en el aprendizaje que se han adoptado en las instituciones de educación superior; además en las investigaciones de Gómez (2005); Romero (2011) y Ortega (2011) se ha demostrado que existe congruencia entre lo que los profesores piensan de la enseñanza y lo que hacen en las aulas. Sin embargo, creemos que no es una situación predominante en la realidad educativa de las universidades, por lo que las teorías implícitas sobre la enseñanza son una mezcla de diversos enfoques pedagógicos que puedan atribuirse a los profesores de Derecho, además tienen una función

pragmática, episódica y adaptativa producto de una educación informal que surge de las experiencias individuales pero también colectivas definidas por una forma de interacción social e institucional.

Algo importante de destacar es que no existe realmente una capacitación didáctico-pedagógica formal acorde con un modelo educativo institucional, tan solo existe una información acerca de los lineamientos de dicho modelo, por tal razón los profesores deben recurrir a ciertas estrategias de enseñanza en función del conocimiento disciplinar, de su experiencia profesional, de la realidad cotidiana que integra la complejidad de los grupos de estudiantes, las políticas institucionales o la cultura escolar, lo cual entonces confirma que sus teorías implícitas tienen un carácter situado, el cual le permite recurrir a elementos de las teorías pedagógicas que resultan útiles y eficaces para resolver situaciones cotidianas y que el discurso institucional queda parcialmente al margen del pensamiento didáctico colectivo. La experiencia personal nos indica que los profesores definen el constructivismo como una teoría que supone que el individuo es capaz de construir nuevos conocimientos a partir de los que ya posee. Esta idea trasladada al contexto escolar se concreta en que el alumno construye conocimientos con la guía del profesor dándole la posibilidad para que tenga experiencias y actividades en escenarios reales buscando una aplicación en el mundo real, es aquí en donde el profesor toma distintos roles y desarrolla funciones como guía, facilitador o mentor.

4.2.2 La actividad del alumno

De acuerdo con las respuestas al cuestionario, un bloque de 4 profesores (14%), piensan que la enseñanza es un proceso que debe proponer la actividad continua del estudiante en la construcción y apropiación del conocimiento (Ver tabla 13). En el análisis que hemos venido mostrando, con base en los reactivos a los que los profesores respondieron "de acuerdo"; encontramos que un 82% (23) de los profesores están a favor con que los estudiantes aprenden por medio de la experiencia, lo cual tendrá efectos duraderos en su

aprendizaje; también un 82% (23) están de acuerdo en que *"la discusión en la clase es esencial para mantener una adecuada actividad de enseñanza"*.

La concepción de la actividad del alumno reitera la necesidad de vincularse con el medio social para poder prepararlo para la vida; es decir, un 92% (26) de los docentes decide diseñar actividades de aprendizaje relacionadas con el mundo real y favorecer el desarrollo profesional y personal de los estudiantes. Este hallazgo también es reportado por Jiménez (2005) y Jiménez y Correa (2002) con profesores universitarios de áreas de Ciencias Sociales, Educación, Biológicas y Artes, en que la teoría activa es la más relevante en el pensamiento del profesorado destacando la preocupación por favorecer el desarrollo integral del estudiante.

En cuanto a los procedimientos de evaluación, también se pondera la actividad constante del estudiante; en este bloque el 96.4% (27) de los profesores aceptaron que *"al evaluar lo fundamental es valorar no solo el resultado, sino el conjunto de actividades realizadas por los alumnos"*. Los 17 (60%) profesores simpatizantes de modelos pedagógicos activos, también piensan que los estudiantes *"aprenden mejor ensayando y equivocándose"* y 21 (75%) *"procuran en sus clases que los alumnos estén opinando y ocupados en algo"* lo cual sugiere que sostienen una concepción de la planificación basada en el alumno (Tabla 17).

Estos últimos datos, coinciden con la relación estrecha entre las teorías de los profesores y su concepción de planeación advertida por Marrero (1993), en la que los profesores que sostienen teorías expresivas (activa) e interpretativas (constructivista) planifican a partir del alumno. En el nivel universitario, los profesores de Medicina también se adhieren a la teoría expresiva (activa) en mayor proporción que al constructivismo, según demostraron Lazcano, Santa Cruz y Conget (2013), al observar las clases básicas y clínicas de los médicos y las respuestas al cuestionario de diagnóstico de teorías implícitas. En dos

estudios realizados por Manterola (2011 a y b); con profesores universitarios y en educación media, el pensamiento pedagógico implícito se apoya en la teoría activa, seguida de la constructivista, aunque el modelo tradicional y técnico dominan la práctica didáctica.

Tabla 17. Número y porcentaje de profesores que respondieron "de acuerdo" a los reactivos

Frase/reactivo	Número profesores	Porcentaje %
Los estudiantes aprenden por medio de la experiencia	23	82
La discusión en la clase es esencial para mantener una adecuada actividad de enseñanza	23	82
Creo que es necesario integrar a la escuela en el medio, solo así podremos formar a los alumnos para la vida	26	92
Al evaluar lo fundamental es valorar no solo el resultado, sino el conjunto de actividades realizadas por los alumnos	27	96
Los estudiantes aprenden mejor ensayando y equivocándose	17	60
Procuró que en mis clases los alumnos estén opinando y ocupados en algo	21	75

Fuente: Elaboración propia

Los reactivos correspondientes a una teoría pedagógica activa centran la actividad del estudiante como fundamental para el aprendizaje, muestran tintes similares al constructivismo; destacando el aprendizaje en acción con Dewey, pero sin considerar el proceso reflexivo como consecuencia inmediata de la experimentación y la posibilidad de buscar, indagar, explorar y aprender. Si partimos de la idea de que el estudiante aprende mediante la acción, los profesores podrían diseñar actividades constantes en el aula como las conversaciones sociales, desarrollar la capacidad crítica y compartir las ideas y conclusiones.

Se advierte un eje conceptual de la enseñanza en las teorías activa y constructiva que los profesores se atribuyen, en el cual se reconoce el enfoque de formación de los profesores como la *perspectiva práctica* (Pérez-Gómez, 1993) la cual incluye dos aristas: una en la que el profesor debe considerarse como un profesional clínico que tiene que desarrollar su sabiduría experiencial y su creatividad para afrontar las situaciones únicas, ambiguas,

inciertas y conflictos que configuran la vida en el aula y otra en la que se propone la formación de un profesor reflexivo, aspecto que fue desarrollado ampliamente por Donald Schön. Estos nuevos roles asignados al docente promueven la actividad experiencial e interpretativa dándole un lugar al estudiante como guía del proceso didáctico, además de que forman parte de la evolución en el concepto de profesor, es decir, de ser mero ejecutor de un currículum se convierte en investigador de su propia práctica, respaldado con dispositivos metodológicos que permitan el desarrollo de un proceso metacognitivo y autorregulatorio que apunte a la consecución de un cambio.

4.2.3 La enseñanza tradicional

En relación con la teoría tradicional, se obtuvieron dos casos de profesores (7.1%), uno con rasgos de teoría técnica y otro con rasgos de teoría activa, aunque en menor medida en el constructivismo y la pedagogía crítica (Ver tabla 11). En la escala se refleja la distancia considerable entre el profesor y el estudiante; la disciplina y la atención son fundamentales, el alumno es un sujeto pasivo y la explicación debe venir exclusivamente del profesor.

Los reactivos que menos fueron elegidos por los profesores infieren un desacuerdo con la frase, lo que podríamos notificar como su rechazo a la enseñanza tradicional; en este contexto, se obtuvo que el 35% (10) de los profesores rechazan la idea de que *"si el profesorado sabe mantener la distancia, los alumnos lo respetarán más y tendrá menos problemas de disciplina"*; un 28% (8) no está de acuerdo en que *"si a los alumnos no se les obliga a aprender, por sí mismos no estudiarán"*; tampoco consideran que *"los alumnos disfrutan más de una explicación por parte del profesor que leyendo un libro o discutiendo en equipo"* (28%,8).

Sin embargo, un porcentaje significativo de profesores eligieron estar de acuerdo en que la motivación extrínseca es un recurso para aprender; es decir, un 46% (13) de los

profesores revela acuerdo con la frase "*procuro que en mis clases haya cierto clima de competitividad entre los alumnos porque ello los motiva mejor*" y además prefieren "*que los alumnos sigan el ritmo que marco para la clase*" (46%, 13). Aún cuando se observa una frecuencia de casi del 50% de la población encuestada, en cuanto a la motivación extrínseca y la atención al ritmo establecido en la clase; en general la teoría pedagógica tradicional es rechazada por la mayoría de los profesores y que recurren a aspectos de la enseñanza relacionados con todas las teorías pedagógicas.

De acuerdo con las frases del cuestionario, los profesores que simpatizan con una enseñanza tradicional en su discurso escrito, son muy pocos; pues la mayoría de ellos no estuvieron de acuerdo con las frases que revelan la necesidad de mantener una distancia considerable entre él y los estudiantes; debe haber un ambiente de disciplina y atención; la competitividad es una especie de motivación extrínseca; la escuela no debe estar vinculada con la sociedad; el aprendizaje es forzado no voluntario ni constructivo; la clase debe seguir un ritmo determinado y la explicación debe surgir solo del profesor. Se observa en dos docentes que su percepción sobre la enseñanza responde a una racionalidad técnica, como lo advertía Marrero (1993, p.255) mediante la cual se propone conducir a los estudiantes al logro de los resultados esperados y establecidos por un currículum dirigido.

El predominio de la enseñanza tradicional se identifica en dos casos (las respuestas a toda la escala); además en el análisis total de los acuerdos a los reactivos de la escala existe un 52% (17) de profesores que aceptaron la frase "*mientras explico insisto en que los alumnos me atiendan en silencio y con interés*" pero es solo un rasgo que demanda atención e interés por parte del estudiante, pues los otros aspectos fueron rechazados por un número significativo de profesores. Aunque en el discurso escrito, los profesores de Derecho dicen no ser tradicionales, consideramos que no abandonan completamente su pensamiento sobre éste enfoque. Esta situación también es reportada por Manterola (2011b); cuando identificó un modelo tradicional dominante en la práctica de profesores

de educación media, aún cuando verbalmente habían manifestado la presencia de teorías pedagógicas activa y constructivista en su quehacer docente. De manera particular, pensamos que estas formas de enseñar y aprender habían desaparecido completamente, debido al surgimiento de nuevas formas, pero investigaciones como las que reportan Aparicio y Pozo (2006) y Manterola, (2011b) han demostrado que los principios de una pedagogía tradicional siguen vigentes y las prácticas de los profesores se mantienen sin cambio, pues están en función de unos contenidos, del profesor y de valores impuestos (Ver tabla 18).

Tabla 18. Número y porcentaje de profesores que aceptaron y/o rechazaron los reactivos.

Frases rechazadas		Frases aceptadas	
Si el profesorado sabe mantener la distancia, los alumnos lo respetarán más y tendrá menos problemas de disciplina.		Procuró que en mis clases haya cierto clima de competitividad entre los alumnos porque ello los motiva mejor	
10 profesores	35%	13 profesores	46%
Si los alumnos no se les obliga a aprender, por sí mismos no estudiarán		Mientras explico insisto en que los alumnos me atiendan en silencio y con interés	
8 profesores	28%	17 profesores	52%
Los alumnos disfrutan más de una explicación por parte del profesor que leyendo un libro o discutiendo en equipo		Procuró que todos mis alumnos sigan el ritmo que marco para la clase	
8 profesores	28%	13 profesores	46%

Fuente: Elaboración propia

En las respuestas que dan 4 de los profesores entrevistados, se observa una coincidencia en la existencia de modelos constructivistas y curriculum por competencias, los cuales obligan a los profesores a habilitarse en la instrumentación didáctica; pero aún el modelo tradicional persiste en aquellos docentes con mayor antigüedad, que imparten la misma asignatura o que están en el ejercicio profesional del Derecho. Sin embargo, aunque los profesores empleen principios y estrategias constructivistas, críticas o activas; argumentan que las condiciones físicas y administrativas de la institución no son las más adecuadas para desplegar un modelo de enseñanza innovador. Una profesora que ha tenido capacitación y formación en prácticas educativas innovadoras (uso de las tecnologías de información y comunicación; diversidad en la forma de evaluar; el trabajo de academias), argumenta:

La propia instrumentación didáctica, la propia disposición de las aulas, poco favorecen para una enseñanza no tradicional... la visión paternalista que a veces algunos estudiantes tienen verdad...es el profesor el que debe decir, y lo que es el profesor no debe ser cuestionado (profesor 2).

