



**Teorías Implícitas Del Profesorado Sobre El Aprendizaje: Una Mirada Desde El
Marco Profesorol Para La Enseñanza**

Laura Tatiana Rendón Vargas

CINDE – Universidad de Manizales,

Maestría en Educación y Desarrollo Humano

Asesora de trabajo de grado: Ligia Inés García

Manizales, Colombia

Octubre 28 de 2022

Tabla de contenido

Teorías Implícitas Del Profesorado Sobre El Aprendizaje: Una Mirada Desde El Marco	
Profesoral Para La Enseñanza	1
Resumen	8
Abstract	9
Presentación.....	10
1. Justificación	15
2. Problema de investigación.....	12
2.1. Planteamiento del problema	12
2.2. Pregunta de investigación.....	14
3. Objetivos.....	20
3.1. Objetivo general.....	20
3.2. Objetivos específicos	20
4. Antecedentes y marco teórico.....	21
4.1. Antecedentes.....	21
4.1.1. Ámbito Nacional.....	21
4.1.2. Ámbito internacional.....	25
4.2. Marco teórico	28
4.2.1. El sistema educativo colombiano y la formación docente.....	28
4.2.2. Teorías Implícitas de los profesores sobre el aprendizaje.....	31
4.2.3. La práctica pedagógica como expresión del pensamiento del profesor/	
Marco Profesoral Para la enseñanza	40

4.2.4	<i>La educación a distancia. Desarrollo histórico y aportes durante la pandemia.</i>	59
4.2.5	<i>Desarrollo histórico de la educación a distancia</i>	60
5.	Metodología	65
5.1.	Tipo y alcance de la investigación	65
5.1.1.	<i>Tipo de investigación</i>	¡Error! Marcador no definido.
5.1.2.	<i>Alcance de la investigación</i>	¡Error! Marcador no definido.
5.2.	Unidad de análisis	66
5.2.1.	<i>Categorías de análisis</i>	66
5.2.2.	<i>Participantes</i>	67
5.3.	Técnicas e Instrumentos de recolección de información	67
5.3.1.	<i>Fase 1. Describir.</i>	70
5.3.2.	<i>Fase 2. Inferir.</i>	70
5.3.3.	<i>Fase 3. Relacionar.</i>	70
6.	Resultados, discusión y análisis	72
6. 1.	Hallazgos por profesor	73
6.1.1.	<i>Resultados generales sobre los hallazgos individuales:</i>	87
6.2.	Hallazgos por dominio	92
6.2.1.	<i>Dominio 1. Planeación y preparación de clases</i>	92
6.2.2.	<i>Dominio 2. Ambientes para el aprendizaje</i>	93
6.2.3.	<i>Dominio 3. Práctica Pedagógica</i>	94
6.2.4.	<i>Dominio 4. Responsabilidades Profesionales</i>	95

7. Conclusiones.....	97
8. Recomendaciones.....	101
Referencias	103

Índice de gráficos.

Gráfica 1. Teorías implícitas del profesor 1	74
Gráfica 2. Teorías implícitas del profesor 2	75
Gráfica 3. Teorías implícitas del profesor 3	77
Gráfica 4. Teorías implícitas del profesor 4	79
Gráfica 5. Teorías implícitas del profesor 5	81
Gráfica 6. Teorías implícitas del profesor 6	82
Gráfica 7. Teorías implícitas del profesor 7	84
Gráfica 8. Teorías implícitas del profesor 8	85
Gráfica 9. Comparativo entre teorías implícitas de los profesores en el dominio 1	92
Gráfica 10. Comparativo entre teorías implícitas de los profesores en el dominio 2	93
Gráfica 11. Comparativo entre teorías implícitas de los profesores en el dominio 3	94
Gráfica 12. Comparativo entre teorías implícitas de los profesores en el dominio 4	95

Índice de tablas

Tabla 1. Estructura del Marco Profesorado para la Enseñanza de Charlotte Danielson.....	45
Tabla 2. Caracterización profesor 1	73
Tabla 3. Presencia porcentual de las teorías implícitas sobre el aprendizaje en el profesor 1...75	
Tabla 4. Caracterización profesor 2	75
Tabla 5. Presencia porcentual de las teorías implícitas sobre el aprendizaje en el profesor 2...77	
Tabla 6. Caracterización profesor 3	77
Tabla 7. Presencia porcentual de las teorías implícitas sobre el aprendizaje en el profesor 3...78	
Tabla 8. Caracterización profesor 4	78
Tabla 9. Presencia porcentual de las teorías implícitas sobre el aprendizaje en el profesor 4...80	
Tabla 10. Caracterización profesor 5	80
Tabla 11. Presencia porcentual de las teorías implícitas sobre el aprendizaje en el profesor 5.82	
Tabla 12. Caracterización profesor 6	82
Tabla 13. Presencia porcentual de las teorías implícitas sobre el aprendizaje en el profesor 6.83	
Tabla 14. Caracterización profesor 7	83
Tabla 15. Presencia porcentual de las teorías implícitas sobre el aprendizaje en el profesor 7.85	
Tabla 16. Caracterización profesor 8	85
Tabla 17. Presencia porcentual de las teorías implícitas sobre el aprendizaje en el profesor 8.87	

Índice de figuras

Figura 1. Teoría directa.....36

Figura 2. Teoría interpretativa.....37

Figura 3. Teoría constructivista.....39

Resumen

El presente trabajo de investigación se centra en el análisis de dos categorías esenciales: las teorías implícitas de los profesores sobre el aprendizaje y sus acciones de enseñanza, llamadas en conjunto “práctica pedagógica”; ambos temas han sido en las últimas décadas objeto de diversas indagaciones que, a través de diferentes metodologías, han permitido pasar de una visión técnica que determina al profesor como un simple replicador de información a una más constructivista que lo concibe como un profesional comprometido intelectualmente con el acto de educar.

La investigación se desarrolla entre los años 2020 y 2021 en una Institución Educativa oficial de Manizales, Caldas, Colombia y su objetivo es reconocer las teorías implícitas que tienen 8 profesores de preescolar y básica primaria sobre el aprendizaje. Para la recolección de información se empleó una matriz propia construida a partir de los dominios y componentes propuestos por Charlotte Danielson en el Documento “Marco profesoral para la enseñanza”.

Palabras clave: teorías implícitas del profesorado, teorías implícitas sobre el aprendizaje, práctica pedagógica, educación básica.

Abstract

This research work focuses on the analysis of two essential categories: teachers' implicit theories about learning and their teaching actions, collectively called "pedagogical practice"; Both issues have been the subject of various inquiries in recent decades that, through different methodologies, have allowed us to move from a technical vision that determines the teacher as a simple replicator of information to a more constructivist one that conceives him as a professional intellectually committed to the act of educating.

The research is carried out between the years 2020 and 2021 in a public institution in Manizales, Caldas, Colombia, and its objective is to recognize the implicit theories that 8 preschool and elementary school teachers have about learning. For the collection of information, an own matrix was used, built from the domains and components proposed by Charlotte Danielson in the Document "Professor framework for teaching". Finally, the relationship between the practices or actions evidenced in the teachers and the implicit theories on selected learning was studied.

Keywords: implicit theories of teachers, implicit theories of learning, pedagogical practice, basic education.

Presentación

La pandemia por COVID-19 dejó entrever con su llegada la necesidad de cambio en múltiples escenarios, entre ellos el educativo. Directivos, profesores y estudiantes han puesto en juego todos sus recursos para adaptarse a las nuevas condiciones que en el caso de las instituciones educativas públicas han significado la implementación de la educación a distancia.

Los profesores de quienes podríamos decir han sido los escudos del sector educativo frente a la pandemia, se han esmerado por adaptar y/o diseñar nuevas estrategias para dar continuidad a la prestación de lo que ellos consideran un servicio educativo de calidad, teniendo en cuenta las características del contexto, las necesidades de sus estudiantes y los recursos de las instituciones que, en lugar de ser bastos, son limitados.