En cuanto a la evaluación es muy caótico para un profesor que quiere instrumentar una didáctica constructivista, el Reglamento General de Exámenes yo creo que nos coloca a todos grilletes y quienes intentamos utilizar otros criterios, que no sean las pruebas a las que hace alusión el reglamento corremos el riesgo de que los estudiantes vayan a presentar su inconformidad (profesor 2).

La literatura y los argumentos de esta profesora, aluden a que no existe congruencia entre modelos curriculares innovadores que pueda adoptar la institución y la información otorgada a los profesores. Es decir, se determinan nuevas formas de enseñar y aprender, con escasa formación para la docencia y las condiciones físicas en aulas y espacios de práctica no son suficientes, además de que la normatividad muestra un carácter tecnocrático y eficientista.

Un modelo educativo centrado en el profesor y una pedagogía tradicional, han venido moldeando el quehacer docente y aunque hubo una evolución de propuestas didácticas innovadoras; una minoría de profesores siguen presentando rasgos (en su discurso) de prácticas docentes con perspectiva academicista o enciclopédica. Estos aspectos los podemos encontrar en el paradigma proceso-producto en el cual se busca la eficacia docente; para lo cual se le habilita en el desarrollo de herramientas instrumentales que ha de aplicar en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En esta búsqueda de la eficacia, el método didáctico es una propuesta de trabajo que surge a partir de "*la desconfianza hacia los alumnos, quienes no pueden realizar nada, a menos que sean objeto de constante vigilancia por parte del docente*". (Díaz-Barriga, 2009, p 109.).

De lo anterior se desprende que la enseñanza tradicional, no debe ser solamente la transmisión de conocimientos, sino una invitación académica, algo así como un puente cognitivo; entre el alumno, el docente y el contenido curricular, a fin de que el alumno

identifique por sí mismo aspectos que le representen un aprendizaje significativo. Es por ello valioso que en modelos centrados en el aprendizaje, los profesores aprendan a ser estratégicos y no abusar de la técnica expositiva, además de estar en posibilidad de aplicar diversas técnicas en función de los contenidos, el contexto institucional, que conlleven a tomar decisiones respecto de su práctica docente. Sin embargo, esta comprensión sobre la enseñanza estratégica, tampoco sitúa al docente en una teoría activa o constructiva, totalmente consciente, sólo que existen estrategias constructivistas que resaltan la actividad del estudiante o su autonomía; por lo que tanto profesores como alumnos tienen nuevos roles que desempeñar en el acto pedagógico. La consigna que tienen los profesores es modificar las formas tradicionales de enseñanza que asumen de manera personal recurriendo a la aplicación parcial de ciertos paradigmas o autores que no domina, pero que realiza una combinación de los mismos. (Díaz-Barriga, 2009).

4.2.4. El enfoque técnico y la planeación didáctica

En la tabla 13 se muestra que la teoría técnica, influenciada por los principios de Skinner, no forma parte de un pensamiento pedagógico común en los profesores de Derecho; sin embargo, si presentan rasgos técnicos en la forma de enseñar, que se ajustan a modelos de programación lineales sustentados en una pedagogía dependiente que concibe la enseñanza guiada y dirigida por el profesor, caracterizada por la búsqueda de resultados y la eficacia. Es relevante señalar que los enunciados relativos a lo técnico, expresan que los profesores deben diseñar actividades de aprendizaje con base en objetivos, contenidos y la evaluación es ejercida como un mecanismo de selección y control; en los cuales da la impresión de que se explora un pensamiento orientado a la ejecución de actividades con relación al currículum.

En el análisis general de toda la escala, se rescatan las frases que con respecto al enfoque técnico tuvieron mayor aceptación. En esta sección, encontramos que el 75% (21) de los profesores realizan "*la programación enumerando los objetivos, seleccionando*

los contenidos, actividades y evaluación. En esta frase la planificación tiene una función preactiva que regula el desempeño docente con base en objetivos y contenidos de la asignatura que se imparte. La mirada técnica sobre la planificación y el control de la enseñanza, también se reflejan en la percepción de los profesores, pues el 35% (10) aceptaron que *"el profesorado tiene que ser capaz de controlar la enseñanza"* y 11 profesores (39%) opinan que *"el conocimiento científico siempre es el más útil para enseñar"*.

Con la elección de estas respuestas, parece que los profesores moldean sus acciones en función de los contenidos curriculares que imparten, sin menor cabida para la reflexión y la discusión colegiada, sino el acatamiento de un modelo educativo impuesto dependiente del contexto y las necesidades sociales de la disciplina, como lo revela la aceptación del 92% (26) de los profesores a la frase *"para que la facultad funcione de manera eficaz hay que hacer una valoración adecuada de necesidades"*.

Todos los profesores planean considerando un modelo lineal (objetivos, contenidos, estrategias y evaluación); pero para evaluar el aprendizaje se emplean diversas formas, pues solo 1 profesor (3.6) estuvo de acuerdo con la frase *"me parece que la evaluación es el único indicador fiable de la calidad de la enseñanza"*. Se advierte que los profesores al menos tienen la libertad de determinar la actividad académica en el aula y las reglas de interacción entre los estudiantes, aspecto que se revela en el rechazo de la frase *"creo que el mejor método es el que consigue alcanzar más objetivos en menos tiempo"*, en el 10% (3) de ellos (Ver tabla 19).

Tabla 19. Número y porcentaje de profesores que respondieron "de acuerdo" en teoría técnica.

Frase/reactivo	Número profesores	Porcentaje %
<i>Realizo la programación enumerando los objetivos, seleccionando los contenidos, actividades y evaluación</i>	21	75
<i>El profesorado tiene que ser capaz de controlar la enseñanza</i>	10	35
<i>El conocimiento científico siempre es el más útil para enseñar</i>	11	39
<i>Para que la facultad funcione de manera eficaz hay que hacer una valoración adecuada de necesidades</i>	26	92
<i>Me parece que la evaluación es el único indicador fiable de la calidad de la enseñanza</i>	1	3.6
<i>Creo que el mejor método es el que consigue alcanzar más objetivos en menos tiempo</i>	3	10

Fuente: Elaboración propia

El pensamiento pedagógico técnico de los profesores de Derecho engloba aspectos sobre planificación con base en objetivos y contenidos, el uso del conocimiento científico es infalible para enseñar, debe existir control y disciplina grupal, además de enseñarse sólo lo valorado socialmente. La mayoría opina que la evaluación reviste diversas formas y no es el único indicador que refleja la calidad de la enseñanza, además de que la existencia de diversos métodos para alcanzar los objetivos es independiente del tiempo establecido para ello.

La percepción general de los profesores con respecto a los enunciados de la escala completa, revela que el enfoque técnico no predomina en ellos, sin embargo, en el análisis de frecuencia de las respuestas, muestran mayor aceptación a lo que se refiere sólo a la programación y la enseñanza conforme a un currículum establecido. Una de las funciones esenciales de la docencia en las universidades es la planificación didáctica, la cual reviste diversas formas y propósitos en relación con la institución, la administración y la academia. En el punto de vista institucional, la planeación didáctica corresponde al cumplimiento temático del plan de estudios; mientras que en el ámbito administrativo, los profesores deben entregar el formato de **Instrumentación Didáctica** al inicio de cada ciclo escolar, como evidencia del trabajo colegiado. Asimismo, el aspecto académico implica la planeación individual de la (s) asignatura (s) que imparte(n) y que se entrega a cada grupo al inicio de cada ciclo escolar.

Actualmente en la Facultad, la instrumentación didáctica corresponde a un formato con elementos como: Contenidos, Actividades del docente, Actividad del estudiante, Productos de aprendizaje, Tiempo asignado, Recursos didácticos, Criterios y formas de evaluación, Fuentes de información. Estos aspectos suelen estar explícitamente en los programas de estudio, marcan el qué, el cómo, por qué y para qué de la práctica docente. De acuerdo con información de los directivos, actualmente se están implementando las competencias y el formato de instrumentación didáctica exige responder a preguntas de una nueva forma de aprender y enseñar. Sin embargo, creemos que no existe una formación precisa, reflexiva y colegiada sobre los elementos a seguir en la planeación didáctica, lo cual se traduce en un sencillo requisito administrativo derivado de algunas reuniones colegiadas según la voluntad y compromiso de los miembros de las academias. Al menos tres profesores mencionaron que el trabajo colegiado no es muy frecuente en la Facultad, solo se realiza cuando *"se tiene la fortuna de coincidir con los compañeros que tienen la intención, la disposición y disponibilidad de hacer ejercicios de planeación, cuando no es posible habrá solamente una planeación individual (profesor 2).*

Antes de mostrar las subcategorías de los tipos de planificación encontrados en la entrevista; en general ésta reviste características como flexible, individual, no supervisada, apegada a lineamientos institucionales, con base en la experiencia docente, los contenidos curriculares y el estatus del grupo. Ejemplos de planificación individual carente de criterios unificados normativamente son los siguientes.

Una normatividad en cuanto a la planeación no existe, debe de haber una planeación, que no la hay, yo por lo menos no la percibo, se hace de acuerdo con la materia y con las necesidades de los estudiantes (profesor 1).

En licenciatura no hay una práctica común de programar, ni de organizar y brindar contenidos con distinta didáctica. Solamente aquellos que hayan tomado algunos cursos y que esporádicamente intenten hacer algo, les funciona y lo repiten. El tema de actualizarse, capacitarse, instruirse, nos da una visión distinta, no podemos prescindir de planear y organizar, hay que seguir una planeación porque hay que determinar qué resultados queremos tener o que resultados esperamos tener (profesor 3).

Desde la perspectiva de estos profesores, la planificación es una función esencial en la docencia, que debe seguirse por disposición institucional, pero la realidad es que sus colegas -menciona uno de ellos- no tienen noción de la planeación u organización de la clase por lo que no ajustan la didáctica en función de los contenidos o del alumnado, en el mejor de los casos, emplean de manera empírica algunos aspectos de ella, de manera esporádica emplean las "recetas" que hayan aprendido en algún curso, siempre y cuando funcione. Aunque existe un formato normativo que regula el cumplimiento del plan de estudios, la enseñanza de los docentes y el despliegue de un modelo educativo; la planeación es libre, abogando por la libertad de cátedra que establece el espíritu legislativo en la (s) universidad (es). Dado que no existe capacitación en este aspecto, los profesores recurren a diversos elementos para llevar a cabo la enseñanza en el aula.

Recordemos que en el cuestionario, el 75% (21) de los profesores estuvo de acuerdo en que la programación didáctica sigue una secuencia lineal en la planificación, empezando primero por los objetivos, los contenidos, la secuencia didáctica y la evaluación. En las entrevistas, los 6 profesores mencionaron ponderar el contenido temático de la asignatura; de éstos, uno respondió además que los objetivos son importantes; dos mencionan que a partir de los temas se diseñan las actividades del alumno. Las respuestas nos permiten afirmar que el propósito de aprendizaje, la actividad del alumno y los recursos didácticos necesarios, así como la estrategia de enseñanza, se deciden a partir del contenido temático de cada asignatura. Este resultado concuerda con lo que Marrero (1993) encuentra en su estudio, sobre las características pedagógicas de una teoría tradicional/técnica en la cual los profesores toman como base el contenido temático de la asignatura, define la secuencia didáctica que seguirán en sus clases, además de los factores ambientales e institucionales presentes en el acto pedagógico. Un profesor mencionó realizar su planificación didáctica con un componente experiencial.

Finalmente, observamos que todos los profesores toman como base el contenido temático, lo cual nos confirma que los elementos de la planificación no son excluyentes,

sino que la acción de planear y la toma de decisiones para la enseñanza no sigue un modelo lineal y es un proceso continuo que se desarrolla con el tiempo y la práctica, se ajusta a factores contextuales, y a la propia experiencia de los docentes. La tabla 20 muestra los tipos de planificación encontrados, la definición de la categoría, el número de profesores que la consideran y ejemplos del discurso rescatado de las entrevistas.

Tabla 20. Tipos de planificación de los docentes de Derecho

Tipos de Planificación	Definición	No. Prof.	Ejemplo extraído de entrevista
Objetivos	La formulación de objetivos para guiar los procesos de enseñanza y aprendizaje.	1	Vamos señalando los objetivos que estamos persiguiendo, las metas (Prof.4)
Contenido	Los contenidos y el tiempo son importantes para una buena programación didáctica	6	Hay una propuesta en los programas de asignatura en cuanto a contenidos, actividades de aprendizaje. En relación con las temáticas hago pocos ajustes, en relación con el tiempo soy muy variable (Prof. 2)
Actividad	Diseñar actividades interesantes para los alumnos y configurar un proceso de enseñanza adaptado a sus necesidades	1	Determinar los recursos didácticos a emplear, va también dependiendo de las necesidades estándar de los estudiantes. (Prof. 5)
Experiencia	Hacer frente a las contingencias que aparecen en la fase interactiva en el aula	1	Improvisar de acuerdo con la práctica y experiencia no surge de la nada.. se debe buscar medios para recuperar el tiempo, el gran reto es ser creativo pero siempre buscando un objetivo (Prof.3)

Fuente: Elaboración propia

Las características de las opiniones y respuestas de los profesores, nos hace suponer que existe una capacitación/entrenamiento en aspectos técnicos que ponen a prueba metodologías, didácticas específicas o propuestas innovadoras como "recetas de cocina", a fin de lograr mayor rendimiento académico y efectos duraderos en los estudiantes, los cuales según Ferry (1991) y Pérez-Gómez (1993), se asocian a una formación tecnológica o técnica en las cuales la actividad docente es instrumental, orientada a la solución de problemas mediado por la aplicación de teorías y técnicas científicas, que explicitan el dominio de rutinas, no precisamente es una elección personal del docente, sino algo consensuado por la institución e intereses externos a ésta. En este contexto, consideramos que la formación no debe restringirse a modelos prescriptivos, mediados

por la aplicación de técnicas, sino que el profesor debe tener la posibilidad de reflexionar y decidir sobre los objetivos y su trasposición al aula de manera estratégica y flexible. ¿Qué teorías pedagógicas implícitas podemos encontrar en la planificación docente? Para lo cual se muestran algunas respuestas:

En la materia de criminología buscar como generar el puente entre la teoría y la práctica, ponemos los ejercicios para que el joven lo lleve a la práctica, le traemos el material, le proporcionamos el material y generamos esa parte. En materia penal, también lo hacemos, ponemos casos concretos y ellos los van desarrollando, les hacemos reflexionar, donde ellos puedan encontrar el equilibrio de lo que es el derecho, la medicina, la teoría, la práctica y la reflexión, su mente tiene que estar al 100% activa (profesor 4).

En su momento en el desarrollo del tema se van haciendo los planteamientos y es cuando a los muchachos se les invita, a que se pongan a estudiar respecto de esto...debe de haber una planeación, de acuerdo con la materia y con las necesidades de los estudiantes (profesor 1)

A partir de estos ejemplos, la planeación es una guía que determina su práctica en el aula, donde lo más importante son los objetivos (metas y propósitos del aprendizaje). La teoría implícita que se manifiesta es la técnica con base en los objetivos y el contenido temático; pero también obedece a una teoría constructiva y activa, con base en el carácter de la asignatura, la cual incluye el diseño de ciertas actividades de enseñanza para la adquisición del conocimiento. En definitiva, la planeación determina la forma de enseñar y aprender centrada en un contenido, en las necesidades del alumno, promoviendo la reflexión; dejando de lado esa planeación institucional/administrativa. Lo evidente es que el profesor aplica dos recursos "su formación académica y su experiencia profesional", consciente de que su función como profesor es lograr que los estudiantes aprendan el ejercicio de una profesión. Estos aspectos hacen referencia a lo que señala Pérez-Gómez (1993, p. 414) con respecto al concepto de planeación "*organiza todo aquello que un profesor hace y que ayuda a guiar su acción futura en el aula y que puede ser por escrito (carta descriptiva, instrumentación didáctica, cronograma de actividades) o en función de las reflexiones que al respecto se hagan*".

En síntesis los profesores reconocen que la planeación didáctica es una función imprescindible del docente y que éste "*debe tener la capacidad para improvisar cuando ciertos recursos didácticos deben también modificarse, cuando se deben dosificar también los contenidos, hay que adaptar también las actividades a realizar ya sea por el facilitador o el estudiante*" (profesor 2). En este sentido, reiteramos que la planificación con base en los objetivos; en los contenidos, en la actividad del alumno y en la experiencia; (Wittrok, 1990; Clark y Peterson, 1990; Marcelo, 1987 y Marrero, 1993) se presentan en un continuo de actividades que se van ajustando en función de las necesidades de los estudiantes, el conocimiento disciplinar, la preparación de materiales didácticos o la experiencia del profesor, a fin de hacer frente a las contingencias que aparecen en la fase interactiva del aula.

4.2.5 La pedagogía crítica

De acuerdo con los datos obtenidos en la calificación e la escala (Ver tabla 11) la percepción crítica de la enseñanza en los profesores no está presente de manera significativa; pues sólo 1 de ellos (3.5) simpatiza con esta teoría. En el caso de este profesor, el predominio de una teoría pedagógica con carácter crítico también muestra rasgos de una teoría activa, lo que significa que la actividad del estudiante está orientada hacia la discusión y análisis grupal de problemas sociales relacionados con el Derecho. Los reactivos correspondientes a esta teoría se orientan hacia que la escuela es inseparable de la sociedad y no tanto a la comprensión de las estrategias didácticas para promover un pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes.

En el análisis de todo el cuestionario, se contabilizó la frecuencia de acuerdos y/o desacuerdos de los profesores a los enunciados de la pedagogía crítica; se encontró que hubo mayor acuerdo en solo dos frases, a saber, el 89.3% (25) está convencido de que "*las relaciones en el aula deben ser plurales e iguales*", aspecto que sugiere una

formación más democrática y el 85% (24) están conscientes de que *"la enseñanza contribuye a la selección, preservación y transmisión de normas explícitas u ocultas"*, en la que probablemente el docente tenga que jugar un papel de mediador para un aprendizaje autónomo, crítico y no dependiente de los estatutos institucionales. Asimismo, el acuerdo del 28% (8) a la frase *"el fracaso escolar se debe a los métodos de enseñanza y no a las desigualdades sociales"*, significa que los docentes se promulgan por una enseñanza igualitaria que no es causa del fracaso escolar.

Las frases rechazadas por el 40% (11) de los profesores, fueron las que se refieren a *"pienso que la cultura que transmite la Facultad aumenta las diferencias sociales"*; *"pienso que mientras existan diferentes clases sociales, no puede haber igualdad de oportunidades"*, lo cual refleja que los abogados se promulgan por una formación más igualitaria, en la que no existen diferencias sociales ni culturales y que no impone reglas o normas personales en la didáctica de la disciplina. El 21% (6) rechaza la idea de que *"el conocimiento que se imparte en la Facultad implica nociones de poder, recursos económicos y control social"*, por lo que se infiere el empleo de estrategias que cuestionan la sociedad, la cultura o el contexto escolar e implican la construcción del conocimiento y la libertad de cátedra. Solo 2 profesores (7.1%) mencionaron estar de acuerdo con que *"el currículum, en la escuela o Facultad, responde y representa la ideología cultura de la sociedad"*.

La pedagogía crítica refleja las dimensiones sociales de las prácticas educativas según lo advierte Marrero (1993) en la que el conocimiento es legitimado por el contexto social, que comparte rasgos con el constructivismo. La estructura y contenido de las frases en la pedagogía crítica están orientados a recuperar la percepción del profesor respecto a la legitimación social del currículum y la forma en que lo interpreta y despliega en el aula, situación que se vislumbra por la aceptación de los reactivos en un 89% y 85% en nuestro estudio (Ver Tabla 21). Se esperaba que los reactivos revelaran las estrategias didácticas, que desde un enfoque crítico podrían diseñarse y utilizarse en la formación del abogado.

Más bien indaga el reconocimiento de una pedagogía crítica en los profesores que destaca la igualdad de las relaciones en el aula y la escuela como transmisora de normas explícitas e implícitas.

Tabla 21 Porcentaje de frases aceptadas y rechazadas de la teoría crítica

Frases aceptadas		Frases rechazadas	
Las relaciones en el aula deben ser plurales e iguales		Pienso que la cultura que transmite la Facultad aumenta las diferencias sociales	
25 profesores	89.3%	11 profesores	40%
La enseñanza contribuye a la selección, preservación y transmisión de normas explícitas u ocultas		Pienso que mientras existan diferentes clases sociales, no puede haber igualdad de oportunidades	
24 profesores	85%	11 profesores	40%
Pienso que el currículum, en la escuela o facultad, responde y representa la ideología y cultura de la sociedad		El conocimiento que se imparte en la facultad implica nociones de poder, recursos económicos y control social	
2 profesores	7.1%	6 profesores	21%
El fracaso escolar se debe a los métodos de enseñanza y no a las desigualdades sociales			
8 profesores	28%		

Fuente: Elaboración propia

Situados en este contexto, existe una relación directa entre el discurso escrito de los profesores y lo que puedan expresar en las entrevistas con respecto a la pluralidad e igualdad de la formación en las aulas. Anteriormente se confirmó que el modelo educativo prevalente en la Facultad de Derecho muestra más rasgos de la pedagogía constructivista que de otros enfoques; aunque los profesores se pronuncian por un enfoque ecléctico con tintes de pedagogía activa, crítica y un tradicionalismo en vías de extinción. El discurso que a continuación presentamos es de una profesora, cuyas respuestas al cuestionario revelaron el constructivismo principalmente, seguido de una teoría activa y una teoría crítica. La profesora confirma la aplicación de estos tres modelos en la asignatura que imparte "sociología jurídica", por ser eminentemente teórica. Su discurso llama especial atención porque alude a las posturas pedagógicas crítica, constructivista y activa, enunciando algunos de sus supuestos y principios teóricos, que no son mutuamente excluyentes y que podemos encontrar en los profesores.

Con respecto su concepto de constructivismo la profesora menciona:

El maestro procurará que el alumno vaya construyendo su propio conocimiento pero sin descuidar su relación con el medio social donde se está desarrollando, también que se vuelva proactivo

Se identifica con una postura constructiva o activa en relación con el tipo de estudiantes, lo cual le permite decidir sobre el enfoque de enseñanza que aplicará:

El problema que tenemos es que vienen muy mal preparados de niveles anteriores, le cuesta al alumno retomar materias teóricas, tienen mala lectura de comprensión. La constructivista o la activa, hay grupos que llegan más interesados en el estudio, hago preguntas al grupo entero, no pongo límites al conocimiento venga de donde venga

Por lo tanto, su función como profesora consiste en no limitar el conocimiento sino construirlo, analizar puntos de vista, enfoques y perspectivas de los autores revisados, considerar al estudiante como un sujeto proactivo, al profesor como alguien que promueve la reflexión y el análisis en relación con lo que proponen las corrientes de pensamiento pedagógico. crítico y constructivista.