La educación a distancia ha movido al profesorado de su zona de confort, pues la manera en la que habitualmente dirigían y/o mediaban las interacciones con los estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje resultaron innecesarias, e incluso obsoletas ante tal situación, lo que ha exigido de los profesores tomar decisiones pensando en otras alternativas para consolidar propuestas de impacto en el ser y el saber del otro, mientras se supera la imposibilidad de compartir el espacio físico y de mirarle a los ojos.

Estas decisiones del profesorado durante la educación a distancia han dejado en la superficie algunos de sus pensamientos sobre los diferentes fenómenos de la vida escolar, siendo estos justamente el interés del presente trabajo de investigación a través del cual se pretende describir e interpretar algunas de las teorías implícitas de 8 profesores de preescolar y básica primaria acerca del aprendizaje y que determinan su práctica pedagógica.

Para esto se ha diseñado una matriz que relaciona los dominios y componentes de la práctica pedagógica propuestos en el Marco profesoral para la enseñanza de Charlotte Danielson, con las acciones más recurrentes de los profesores, observadas y registradas

durante las sesiones de trabajo situado, las comunidades de aprendizaje y los acompañamientos pedagógicos realizados entre 2020 y 2021 en el marco del Programa Todos a Aprender. Estas acciones han sido clasificadas en tres grandes grupos en los que se retoman elementos valiosos de la propuesta de Pozo et al.(2006) sobre las teorías implícitas del profesorado: directa, interpretativa y constructiva.

La mencionada matriz ha sido la base para la recolección de la información realizada de manera individual a través de la observación y el análisis de registros y documentos como informes pedagógicos de acompañamiento, planeaciones de aula y guías de autoaprendizaje. Los resultados han permitido clasificar las acciones por componente de los profesores participantes en uno de los tres grupos descritos por Pozo et al.(2006); tarea que ha posibilitado el análisis, descripción e interpretación de las teorías implícitas que habitan el pensamiento de cada uno y que acompañan su práctica pedagógica.

1. Problema de investigación

1.1. Planteamiento del problema

La línea de investigación sobre el pensamiento y el conocimiento del profesor nace formalmente en 1968 con la convicción de conocer las comprensiones que de los procesos de enseñanza y de aprendizaje tienen los profesores como profesionales reflexivos comprometidos intelectual y pragmáticamente con el acto de educar; con ella queda atrás aquel imaginario social/académico que lo concebía hasta entonces como un simple replicador de información.

Desde entonces y como lo explican Perafán y Adúriz-Bravo (2005), esta línea ha sufrido ciertas transformaciones pasando de indagarse qué conocen a cómo conocen los profesores, bajo tres supuestos básicos: I) el profesor es un sujeto reflexivo y racional que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de su desarrollo profesional; II) los pensamientos del profesor influyen sustancialmente en su conducta e incluso la determinan, mediando así significativamente sus acciones de aula; y III) tanto la reflexión del profesor como su pensamiento deben ser comprendidos en dos dimensiones: una explícita de relativo fácil acceso y una tácita que requiere de métodos más cualitativos.

Es justamente en esta última dimensión donde se albergan las teorías implícitas de los profesores que son uno de los mayores intereses de la comunidad académica por ser las estructuras mentales que dan sentido a las acciones de enseñanza y, por ende, las que pueden en gran medida favorecer u obstaculizar el aprendizaje de los estudiantes.

Si bien existen diversos estudios cuyo propósito gira alrededor de comprender las mencionadas teorías implícitas sobre el aprendizaje y su relación con la práctica de enseñanza en todos los niveles, la contingencia generada a nivel mundial por covid-19 que trajo consigo la implementación de la educación a distancia, ha forjado nuevos sentidos y significados para la

escuela como institución social y para el profesor como profesional, quien se ha visto cada vez más en la necesidad de resignificar sus prácticas.

Múltiples han sido las situaciones que han debido sortear tanto las instituciones como los profesores para afrontar el modelo de educación a distancia, algunas fuera de su alcance, relacionadas con la falta de recursos y conocimientos de las familias para la conectividad, y otras más atribuible a ambos, como la ignorancia frente al uso pedagógico de recursos virtuales y la inapropiada aplicación de los principios de la enseñanza presencial a las nuevas condiciones de aprendizaje.