Debemos de volcarnos por la formación del alumno, no nada más pura instrucción, el modelo crítico yo lo desprendo un poco del marxismo, por ese sistema crítico, en que el maestro no es el protagonista, como en la escuela tradicional en donde el maestro es la voz.

El maestro deja de tener la función de ser el centro del proceso educativo, entonces entra más bien a ser más un coordinador de los esfuerzos del alumno para que aprenda a hacer una lectura de su realidad.

El enfoque crítico está alejado del técnico, la versión norteamericana que lo ve conductista de pura cuestión exterior, porque en la escuela tradicional, hay verticalismo donde el maestro está dominando y creo que eso no. Considero en que entre los tres modelos, el crítico y constructivismo es el más adecuado.

Las estrategias de enseñanza que particularmente emplea es la lectura comentada, el análisis de los conceptos, la participación del estudiante, el diálogo con el grupo, e incluso

da razones por las cuales las estrategias o técnicas instrumentales no funcionan en los estudiantes, "no quieren estudiar"; "no tienen hábitos de estudio", "no tienen técnicas de estudio", "no hacen apuntes"; aspecto que la obligan a preparar material didáctico variado (láminas, diapositivas, películas, lecturas, proyectos) a fin de motivar a los estudiantes. En la evaluación pondera la preparación y discusión del tema de manera continua esperando que los alumnos cuestionen el contenido.

El joven tiene que tomar conciencia de su realidad y si no toma conciencia cómo va a modificar el Derecho, cómo lo va a reelaborar, cómo lo va a transformar, para lo cual otras áreas del Derecho deben intervenir para solucionar la problemática pues de ahí tienen que salir políticas públicas, hay que enseñarle a establecer políticas públicas, hacer investigación social concreta que no es sociología solamente.

Esta respuesta revela la teoría crítica o el carácter crítico de la enseñanza, en la que debe promoverse el diálogo entre los alumnos, conocer más acerca de su entorno, lo que en los términos de Freire se refiere "el diálogo crítico" que es aplicado según el contenido de la asignatura y el objetivo del aprendizaje, en el cual el alumno debe ser crítico para poder transformar el Derecho. De acuerdo con lo que señala Pérez-Luna (2001), la concientización es alternativa de una educación para la transformación, la enseñanza es una forma de mostrar para motivar al encuentro con una alternativa de conocimientos significativos que rompa esquematismos en la educación, que implique nuevas formas de acercamiento a lo histórico.

En resumen, la profesora se pronuncia por una postura ecléctica; en la que combina rasgos de un enfoque constructivista "el maestro procurará que el alumno vaya construyendo su propio conocimiento", y un enfoque crítico "el alumno aprende a hacer una lectura de la realidad y consecuentemente vaya marcando lo que de esa realidad se debe de cambiar en función del proceso educativo". Aunque pareciera que sus argumentos y conocimientos son organizados, también son inconsistentes; esto es, cuando se refiere a las estrategias de enseñanza que utiliza (lectura, las preguntas y el

diálogo), las ubica con certeza en sus tres modelos, los cuales aplica de manera tácita y simultánea. El carácter implícito, situado, pragmático y episódico de las teorías implícitas de la enseñanza se manifiesta en el discurso de los profesores; cuando son capaces de mencionar autores, principios y conceptos de cualquier corriente pedagógica de pensamiento que afirman caracteriza su práctica docente. Se considera que la pedagogía crítica se ha empatado con la necesidad de reflexión e investigación del docente; a lo que Chehaybar (2006) se pronuncia a favor de un proceso de formación con carácter crítico; en el cual el docente esté dispuesto a asumirse como un agente capaz de cuestionar la realidad y visualizar su práctica educativa en su complejidad, ya que sólo así podrá transmitir ese estilo a los estudiantes y fomentar la reflexión y una práctica emancipadora cuyo propósito sea modificar ideologías, tradiciones o actitudes que permitan realizar cambios en la sociedad para un mejor desarrollo de los sujetos.

En el movimiento de la perspectiva crítica se ha conceptualizado el profesor como un profesional autónomo que reflexiona críticamente sobre la práctica cotidiana para comprender tanto las características específicas de los procesos de enseñanza-aprendizaje, como del contexto en que la enseñanza tiene lugar, de modo que su actuación reflexiva facilite el desarrollo autónomo y emancipador de quienes participan en el proceso educativo. Desde la perspectiva freiriana, la asignatura pendiente en el contexto actual sería intentar conocer cuáles serían las condiciones que ayudarían a los profesores a actuar como intelectuales transformativos. De alguna manera, las propuestas de Giroux se orientan a que el actual profesor, con una pedagogía crítica, "debe ser capaz de escribir, hablar y escuchar en un lenguaje en el que el significado se haga de múltiples acentos, se disperse y se resista a cierres permanentes" (González, 2006, p.85).

A manera de síntesis, referimos a Gimeno (2013) quien señala que el pensamiento pedagógico de los profesores se va configurando mediante elementos diversos en relación con la institución, lo social, lo pedagógico, lo individual, el currículum y la cultura escolar. El autor subraya que los docentes afrontan su actividad profesional mediante un sistema idiosincrático de conocimientos producto de la elaboración personal que hace de

sus ideas en un contexto institucional y social determinado. Dicho conocimiento es construido por el propio docente de acuerdo con cada situación; lo cual implica el uso de evidencias y representaciones (o teorías implícitas) conscientes e inconscientes, que surgen a partir de la experiencia personal y práctica que no posee ningún otro docente. Asimismo, estas formas de enseñar residen condicionadas por la formación disciplinar, por la experiencia como estudiante y por su propia práctica docente. En este caso, las teorías implícitas son flexibles, se elaboran sobre la práctica y para la práctica, se aprende de ellas, determinan la conducta docente y son las que de manera permanente el profesor construye, transmite y distribuye significados socioculturales para comprender la acción docente.

4.3 Características de la formación docente en la universidad

Con la implementación de prácticas educativas innovadoras, se han hecho necesarios los procesos de formación docente, y los profesores cuando ingresan a las plantillas docentes, pueden asistir a diplomados, seminarios o talleres que los habiliten en el arte de la docencia. Al respecto, en nuestra investigación, fue fundamental conocer ¿cómo son esos cursos de formación docente?, ¿qué características tienen?; ¿qué valor e importancia le dan los profesores a los procesos de formación?, ¿cuál es la utilidad de las experiencias en ese ámbito?, ¿cómo deben ser esos cursos?. Estas son algunas de las preguntas que intentamos responder con la opinión de los profesores de Derecho, abordando la necesidad actual que existe en los centros universitarios de mejorar la calidad del desempeño docente. En esta dimensión resaltamos el valor que le dan a la formación docente los profesores entrevistados, una descripción de sus experiencias formativas y la utilidad de éstas en la mejora de su práctica docente, a fin de poder hacer sugerencias sobre los aspectos que podrían contener los programas de formación en las instituciones universitarias.

En la tabla 22 se muestra el número de profesores y las respuestas que dieron para caracterizar la formación docente que viven en su institución y algunas opiniones sobre los elementos que ellos sugieren, con base en sus vivencias, que deberían incluir los cursos.

Tabla 22 Resumen de las características de la formación docente

Número de profesores	Características de la formación docente	Ejemplo de las respuestas
2	La docencia es un asunto de vocación	Yo creo que es determinante, yo no quería tener un despacho jurídico, me interesa formar futuros abogados, tenía muy claro mi objetivo, antes de pararme frente a un grupo, me habilité, empecé a tomar cursos de didáctica a la par de mi formación académica en Derecho (profesor 2)
5	La formación contribuye a mejorar las prácticas docentes	Yo soy un resultado del proceso de los cursos, he cambiado mi estructura de la clase, he cambiado mi trato con los alumnos, he cambiado la forma de problematizar la clase (profesor 4).
5	Los cursos son teóricos, desvinculados del quehacer docente	Los cursos tienden a ser un poco más teóricos (profesor 1) Los cursos están totalmente desvinculados, totalmente irreales, no están aterrizados al área jurídica (profesor 3)
4	Los cursos deben enseñar estrategias y técnicas pedagógicas	El propósito es que uno lleve a cabo transformaciones en su forma de impartir cátedra, implementar técnicas y herramientas pedagógicas (profesor 6).
3	Deben incluir a la psicología educativa	Un curso sobre psicología educativa, me pareció muy interesante, para comprender precisamente a nuestros estudiantes en nuestra Facultad. Creo que eso me ayudaría a mejorar algunos aspectos de mi práctica docente (profesor 2).

Fuente: Elaboración propia

Las respuestas extraídas de la entrevista se analizaran en cada caso básicamente en dos categorías: las características de la formación docente y la estructura ideal de los cursos en este proceso. Asimismo, se identifica el funcionamiento de la creencia que tienen los

profesores sobre su experiencia en los cursos de formación docente; destacando la necesidad de prepararse, capacitarse y conocer otros elementos no solo instrumentales, sino que ofrecen la posibilidad de la reflexión, la metacognición sobre su labor en el transitar cotidiano en sus aulas de clases. Los resultados respecto a las características de la formación docente se encontró que 2 profesores resaltaron la vocación por la docente y la necesidad de participar en procesos formativos.

Yo creo que es determinante, yo no quería tener un despacho jurídico, me interesa formar futuros abogados, tenía muy claro mi objetivo, antes de pararme frente a un grupo, me habilité, empecé a tomar cursos de didáctica a la par de mi formación académica en Derecho(profesora 2).

Es importante buscar esa preparación y esa se da precisamente en la medida en que uno mismo siente la necesidad de aplicarla para que le ayude a uno a ser un facilitador del aprendizaje (profesor 1).

Algunos autores definen la formación docente como una profesión o como un arte, (Tardif, 2004; Zabalza, 2007); por lo que creemos que no importa la perspectiva desde la cual se defina el concepto, lo interesante es que los profesores reconocen que es necesario prepararse para la enseñanza, pues ésta es algo mucho más complejo que requiere de conocimientos específicos, de un proceso de formación adecuado y de un reciclaje permanente para ponerse al día tanto en los nuevos contenidos como en las nuevas metodologías didácticas aplicables a ese ámbito. Además de ubicar el discurso de los profesores en modelos tradicionales (mera transmisión de conocimientos); un profesor considera que la asistencia a posgrados en Ciencias de la Educación y en la disciplina jurídica contribuyen a mejorar las prácticas docentes.

En el momento en que empezamos a capacitarnos o en el momento en que nos vamos a otra latitud, entonces estamos tomando en cuenta otros aspectos. El hecho de irnos a estudiar o capacitar a nivel nacional o internacional a nivel del posgrado, ha contribuido a que una gran cantidad de profesores rompan con el tradicionalismo (profesor 3).

Se reconoce la necesidad e importancia de la formación docente mediante cursos en las universidades o posgrados, los cuales proporcionan elementos fundamentales para la docencia. La formación en las modalidades de posgrado, proporcionan un proceso de construcción del conocimiento que tiene como referente esas experiencias, vivencias personales y profesionales que caracterizan a los docentes, que se mantienen implícitos, ocultos y tienen que pasar por un proceso de reconstrucción y reflexión sobre la acción (Schön, 1992). Pero lo que es necesario destacar, es la creencia de que los posgrados proporcionan la preparación para ejercer la docencia; es decir, con tan solo asistir a ellos, se cambiarán las prácticas docentes cotidianas. En este punto, consideramos importante que los profesores sean tratados como sujetos aprendices que construyen su propio conocimiento y que obtener experiencias profesionales exitosas se deben considerar y dirigir el conocimiento previo y las creencias implícitas de los docentes.

De manera explícita y consciente, cinco profesores describen el beneficio de asistir a cursos de formación didáctico-pedagógica -algunas veces obligatorios otras de manera voluntaria- en el desarrollo de sus clases y en la interacción con los numerosos grupos de estudiantes. Uno de los principales beneficios ha sido la extinción del modelo pedagógico tradicional -aluden ellos-, además de poder transitar hacia nuevas formas de enseñar y aprender. Para lo cual, han asistido a cursos sobre competencias y constructivismo, con el ánimo de poder caminar hacia otras formas de enseñanza, un poco con la esperanza de que los resultados puedan informar sobre la calidad de los docentes y contribuir a que el profesor cambie a favor de los estudiantes. Los siguientes fragmentos son un ejemplo de respuestas que revelan los beneficios y ventajas de la formación didáctico-pedagógica que reciben:

A partir de asistir a dos diplomados en docencia jurídica, de tener un enfoque más tradicionalista, abrí para adoptar otras posturas, no digo que sea yo hacia una sola corriente, trato de ser variable en las clases, porque no siento que encaje en una sola corriente del proceso de enseñanza-aprendizaje (profesor 1).

Yo soy un resultado del proceso de los cursos, he cambiado mi estructura de la clase, he cambiado mi trato con los alumnos, he cambiado la forma de problematizar la clase (profesor 4).

Los procesos de formación para la docencia pueden contribuir a modificar la organización de las instituciones, así como las estructuras cognitivas del profesorado mediante ejercicios de reflexión e investigación individual y colectiva, pero también es necesario evaluar el impacto de éstos sobre la docencia universitaria. Aunque no se conversó sobre una actividad reflexiva colegiada en la Facultad de Derecho, en los grupos focales y entrevistas, los profesores lograron identificar algunas características de sus prácticas docentes, al reconocer el propósito de mejorar la enseñanza, contribuir a la extinción de un sistema tradicional con respecto al aprendizaje, al estudiantado y a la evaluación.

Asimismo, el discurso de los docentes permite identificar la presencia de un pensamiento didáctico con base en las diferentes teorías pedagógicas; por ejemplo; reconocen lo que es tradicional, diferencian el constructivismo de otras corrientes pedagógicas (activa o crítica); pero estos argumentos son tácitos producto de sus experiencias personales, los cursos instrumentales que han tomado constituyen un gran potencial para solucionar las dificultades concretas enfrentadas diariamente en el aula; por lo que en algunos momentos sus respuestas con respecto a lo que consideran y hacen en sus clases, tienen poca consistencia con la visión de sus conceptos.

Respecto a la utilidad de los cursos de formación, consideramos que están orientados hacia enfoques teóricos, enciclopédicos y tecnológicos, que ofrecen tan solo herramientas instrumentales adecuadas para enfrentar las diversas situaciones áulicas. Los conocimientos que reciben los profesores en los procesos formativos, exponen la presencia de las teorías implícitas con respecto a la práctica docente. El siguiente fragmento revela la representación implícita que pueden llegar a tener los profesores

sobre lo aprendido en los diferentes cursos, en donde se identifican la función pragmática y adaptativa de las teorías implícitas sobre la enseñanza.

Hace 10 años tome algunos cursos, me han ayudado a mejorar mi práctica ¡cómo no!. Me enseñaron varias técnicas, dinámicas de grupo, el problema es que no las puede uno aplicar; yo apliqué el Phillips 66 y perdí la hora, las conclusiones me salieron todas disparatadas por la falta de comprensión de la lectura del alumno, funciona más como lo hago ahora porque me ayuda a que ellos estén atentos y preguntando (profesor 5).

La función pragmática de las teorías implícitas, permite explicar la resistencia al cambio; en este caso la profesora decidió poner en práctica la técnica phillips66 que aprendió en un curso (asimilación /conocimientos previos) pero cuando se percató que los alumnos tuvieron una respuesta diferente a lo que ella esperaba, mejor regresó a las estrategias que ya conoce (las preguntas y respuestas, exposición). Cuando aparecen situaciones que no coinciden con lo que se predice, la propia versión cotidiana se mantiene (Castorina, et al. 2005), lo cual significa que la teoría pedagógica implícita no se mantiene idéntica y cambia a través de su uso. En esta situación, sólo se modifican los modelos mentales que permiten la adecuación de estas teorías al escenario concreto en el que no hace falta la reflexión ni la construcción de conocimientos.

Observamos que cinco profesores expresaron que los cursos ofrecen elementos técnicos, teóricos, inconexos con la práctica real, con poca posibilidad de reflexión, repetitivos y generales. Sin duda, la formación docente recibida es útil, se aprenden algunos aspectos técnicos de la enseñanza (planeación, la evaluación, estrategias) siempre y cuando sean congruentes, ofrezcan un conocimiento integral de lo que es aprender y enseñar, otorguen la posibilidad de reflexionar sobre la propia práctica, estén relacionados con las temáticas propuestas (competencias, constructivismo, planeación y evaluación) y sean especializados en determinadas áreas. Pero esta situación no caracteriza a los cursos que toman los profesores o se ofertan en la Facultad; ejemplos de estas respuestas en donde se refleja un modelo tradicional de la formación docente son los siguientes:

Los cursos tienden a ser un poco más teóricos. Cuando uno ya está frente al grupo cada vez, ya son situaciones diferentes, cada alumno es diferente pero no recibo la solución en un curso teórico (profesor 1).

Los cursos están totalmente desvinculados, totalmente irreales, no están aterrizados al área jurídica (profesor 3).

En estas afirmaciones se puede observar que los cursos proveen a los profesores de conocimientos teóricos; cuando en la realidad, los profesores enfrentan situaciones diversas y complejas que tienen que resolver con lo asimilado en la formación y/o capacitación docente. Es aquí donde se aprecia una búsqueda constante de solucionar las problemáticas en el aula, situación que dificulta la reflexión sobre la propia práctica, por lo que el uso de las teorías implícitas toma lugar puesto que ofrecen una solución rápida y eficaz. Es decir, los profesores utilizan técnicas y conocimientos de teorías que ya conocen sin pensar en el sustento teórico o científico de su aplicación, sólo emplean métodos certeros que son producto de un trabajo individual y experiencial, que les ha funcionado en el tiempo.

Al respecto, Zabalza (2006) menciona que la construcción del conocimiento en los docentes se expresa en dos procesos piagetanos a saber, la asimilación como la incorporación de información a nuestros sistemas y la acomodación como aquella en que los esquemas previos se modifican y reestructuran en función de la nueva información. Es decir, la formación del profesorado está más orientada a la asimilación que a la acomodación, porque si bien, salen motivados de los cursos, pero con escasa guía para ir acomodando sus ideas y prácticas. De hecho, el proceso de construcción docente implica reelaborar teorías y conocimientos formales previos que posee, transformarlos en un conocimiento personal pero adaptativo a las distintas situaciones de aula.

El concepto de formación que subyace en los profesores entrevistados considera la profesión docente como un arte, para el cual no es necesario prepararse; más bien es un adiestramiento en técnicas rutinarias e instrumentales, situación que no permite esa ruptura total con el pasado, su experiencia como estudiante y en la práctica educativa. Lo anterior significa que es difícil que intenten buscar formas alternativas de impartir clases, o nuevas visiones que les permitan reconceptualizar -en el mejor de los casos- el conocimiento y la pedagogía. Entonces parece que buscan en los cursos, recetas mágicas para la transferencia de información a la dinámica del aula.

4.4¿Cómo deben ser los cursos de formación docente?

También identificamos en los profesores su representación sobre la forma en que se dan los cursos, como paradigma tecnológico o enciclopédico, en el cual se habilita a los profesores a aprenderse rutinas, aspecto que se privilegió en el paradigma proceso-producto desarrollado entre los años 40 y 70 del siglo XX y que observamos sigue vigente en las instituciones de educación superior. Es decir, aún cuando los modelos de formación docente han evolucionado hacia paradigmas mediacionales y reflexivos, que conceptualizan al profesor y al alumno como dos actores que interactúan juntos, no han variado mucho las prácticas docentes ni los programas de formación. Al respecto, 4 profesores expresaron la forma en que los cursos se imparten, así como los aspectos que, desde su perspectiva debía contener la formación para la docencia; identificamos elementos instrumentales y conceptuales como planeación, didáctica del derecho, formas para conocer a los estudiantes, cómo aprenden, la evaluación y la transmisión de valores.

Un caso particular de una profesora es su formación en diversos aspectos de la enseñanza y el aprendizaje, quien también ha logrado una ruptura epistemológica con respecto a su práctica docente para convertir el conocimiento cotidiano en conocimiento más organizado y científico. Respecto del tema, argumenta:

El proceso de formación para la docencia debe ser continuo; no basta solo con saber de la asignatura, es necesario estar consciente de esta labor; pero es importante partir de este conocimiento previo que tiene el docente para querer formarse. Considero que además de la disciplina la formación docente, al menos para el nivel superior, debe ser un continuum de conocimientos y práctica (profesor 2).

Promover la reflexión en los docentes en diversos aspectos de la enseñanza, y no sólo la forma en cómo ellos responden al cumplimiento de los objetivos o metas fijadas al principio de los ciclos escolares, permitirán reconocer que los profesores tienen teorías que pueden contribuir a la constitución de una base codificada de conocimientos sobre la enseñanza en una disciplina determinada. Pero es necesario reconocer que los programas de formación docente universitaria parecen enfatizar en aspectos pedagógicos generales más que ligados a la disciplina. Sin embargo, consideramos que para que un profesor universitario comience a formarse en la docencia, requiere de diversos elementos y aspectos generales aplicables a su disciplina y que pueda contrastar con sus colegas, sus concepciones, su práctica docente y sus procesos de pensamiento. Entre los aspectos que debe tener la capacitación útil para mejorar la práctica docente, se encuentran la planeación, desarrollar valores para la profesión, aprender a tomar decisiones, la reflexión en la acción o al menos la habilidad que debe adquirir el docente universitario, reconocer con honestidad cuál es su papel en el aula; ser sensible a los métodos y situaciones presentes. Pero el proceso de reflexión debe guiarse indudablemente, no basta con decirle al profesor en qué tiene que reflexionar, sino en qué aspectos de su práctica podría hacerlo. Al respecto Díaz-Barriga (2002) menciona que la reflexión no es un fin en sí misma ni una técnica puntual, ni puede ser independiente de los contenidos sobre los que el profesor reflexiona; en todo caso está condicionada por la finalidad que se persigue, por la orientación que tiene y por el nivel de profundidad que se propicia.

Para orientar la reflexión, la formación o la orientación hacia la mejora de la docencia, los mismos profesores hacen propuestas que contribuyen a su transformación tales como: cambiar la forma de pensar la docencia, al estudiante, la evaluación, la didáctica, la

disciplina jurídica. Un profesor menciona los aspectos que deben constituir los procesos de formación docente:

El propósito es que uno lleve a cabo transformaciones en su forma de impartir cátedra, implementar técnicas y herramientas pedagógicas, mantener la atención del muchacho, verlas en práctica y reflexionar, cambiar la forma de pensar en que debe transmitir el conocimiento, así como desarrollar aspectos de valores de la profesión tan escasos en la sociedad (profesor 6).