La Organización de las Naciones Unidas afirma que:

Los profesores de todo el mundo carecían en gran medida de preparación para apoyar la continuidad del aprendizaje y adaptarse a nuevas metodologías de enseñanza.

Incluso en entornos equipados con infraestructura y conectividad adecuadas, muchos profesores carecen de las aptitudes más básicas en materia de TIC, lo que significa que es probable que tengan dificultades en su propio desarrollo profesional continuo y mucho más para impartir una educación a distancia de calidad. (Unesco, 2020, p. 17)

Si bien este escenario puede presumirse de la educación durante la pandemia en todos los niveles educativos, en preescolar y básica primaria ha sido un reto aún más exigente para el profesorado que, además de lo planteado en el párrafo anterior, ha debido garantizar que el tiempo de clase por corto que sea, se convierta en tiempo efectivo para sus estudiantes quienes por el desarrollo social y cognitivo propio de su edad tienen menor autonomía frente a su propio aprendizaje, todo aquello mientras se mantiene constante comunicación con ellos y sus familias bajo condiciones difíciles de acceso a tecnología y conectividad.

En consecuencia de lo anterior cabe mencionar que, si bien el profesorado en todos los niveles se ha visto en el afán de improvisar sus prácticas de enseñanza, en preescolar y básica

primaria ha sido mayor el tiempo dedicado a la gestión y el acompañamiento que se realiza al estudiantado y sus familias y poco el tiempo dedicado a la necesaria e inaplazable reflexión frente al desarrollo de competencias básicas a través de la educación a distancia, por lo que ha ido quedando oculto el pensamiento del profesor principalmente en estos niveles, el origen de sus decisiones, las teorías implícitas que han abrazado sus prácticas desde siempre y particularmente en ésta época, situación que va limitando la posibilidad de generar cambios en el futuro hacia el mejoramiento de la calidad educativa.

Es por esto que se hace necesario hacer un llamado a dicha reflexión al interior de las comunidades de aprendizaje de las instituciones educativas con el ánimo de reconocer las concepciones y creencias que de manera implícita han venido orientando sus decisiones y acciones, para así identificar en ellos diferentes perfiles de enseñanza, principalmente aquellos que han resultado favorables para el aprendizaje de los niños y las niñas de preescolar y básica primaria, por lo que es del interés del presente trabajo de investigación reconocer:

1.2. Pregunta de investigación

¿Cuáles son las teorías implícitas de los profesores de preescolar y básica primaria sobre el aprendizaje que dan sentido a su práctica pedagógica?

2. Justificación

En los últimos años la humanidad ha vivido procesos de transformación y adaptación colectiva a las nuevas condiciones mundiales tras vivir los efectos de una pandemia, si bien muchos escenarios de interacción social se vieron afectados, la escuela es quizá uno de los pocos que puede proclamarse victorioso al lograr traspasar las fronteras definidas por la estructura física de un aula de clase o de un edificio, en lugar de amilanarse ante los múltiples impedimentos que parecían surgir cada vez con mayor fuerza.

En un informe de la Naciones Unidas en medio de la pandemia, se manifiesta que “el profesorado y el personal educativo en su conjunto han sido actores fundamentales en la respuesta a la pandemia de COVID-19 y han debido hacer frente a una serie de demandas emergentes de diverso orden durante la crisis sociosanitaria.” (Unesco, 2020, p.10)

En medio de la incertidumbre, las comunidades educativas se preguntaban ¿Qué hacer ahora? Como respuesta ante tal cuestionamiento se dieron por parte de los profesores múltiples acciones, algunas de ellas descartadas con el pasar de los días, otras en cambio se perfeccionaron hasta convertirse en estrategias efectivas para dar continuidad a la prestación de un servicio educativo de calidad. La escuela se reinventó y es así como “el currículo en emergencia ha desencadenado ya un sin número de iniciativas y practicas ideadas, gestionadas y evidenciadas por educadores y alumnos a niveles locales, para poder comunicarse y trabajar a distancia” (Operti, 2020).