Otro aspecto que debe incluirse en los cursos de formación docente, es la **psicología educativa** como un área de conocimiento sumamente útil para el apoyo a la docencia, en el sentido en que conocer del desarrollo de los estudiantes mediante la ciencia psicológica, les ayudará a explicar el impacto de aspectos emocionales, psicológicos y de aprendizaje de los estudiantes en su formación universitaria. Tres profesores coincidieron en este aspecto asegurando que esta disciplina les ayudaría a ser mejores y diferentes docentes:

Psicología educativa enfocada al estudiante, los estudiantes tienen problemas emocionales (profesor 1).

Yo tomé un curso sobre psicología educativa, me pareció muy interesante, para comprender precisamente a nuestros estudiantes en nuestra Facultad. Creo que eso me ayudaría a mejorar algunos aspectos de mi práctica docente (profesor 2).

Algunos conocimientos de aspectos psicológicos porque es fundamental en el manejo del grupo, el conocer más a detalle la forma en cómo se comporta la gente, como piensa, las tendencias, eso da más elementos para poder trabajar lo que se quiere (profesor 6).

Esta información permite identificar un tipo de docente que se preocupa por sus estudiantes como personas, que además de aprender los contenidos escolares, poseen historias de vida que pueden estar afectando a su desempeño en el aula. Es por ello, que la idea que tienen de la psicología educativa les puede ser útil para ver al estudiante también como persona o les puede ofrecer la posibilidad de intervenir mejor con ellos y prevenir consecuencias en desajustes emocionales.

Al igual que con la psicología educativa como ciencia que estudia el desarrollo afectivo, emocional y social del ser humano en un contexto escolar, las tutorías representan un conjunto de conocimientos útiles para mejorar las prácticas docentes. Mediante el diplomado de tutorías, obligatorio para todos los profesores de tiempo completo, en el módulo denominado "El desarrollo integral del estudiante"; los profesores pueden ver al sujeto que aprende como un sujeto activo, que tiene sentimientos, emociones y valores; habrá alumnos que aprenden de una forma y otros de otra. El conocer algo más de los estudiantes les ofrece un panorama, que de alguna manera les modifica la idea tradicional de "el maestro enseña y el sujeto aprende o no aprende". A partir de este módulo, los profesores empiezan a ver que los estudiantes tienen diferentes formas de aprender y que son diferentes a las de ellos, por lo que empiezan a desarrollar diferentes formas de ver al estudiante.

En una recapitulación breve sobre las opiniones que tienen los profesores acerca de la formación docente, estamos de acuerdo con Pérez-Gómez (2010) cuando señala que la práctica común en la formación actual de docentes tiene que ver con un modelo ya obsoleto pero resistente, de supuesta aplicación diferida y directa de la teoría a la práctica. Al respecto nos preguntaríamos ¿cómo instrumentar una formación innovadora para la docencia, cuando los formadores atienden poco las necesidades institucionales y de los profesores, conservando un modelo tradicional que sigue originando la distancia entre los aspectos teóricos y la práctica docente real en el aula?. La realidad es que los profesores enfrentan problemas a diario que han resuelto de maneras distintas, acción que crea una experiencia que se utiliza cuando dicha situación se vuelve a presentar, empleando estrategias que probablemente sean reflexivas, pero que se aprenden en el proceso de construcción y reconstrucción de esos conocimientos tácitos.

Capítulo 5. Conclusiones y discusión

El propósito fundamental de esta investigación fue determinar las teorías implícitas que sobre la enseñanza tienen los profesores de licenciatura en Derecho, con base en cinco teorías pedagógicas (tradicional, técnica, crítica, activa y constructivista) predominantes en la pedagogía occidental en el siglo XX. Podemos decir que dicho propósito se cumplió totalmente debido a que se logró identificar la teoría pedagógica constructivista acorde con un modelo educativo institucional el cual establece la necesidad de problematizar, generar, reflexionar, fomentar la tolerancia, el trabajo colaborativo, la planeación y la comunicación efectiva. En este contexto, la enseñanza constructivista presente en el pensamiento de estos profesores, marcha acompañada de otras teorías pedagógicas como la activa que muestra estrategias académicas (la motivación, la actividad constructiva del alumno en lo individual y/o colectivo) y en menor medida la teoría tradicional considerada como la transmisión de conocimientos que se caracteriza por delimitar la realidad a los campos del conocimiento y estar asilada de los contextos.

Las entrevistas revelan que la percepción de los profesores respecto a la visión de la enseñanza que impera en la Facultad de Derecho, corresponde a un enfoque ecléctico que comprende el constructivismo, con tintes de pedagogía activa, enseñanza crítica y un tradicionalismo en vías de extinción. En este punto, es preciso recordar que las cinco teorías pedagógicas implícitas están presentes en los profesores, pero que toman de cada una los rasgos principales que probablemente no correspondan a toda la complejidad de las teorías científicas. Es decir, las estrategias de enseñanza que emplean (los dispositivos tecnológicos, el libro de texto, o el diálogo entre los estudiantes) son una construcción individual y no colectiva, una especie de síntesis de las teorías pedagógicas científicas. Suponemos que los profesores enfrentan día a día la complejidad de la enseñanza, reconstruyéndola e interpretándola, por lo que el conocimiento cotidiano implícito, según Gimeno (2013) se elabora sobre la práctica y para la práctica, que constituye un proceso permanente de construcción, transmisión y distribución de conceptos y significados para comprender la acción docente.

Estos resultados coinciden con los que encontraron Loo, Morales y Olmos (2003); Bausela (2008); Romero (2009) y Ortega (2011); en los cuales la teoría pedagógica constructivista predomina en el pensamiento didáctico de profesores en carreras de Ciencias de la Salud, Psicología, Arquitectura, Ciencias Químicas; seguida principalmente de la teoría activa, siendo la tradicional y la crítica las teorías menos representadas. Ahora sabemos que con profesores del área jurídica de la Universidad Michoacana, el constructivismo es la forma de enseñar y formar profesionistas del Derecho. Las otras teorías se encontraron menos incorporadas en estos profesores, pues hubo gran diferencia respecto al constructivismo, para la actividad del alumno, la enseñanza tradicional y la pedagogía crítica. Con los datos cuantitativos, podemos decir que estamos frente a la existencia de una didáctica universitaria propia, un conjunto de hábitos docentes (Tardif, 2004) que se aplican por un sinnúmero de factores que caracterizan la práctica, sin que se haya elaborado un análisis reflexivo de ellos. Los profesores muestran saberes temporales que provienen de su historia de vida, se aprenden en la práctica; saberes heterogéneos procedentes de diversas fuentes (el modelo educativo, los contenidos curriculares, los cursos, la interacción con los colegas), y saberes personalizados porque son producto de la propia interpretación del currículum, se ajustan a las situaciones, escenarios y contextos de la enseñanza y el aprendizaje.

Asimismo, se vislumbra que en la enseñanza—según dicen los profesores tanto en el discurso escrito como en oral— están presentes una serie de rutinas, prácticas, saberes o hábitos que bien podríamos ubicar en aproximaciones pedagógicas constructivistas, activas o tradicionales, aunque con algunas reservas; tales creencias han ido impregnando el quehacer del conjunto de profesores de la Facultad de Derecho, pero existen aspectos metodológicos comunes a las diferentes áreas de conocimiento de la disciplina determinados también por la interpretación que cada uno de ellos hace del modelo institucional; del currículum y de su propia práctica. Estos datos difieren de aquellos que Kember & Kwan (2002) encontraron en profesores universitarios, quienes se inclinan por una postura centrada en el contenido o en el aprendizaje; sin mucha posibilidad de transitar entre una u otra en un continuo de conocimientos y prácticas. El pensamiento didáctico de los profesores revela la presencia de rasgos de todas las

teorías pedagógicas, pero siempre con el predominio de una sola; en la práctica probablemente no transiten entre una más constructivista o menos constructivista, quizá deciden alinearse a la que predomina según los datos obtenidos del cuestionario; pero esta situación será la asignatura pendiente en el análisis del pensamiento y su relación con las teorías en acción. En el estudio logramos reconocer que los profesores tienen teorías y creencias que pueden contribuir a la constitución de esquemas de conocimientos sobre la enseñanza en una disciplina determinada e indagar el origen y construcción de los mismos.

Para analizar el pensamiento didáctico del profesor y determinar las teorías implícitas sobre la enseñanza, se han utilizado diversas metodologías cualitativas, cuantitativas o mixtas que han permitido analizar el pensamiento y acción de los profesores en diferentes niveles educativos en que se construyen, transmiten e intercambian significados socioculturales. En esta investigación se utilizó una metodología mixta que consistió en la aplicación del cuestionario de teorías implícitas para el profesorado, elaborado por Marrero (1993) y la aplicación de dos técnicas cualitativas (grupos focales y entrevistas) que permitieron identificar las teorías pedagógicas implícitas que prefieren los profesores de la carrera de Derecho; sin embargo, se encontraron limitaciones con respecto al uso del cuestionario en relación con la estructura de los reactivos y las teorías pedagógicas que representan. Las teorías pedagógicas están constituidas de 6 o 7 reactivos, de ninguna manera pretenden abarcar los aspectos de las teorías de la enseñanza en su complejidad histórica.

Es innegable que el cuestionario permitió determinar que el constructivismo es la teoría relevante en el pensamiento del profesorado en el área de Derecho, ya que se recupera la actividad constructiva del estudiante en lo individual; tomando como criterio de decisión para la enseñanza los intereses y necesidades propias de los estudiantes. La conceptualización subyacente es un constructivismo piagetano el cual considera como prerequisite conocer la condición biológica del sujeto que aprende; es decir, el profesor tendría que conocer la etapa de desarrollo del estudiante y la forma en que aprende para

decidir sobre los materiales didácticos que empleará en las clases; pero utilizándolos de una manera individual considerando el conocimiento cognitivo previo de cada estudiante.

En los enunciados que indagan aspectos de las otras teorías, se percibe la relevancia de la actividad del estudiante como fundamental para el aprendizaje en la escuela activa; la enseñanza tradicional revela la distancia considerable entre el profesor y el estudiante; la disciplina y la atención son fundamentales, el alumno es un ente pasivo y la explicación debe venir exclusivamente del profesor; la teoría técnica se refiere al diseño de actividades de aprendizaje en el aula con base en objetivos, contenidos y la evaluación es ejercida como un mecanismo de selección y control; en los cuales da la impresión de que se explora un pensamiento didáctico orientado a la ejecución de actividades por parte del estudiante en relación con determinados contenidos curriculares. Los reactivos correspondientes a la teoría pedagógica crítica, no pretenden sondear la emancipación de las mentes de los estudiantes para transformar la realidad, sino que conciben a la escuela como inseparable de la sociedad y no tanto hacia la comprensión de las estrategias didácticas para promover un pensamiento crítico y reflexivo.

Recordaremos que el 71% de los profesores simpatizaron con la teoría constructivista; lo cual creemos es una falsa definición de una situación concreta que no necesariamente corresponde con una práctica real; los profesores no orientan su enseñanza hacia una sola teoría pedagógica sino que confluyen varias. Esta situación probablemente se deba a dos factores; en primera instancia a la estructura que caracteriza las escalas y cuestionarios de opción múltiple; los cuales a menudo no representan válidamente las creencias o percepciones de los profesores, pues muchas veces las teorías que reconocemos no son las que orientan nuestras prácticas docentes, simplemente son formas de interpretar la realidad y sirven para resolver situaciones de enseñanza y aprendizaje concretas. En segundo lugar, comprendemos que los profesores no tienen conocimiento consciente del significado de las teorías de la enseñanza pero sí muestran un conocimiento tácito derivado de la interpretación que hacen del currículum con base en

su experiencia laboral o la información que poseen. En este sentido, el análisis de las teorías implícitas de los profesores en estudio queda limitado por la estructura del cuestionario y su contenido, el cual se reduce solamente a determinar rasgos sobre las teorías de la enseñanza.