No siendo un esfuerzo menor del que se viene hablando, la escuela y el profesor como primer responsable ha debido brindar apoyo remoto a los niños, niñas y adolescentes en medio de esta situación que ha tenido repercusiones en el bienestar físico y emocional, en las relaciones sociales y en la estabilidad laboral y, por ende, económica de sus familias. Como es expuesto por la ONU:

No solo ha debido (el profesor) replanificar y adaptar los procesos educativos, lo que incluye ajustes de metodología, reorganización curricular, diseño de materiales y diversificación de los medios, formatos y plataformas de trabajo, entre otros aspectos, sino que también ha debido colaborar en actividades orientadas a asegurar condiciones de seguridad material de las y los estudiantes y sus familias. (Unesco, 2020, p.10)

Gracias a estas iniciativas, se ha podido observar cómo de a poco se ha regenerado el imaginario social que antes juzgaba a la escuela y al profesor como obsoletos para los tiempos de cambio y avance tecnológico, lejanos de las familias, ignorantes de las individualidades de los sujetos y desinteresados por desarrollar competencias más que contenidos, y que ahora los proclama a la escuela como un escenario indispensable para la sociedad en tiempos de incertidumbre y desconexión física y al profesor en gran medida como artífice y posibilitador de la vida escolar.

Una interpretación dada por Huberman, Thompson y Weiland, en Arbeláez López (2010), muestra como “cada vez se reconoce más que el compromiso, la energía, los conocimientos y las habilidades de los profesores y estos pueden ser los aspectos determinantes centrales de la efectividad de las escuelas” (p. 4).

Aunque son múltiples los factores que podrían destacarse dentro del logro que significa dotar de otros sentidos a la escuela dándole una nueva identidad, uno de los más determinantes ha sido la acción de los sujetos que intervienen en el proceso educativo, familias en condiciones disímiles, estudiantes con necesidades, oportunidades y expectativas diversas, y los profesores, quienes en la mayoría de los casos, han hecho lo impensable: convertir en favorables, las condiciones que en otra época histórica hubiesen sido adversas.

Operti (2020) afirma que “en buena medida estamos ante un fenómeno donde el educador se atreve a abordar lo inexplorado y a buscar respuestas que él o ella puede idear, desarrollar, evidenciar y evaluar en diálogos con sus pares”, y esto ubica al docente en un

escenario de nuevas posibilidades en donde sus concepciones sobre lo que significa enseñar y aprender son determinantes para abrir nuevos caminos a partir de sus decisiones y de su práctica pedagógica.

La pérdida de la conexión humana, la ausencia de la mirada y de los rostros, la falta de control sobre el tiempo, la desmitificación del espacio como una estructura exclusivamente física y la obsolescencia del currículo que durante años determinó la formación en las aulas de clase, fueron algunos de los retos asumidos por los profesores quienes, al enfrentarse sin preparación previa al modelo de educación a distancia con estrategias concebidas para la presencialidad, fueron descubriendo su ineficacia en los nuevos escenarios y proponiendo desde su práctica alternativas de enseñanza enraizadas en su pensamiento.

Es en este punto en el que las teorías implícitas de los profesores sobre el aprendizaje, edificadas a lo largo de su vida como marcos de referencia para la comprensión del mundo, y alimentadas por sus experiencias y su formación, juegan un importante papel al dar sentido y determinar sus decisiones pedagógicas y sus nuevas prácticas de enseñanza, que finalmente son las que vienen posibilitando el cambio educativo al que se ha enfrentado actualmente la humanidad.

Sin embargo, no ha sido una costumbre arraigada ni de la escuela posibilitar los espacios para hacerlo en comunidad, ni de los profesores reflexionar sobre su propio pensamiento y la manera como éstos tienen injerencia en las acciones pedagógicas que al mismo tiempo alimentan la calidad educativa, bajo el entendido de que son únicamente las condiciones externas como las políticas públicas, las que tienen el poder, si puede llamarse así, de generar cambios genuinos y progresivos.