Al respecto, se propone que para determinar las teorías implícitas de los profesores universitarios se utilice el cuestionario de Marrero (1993) junto con otros métodos cualitativos (observaciones, entrevistas, diarios de clase, autoinformes); considerando las limitaciones que caracterizan las escalas likert y saber que las teorías pedagógicas implícitas son una síntesis de las teorías científicas que se complementan entre sí. Insistimos en combinar las escalas y cuestionarios con técnicas cualitativas, a fin de poder obtener información en varios niveles, con lo que podamos comprender el fenómeno estudiado con mayor amplitud, y entonces estar en posibilidad de contar la historia completa sobre el pensamiento docente y su relación con las teorías en acción.

El análisis cualitativo del discurso oral, revela la misma historia; los profesores se asumen como constructivistas esencialmente; pero este pensamiento se ve influenciado por los modelos centrados en el aprendizaje que se han adoptado en las instituciones de educación superior; por lo que sus respuestas obedecen a afirmaciones "políticamente correctas"; que explicitan un deber ser y no lo que realmente hacen o creen. Esto significa que las teorías implícitas sobre la enseñanza son una mezcla de diversos enfoques pedagógicos en los profesores de Derecho; cumplen una función pragmática, episódica y adaptativa, producto de una educación informal, de sus experiencias individuales y/o colectivas definidas por una forma de interacción social e institucional.

Si bien la pregunta central de la investigación sobre el tipo de teorías implícitas de la enseñanza que se atribuyen los profesores de Derecho de la Universidad Michoacana, se

respondió cabalmente; también se ofrecieron respuestas parciales a preguntas que dieron lugar a la principal; por ejemplo ¿qué motiva a los abogados a orientar sus técnicas didácticas hacia la consecución de un aprendizaje mecánico y memorístico?; obedece a las creencias y teorías implícitas que tienen los profesores respecto de la enseñanza, cuyo origen probablemente sean las experiencias adquiridas cuando eran estudiantes, el contexto laboral e institucional y la formación para ejercer la docencia. Este argumento también responde a otra pregunta que nos hacíamos hace tiempo ¿por qué si los abogados asisten a cursos de capacitación docente, siguen sin cambiar sus prácticas educativas?; lo primero es considerar las ideas implícitas arraigadas, episódicas y pragmáticas así como las características de los cursos a los que asisten, los cuales privilegian la asimilación de conceptos sin reflexión, temáticas inconexas sobre la pedagogía o la falta de formación en diversos aspectos que confluyen en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por otra parte, es relevante mencionar que el propósito de la investigación estuvo rebasado en cuando a los resultados obtenidos sobre el conocimiento implícito de los docentes; esto es, además de determinar cuantitativa y cualitativamente sus teorías; pudimos identificar las formas de planificación didáctica y el valor otorgado a la formación docente en el nivel universitario. La planificación didáctica es considerada como una función cimentada en la libertad de cátedra y las estrategias que cada profesor utiliza en clase, frecuentemente concentradas en formatos y cartas descriptivas a partir de un contenido temático, los estudiantes y los recursos disponibles para organizar la enseñanza. En esta dimensión también encontramos la función pragmática, episódica y adaptativa de las teorías implícitas respecto de la enseñanza y su organización. Esto es, los profesores hablan de una improvisación en la planeación de la enseñanza con resultados esperados e inesperados; los cuales deben ser salvados por ellos empleando artefactos que creen les permiten cubrir los programas de asignatura, formar a los estudiantes, obtener un buen resultado y llevar su actividad a buen término. Las acciones para salvar los obstáculos cotidianos en el aula modifican la dinámica y los saberes de los docentes, aspecto que consideramos sólo podrán lograrlo los profesores comprometidos,

con formación pedagógica, responsables y preocupados por la formación profesional de futuros abogados.

Una vez más se advierte que las teorías implícitas proporcionan elementos para tomar decisiones vinculadas a la acción, pues encontramos que existen dos tipos de planeación; aquella elaborada en función de los objetivos del aprendizaje, contenido o tema; y aquella con base en la experiencia o en la actividad del alumno. Dada la realidad descubierta respecto de la planeación en el grupo de profesores estudiado, reiteramos la idea de que la planificación didáctica debe formar parte de los cursos de formación docente, como una actividad colegiada que origine la reflexión con respecto a las decisiones que deberán tomarse para la enseñanza. Es decir, debemos replantearnos la necesidad de comprender de manera integral el pensamiento preactivo del docente, con base en preguntas como ¿qué modelo siguen? ¿a qué obedecen los elementos que se plasman en la planeación?, ¿qué propósitos se privilegian?, ¿será una presión institucional? ¿los profesores novatos o expertos, lo seguirán al pie de la letra?, ¿tendrán entonces una planeación mental o por escrito?

A partir de los resultados obtenidos en la presente investigación, podemos afirmar que el análisis de las teorías implícitas y creencias de los docentes contribuye a hacer propuestas innovadoras en programas de formación, además de servir como marco de referencia y guía que orienta la práctica educativa a fin de reestructurar y reconceptualizar la educación. Al respecto, los profesores reconocieron la importancia, valor y utilidad inminente de formarse para la enseñanza, destacando su compromiso y gusto por la docencia, como una construcción personal y no sólo institucional.

Nos preocupa la presencia de cursos aislados, teóricos, repetitivos, desvinculados de la realidad y generales, que proporcionan herramientas instrumentales que deben adaptarse a las situaciones escolares, otros cursos proporcionan algunas estrategias y metodologías

didácticas más o menos innovadoras y acordes con modelos constructivistas; pero que no se imparten con la intención de que el profesor reflexione sobre su desempeño en el aula o que pueda utilizarlas de manera flexible, según el tipo de conocimiento que desee transmitir. Por lo que, el análisis del pensamiento docente a través de las teorías implícitas, es un insumo para orientar los procesos de formación docente hacia enfoques más reflexivos sobre la enseñanza; en la cual la intención es ofrecerle al profesor fundamentos conceptuales que impliquen la reflexión y la posibilidad de generar alternativas de trabajo; es decir, progresivamente hacer explícito aquello que está implícito; intentando que los docentes piensen sobre su enseñanza para objetivarla, hacerla accesible a la conciencia y poder así revelar los significados y ajustar cambios en función de sus teorías y el contexto del aula. De alguna manera, los cursos de posgrado (en la disciplina), han cobrado relevancia para los profesores, en donde la forma en que ellos aprenden, los modos de enseñar y las modalidades académicas, son transferibles con sus estudiantes. Pero aquellos profesores que no tienen tiempo y posibilidades de emigrar hacia los posgrados, seguirán presentando estilos de enseñanza similares a los que ellos experimentaron cuando eran estudiantes, recurriendo continuamente a los saberes y teorías implícitas que tienen respecto a la labor docente.

Al respecto, consideramos que no es suficiente con decirle al profesor lo que tiene qué hacer o cómo lo tiene que hacer según la modalidad educativa; sino buscar estructuras de formación docente más equilibradas y eficaces; en las que se considere ¿cómo aprenden los docentes?; ¿qué es lo que necesita saber este docente universitario con respecto al acto pedagógico?. Para que un profesor universitario comience a formarse para la docencia, requiere de diversos elementos y aspectos generales aplicables a su disciplina y que pueda contrastar con sus colegas, sus concepciones, su práctica docente y sus procesos de pensamiento (reflexión). Concluimos que se están formando profesores desde una perspectiva racional técnica, que conceptualiza la docencia como algo más cercano al "arte" para lo cual no es necesario prepararse; más bien es un adiestramiento en técnicas rutinarias e instrumentales, situación que no permite esa ruptura total con el pasado, su experiencia como estudiante y en la práctica educativa. Sin embargo, no pretendemos que los profesores modifiquen íntegramente sus teorías acerca de la

enseñanza, sino que se conviertan en profesores reflexivos de tal forma que puedan saber cuándo y por qué utilizar determinadas estrategias didácticas.

A la luz de este estudio, surge la necesidad de replantear los procesos de innovación, lo cual implicaría revisar la aplicación de los modelos centrados en el alumno, diseñar e instrumentar programas de formación continua para la docencia; como un propósito institucional, una política educativa que contribuya a la mejora de la práctica docente. Creemos pertinente señalar que un proceso formativo para la enseñanza debería contener elementos teóricos, manejo de la didáctica y de la pedagogía-aspecto evidente en los programas de formación docente- así como hacer conscientes las teorías implícitas sobre la enseñanza, reconocer que son casi exclusivas de cada docente, analizar la toma de decisiones, investigar sobre la propia práctica, motivar la reflexión y lograr que los profesores se pregunten "¿me gustan los resultados?" y no sólo "¿se han cumplido mis objetivos?", lo cual implica el desarrollo de la capacidad metacognitiva y un proceso de autoevaluación constante, que les permita obtener información sobre su práctica la cual consideramos debe estar sujeta a análisis e investigación sistemática a fin de que se puedan transformar a nuevas formas de enseñar y aprender.

En concreto, sugerimos que la formación docente debería ir orientada a la profesionalización de la docencia, concebida como la necesidad de que los profesores se apropien de elementos metodológicos y conocer las teorías de su labor, comprender sus prácticas, saberes, valores, competencias de los involucrados en los procesos educativos. Siendo así, proponemos que un programa de formación docente instrumentado de manera continua y permanente, podría contener aspectos didácticos, sociales, profesionales y emocionales; la reflexión como eje para promover cambios en las concepciones y prácticas docentes; desarrollar valores para la profesión, toma de decisiones, reflexión en la acción y sobre la acción; reconocer el papel que tienen el profesor en el aula; ser un proceso permanente y continuo.

Pero para llevar a cabo con éxito estos aspectos, estamos de acuerdo con Entwistle & Walker (2002); Valdés y Carabés (2003) en que es necesario reconocer que estamos trabajando con un profesor que tiene conocimientos tácitos previos (creencias/concepciones/teorías asumidas) que ha adquirido en su desarrollo profesional y personal, las cuales no necesariamente impactan y cambian la forma de su quehacer profesional. Nos pronunciamos por un modelo hermenéutico-reflexivo, el cual refiere a la enseñanza como una actividad compleja (Díaz-Barriga, 2002) en la que el docente debe enfrentar con sabiduría y creatividad, situaciones prácticas imprevistas que requieren resoluciones inmediatas, donde no sirven reglas técnicas ni recetas de la cultura general; la intención es la construcción personal y colectiva: parte de situaciones concretas (personales, sociales, políticas, etc.) que intentan reflexionar y comprender la realidad.

Como se ha expresado en diferentes secciones, muchas preguntas quedan pendientes acerca del pensamiento didáctico del profesor universitario respecto de sus creencias, teorías implícitas, concepciones, teorías asumidas y en acción; por lo que es importante realizar más estudios que den cuenta de la práctica docente que impera en las aulas universitarias. Muchos investigadores se han preocupado por encontrar la relación entre las prácticas docentes y sus creencias; pero los estudios aún son escasos. Los profesores dicen lo que hacen pero no hacen lo que dicen; las investigaciones poco abordan el pensamiento docente como una variable contextual, es decir, no existe cabal comprensión sobre la relación sobre el pensamiento y la acción que reclama la consideración de una dimensión cultural y social; por lo que insistir en metodologías etnográficas o estudios longitudinales con observaciones periódicas de los profesores en el contexto real donde ocurre la enseñanza, es ineludible. Por otra parte, en palabras de Marrero, (2010) abrir líneas de investigación que abarquen el pensamiento docente como un elemento de los tejidos sociales, el escenario histórico donde se construye la cultura escolar. Pensamos que solo así estaremos transitando hacia dimensiones del pensamiento más ocultas, implícitas.

Referencias

- Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S. y Sabelli, M.J.(2009) *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós.
- ANUIES (2006). Memoria de la XXII reunión ordinaria de la asamblea general de la ANUIES Sección: Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior, http://www.anui.es/servicios/p_anui.es/publicaciones/revsup/res060/txt7.html. [Consultado en julio 2014]
- Aparicio, J.A. y Pozo, J. I. (2006). De fotógrafos a directores de orquesta: las metáforas desde los profesores coinciden el aprendizaje. En J. I. Pozo et al. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Graó. 323-340.
- Bausela, E. (2008). Teorías implícitas de la enseñanza: estudio comparativo entre una muestra de docentes de la Facultad de Psicología y docentes de otras instituciones *Revista de Enseñanza Universitaria*. 32, 4-12.
- Bain, K. (2006). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Universidad de Valencia: España.
- Butsch, R. (1931). Teacher rating. *Review of Educational Research* 1(2). 99-107.
- Cáceres, M. (2005). *La Formación Pedagógica de los Profesores Universitarios. Una propuesta en el proceso de profesionalización del Docente*. Ponencia presentada en la Universidad de Cienfuegos, Cuba. www.campus.oei.org/revista/deloslectores/475Caceres.pdf. [Consultado en septiembre 2014]
- Carrizales, C. (1990). *El filosofar de los profesores*. México: Caos.
- Carlos, G. J. (2005). El pensamiento didáctico del profesor. En F. Fierro y M. García. *Pensamiento didáctico y práctica docente*. Facultad de Psicología. UNAM. 69-118.
- Carlos, G. J. (2013). El pensamiento didáctico de los profesores efectivos de la Facultad de Ingeniería de la UNAM. Ponencia presentada en el XII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Guanajuato, Gto.

- Carlos, G. J., Guzman, M. y Calleja, N. (2009). Representaciones docentes de los profesores de la Facultad de Psicología -UNAM. Ponencia presentada en el Congreso Nacional de Investigación Educativa. Veracruz, Ver.
- Castorina, J. A., Barreiro, A. y Toscano, A. (2005). Las representaciones sociales y las teorías implícitas: una comparación crítica. *Educacão & Realidade*. 30 (1). 201-222.
- Clark, C. M. y Peterson, P.L. (1990). El pensamiento de los docentes. En M. C. Wittrock. *La investigación en la enseñanza III*. Barcelona: Paidós, 443-539.
- Cruz, R. I. (2005) *Creencias pedagógicas de profesores: El caso de la Licenciatura en Nutrición y Ciencia de los Alimentos*. Tesis Doctoral. Universidad Iberoamericana. Ciudad de México.
- Cheybar, E. (2006) La percepción que tienen los profesores de educación media superior y superior sobre su formación y su práctica docente. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXVI, (3-4) pp. 219-259.
- Davini, M. C. (2000). *La formación docente en cuestión: Política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Delval, J. (1997). Tesis sobre el constructivismo. En M. J. Rodrigo y J. Arnay (coord). *La construcción del conocimiento escolar*. España: Paidós. 14-34.
- De Vicenizi, A. (2009). Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios. *Educación y Educadores*, 12 (2) 87-101.
- Díaz-Barriga, A. (2009) *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*. México: IISUE-UNAM.
- Díaz-Barriga, F. (2002). Aportaciones a las perspectivas constructivista y reflexiva en la formación docente en el bachillerato. *Perfiles Educativos*. Vol.24, no. 97-98. pp. 6-25.
- Dunking, M. (2002). Novice and award-winning teacher's concept and beliefs about teaching in higher education: effectiveness, efficacy and evaluation. En N. Hativa y P. Goodyear. *Teacher thinking, beliefs and knowledge in higher education*. Kluwer Academic Publisher. pp. 40-58.

- Entwistle, N. & Walker, P. (2002) Strategic alertness and expanded awareness within sophisticated conceptions of teaching. En N. Hativa y P. Goodyear. *Teacher thinking, beliefs and knowledge in higher education*. Kluwer Academic Publisher. pp. 15-40.
- Ferry, G. (1991). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós.
- García-Cabrero, B. (2003). La evaluación de la docencia en el nivel universitario: Implicaciones de las investigaciones acerca del pensamiento y la práctica docentes. *Revista de la Educación Superior*. 32 (127), 31-46.
- Gimeno, S. J. (2013). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. (10. Ed.). Madrid: Morata.
- Gimeno, S. J. y Pérez Gómez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Gómez, F. (2005). Filosofía institucional, teorías implícitas de los docentes y práctica educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXV, (1-2). 35-88.
- González, L. (2006.) La pedagogía crítica de Henry A. Giroux. *Sinéctica*, (29) pp. 83-87.
- Hativa, N. & Goodyear, P. (2002). *Teacher thinking, beliefs and knowledge in higher education*. Kluwer Academic Publisher.
- Hernández, G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós Educador.
- Hernández, G. (2000). *Miradas constructivistas en psicología de la educación*. México: Paidós Educador.
- Imbernón, F. (2000a). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado universitario. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Imbernon, F. (2000b) Un nuevo profesorado para una nueva universidad ¿conciencia o presión?. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*. (38), 37-46.

- Imbernon, F. (2006). Actualidad y nuevos retos en la formación permanente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 8 (2). Disponible en <http://redie.uabc.mx/vol8no2/contenido-imbernon.html>. [Consultado, octubre 2014]
- Imbernón, F. (1994). *La formación del profesorado*. Barcelona: Paidós.
- Jackson, P.(1991). *La vida en las aulas*. (7a. Ed.) Madrid: Morata.
- Jiménez, A. (2005). Las teorías implícitas del profesorado sobre los distintos ámbitos del proceso de enseñanza-aprendizaje: la interacción profesores-alumno en los tres niveles educativos. *Revista Currículum*. Octubre. 211-236.
- Jiménez, A. y Correa, A (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.
- Juanas, O. A. y Diestro, A. (2010). *Implicaciones en la formación del profesorado universitario en la actualidad*. Ponencia presentada en I Congreso Internacional Virtual de Formación del Profesorado. Universidad de Murcia. Disponible en [http://congresos.um.es/cifop/index\(schedconfs/archive\)](http://congresos.um.es/cifop/index(schedconfs/archive)). [Consultado agosto 2014]
- Kane, R., Sandretto, S. & Heath, C. (2002). Telling half the story: A critical review of research on the teaching beliefs and practices of university academics. *Review of Educational Research*. Summer, 72 (2). 177-228.
- Kember, D. & Kwan, K. (2002). Lector's approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. En N. Hativa y P. Goodyear. *Teacher thinking, beliefs and knowledge in higher education*. Kluwer Academic Publisher. pp. 219-240.
- Lazcano, R., Santa Cruz, J. y Conget, M. P. (2013). Teorías implícitas sobre la enseñanza y la asociación con las prácticas pedagógicas de los docentes de la carrera de medicina. *Revista de Educación en Ciencias de la Salud*. 10 (1). 47-52.
- Loo, I., Olmos, A. y Granados, A. (2003). Teorías implícitas predominantes en docentes de cinco carreras profesionales. *Revista Enferm IMSS*. 11(2), 63-69.

- Marcelo, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Madrid: Morata.
- Marrero, J. (1993). Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza. En M. J. Rodrigo, A. Rodríguez y J. Marrero. *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor. pp. 243-276.
- Marrero, J. (2010). *El pensamiento reencontrado*. Barcelona: Octaedro.
- Manterola, C. (2011a). Lo que piensan de la enseñanza y los que hacen los profesores universitarios. *Bela Horizonte*. 13(1), 139-156.
- Manterola, C. (2011b). La acción y la explicación de los profesores de Educación Media. *Revista de Pedagogía*. 32 (90), 45-79.
- Martín, G. P. (1993). *Las teorías implícitas de los profesores: análisis y evolución a través del curso de formación de consultores y de la práctica profesional*. Tesis Doctoral. Universidad del País Vasco. España.
- Mercado, L. (2011). Procesos de construcción de pensamiento didáctico: un acercamiento desde los futuros profesores. Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Educación: Curriculum. Tlaxcala, Tlax.
- Mesina, G. (1999). Investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa. *Revista Iberoamericana de Educación*, no. 19, pp. 145-207.
- Ortega, S. T. (2011). *Teorías implícitas y estrategias de enseñanza de docentes universitarios. Estudio de casos*. XI Congreso Nacional de Investigación .
- Pacheco, L. (2013). La reflexión docente: eje para promover el cambio representacional de concepciones y prácticas docentes. *Revista del Instituto de Estudios de Educación Universidad del Norte*. Consultado en febrero 2014. <http://rcientificas.uninorte.educo/index.php/zone/article/viewFile7338.zp.19indb-3429>.
- Pérez-Gómez, A. (2010). Aprender a educar. nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista intrauniversitaria de formación del profesorado*.68(242), 37-60.

- Pérez-Gómez, A. (1993). La función y formación del profesor(a) en la enseñanza para la comprensión. *Diferentes perspe*398-429.
- Pérez-Luna, E. (2001). Enseñanza y cultura escolar. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (6) pp. 103-114.
- Pozo, J. I. (2008). *Aprendices y Maestros: La nueva cultura del aprendizaje*. (2a. Ed). España: Alianza
- Pozo, J., Scheuer, N., Mateos, M y Pérez-Echeverría, M. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. Pozo, et. al (Eds.) *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Grao.
- Rodríguez, A, Rodrigo, M.J., y Marrero, J. (1993). El proceso de construcción del conocimiento. Teorías implícitas o Teorías científicas. En M. J: Rodrigo, et al. *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor. pp. 67-94.
- Rodrigo, M. J., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). Teorías sobre la construcción del conocimiento. En M. J: Rodrigo, et al. *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor. pp. 33-65.
- Rodrigo, M. J. (1993). Representaciones y procesos en las teorías implícitas. En M. J. Rodrigo, et al. *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor. pp.95-121.
- Romero, M. (2011). *Teorías implícitas del profesorado de la enseñanza en la arquitectura*. XI. Congreso Nacional de Investigación Educativa. México: UNAM.
- Sánchez, M. y García-Varcárcel, A. (2002). Formación y profesionalización docente del profesorado universitario. *Revista de Investigación Educativa*. 20, (1), pp. 153-171.
- Serrano, R. (2010) Pensamientos del profesor: un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior. *Revista de Educación*(352) 267-287.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.

- Stake, R. (2010) *Investigación en estudio de casos*. (5a. Ed.).Madrid: Morata.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes docentes y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- UNESCO (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI. Visión y Acción. Disponible en http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.html. [Consultado en noviembre 2014].
- Valdés, M. y Carabés, C. (2003). La ruptura de las formas simbólicas, un reto para la formación docente. *Sinéctica*. Vol. 22, pp. 45-51.
- van de Berg, R. (2002). Teacher's meanings regarding educational practice. *Review Educational Research*. Winter, 72 (4), 577-625.
- Vela, P. F. (2013). *Los procedimientos básicos de recolección como técnica y método*. En. M. L. Torres. Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social. El Colegio de México. 63-88.
- Vilanova, S. Mateos-Sanz, M. y García, M. (2011). Las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en docentes universitarios de ciencias. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. (RIES). México, ISSUE-UNAM/Universia. Vol. II (3), 53-75.
- Vogliotti, A. y Macchiarola, V. (2003). *Teorías implícitas, innovación educativa y formación profesional de docentes*. Ponencia presentada en el Congreso Latinoamericano de Educación Superior. Universidad Nacional de San Luis. Buenos Aires, Argentina.
- Wittrock, M. C. (1990). *La investigación en la enseñanza III*. Barcelona: Paidós.
- Zabalza, M.A. (2003). Innovación en la enseñanza universitaria. *Contextos Educativos*. 6-7, 113-136.
- Zabalza, M. A. (2006). Buscando una nueva hoja de ruta en la formación del profesorado. *Revista de Educación*. 340, 19-86.
- Zabalza, M. (2007). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.