A pesar de la casi inexistente reflexión, en palabras de Emilia Ferreiro, en Sánchez Lozano (2014, p. 9), “ninguna práctica pedagógica es neutra, todas están apoyadas en cierto modo de concebir el proceso de aprendizaje y el objeto de ese aprendizaje”. Así pues, las

decisiones y actuaciones pedagógicas encuentran su cuna en el pensamiento del profesor que, durante la pandemia debió reacomodarse por la educación a distancia, modalidad que ha llegado de forma inesperada agregando otras reflexiones, funciones y sentidos, renovando la identidad de la escuela y obligando a todos quienes hacen parte de ella, principalmente al profesorado a encontrar caminos alternos a la enseñanza clásica.

Dicho lo anterior, se espera que, al observar y describir las decisiones y acciones de los profesores de preescolar y básica primaria en relación con la planeación y preparación de clases, el diseño de ambientes para el aprendizaje, la práctica pedagógica y el ejercicio de sus responsabilidades profesionales durante la educación a distancia puedan develarse e interpretarse sus teorías implícitas sobre el aprendizaje, esto teniendo en cuenta que, al ser un escenario nunca antes vivido, y por sus características, de afrontamiento solitario, no se tienen referencias sobre el deber ser, ni la compañía o el consejo de otros quienes se encuentran en la misma situación, por lo que el único recurso de posible acceso para tomar decisiones pedagógicas y/o emprender tales acciones para promover el aprendizaje son los pensamientos, creencias y concepciones construidas a partir del conocimiento y la experiencia de cada profesor.

Al conocer las concepciones sobre el aprendizaje, que anteceden las decisiones y acciones del profesorado de preescolar y básica primaria a partir de la observación y descripción de su práctica pedagógica, será posible establecer relaciones entre lo que sabe el profesor y la manera en la que actúa, es decir, comprender cómo las concepciones de carácter individual afectan un proceso social como lo es la educación. Así mismo, determinar cómo se relacionan la práctica pedagógica con las concepciones del profesorado sobre el aprendizaje será una oportunidad para comprender los procesos de enseñanza en general, y así aportar elementos para la innovación educativa y el mejoramiento de las rutas de formación del

profesorado a nivel técnico y universitario, esto con el fin último de posibilitar en un futuro el ejercicio de una docencia autónoma, reflexiva, responsable y de calidad.

3. Objetivos

3.1. Objetivo general

Describir las teorías implícitas sobre el aprendizaje que dan sentido a la práctica pedagógica de los profesores de preescolar y básica primaria.

3.2. Objetivos específicos

- Caracterizar las acciones que configuran la práctica pedagógica de los profesores de preescolar y básica primaria entre 2020 y 2021.
- Inferir las teorías implícitas de los profesores de preescolar y básica primaria sobre el aprendizaje, tomando como referencia los dominios del Marco Profesional para la enseñanza de Danielson (2014).
- Relacionar la práctica pedagógica de los profesores de preescolar y básica primaria con sus teorías implícitas sobre el aprendizaje.

4. Antecedentes y marco teórico

4.1. Antecedentes

4.1.1. *Ámbito Nacional*

A nivel local se encuentra el artículo de reflexión realizado por José Aparicio Serrano y Olga Lucía Hoyos de los Ríos denominado “Enseñanza para el cambio de las representaciones sobre el aprendizaje” (Aparicio-Serrano & Hoyos De Los-Ríos, 2008) asociado al proyecto “Influencia del nivel de instrucción en aprendizaje, el tipo de contenido y dominio de conocimiento de la tarea, el contexto y el área de pericia, sobre las concepciones implícitas del aprendizaje en estudiantes universitarios”.

Con este desarrollo, los autores pretenden argumentar que las teorías de comprensión de la realidad, que pueden ser realistas, interpretativas o constructivas, tienen su origen en igual medida en las teorías implícitas y en los modelos mentales del sujeto, siendo las primeras heredadas filogenéticamente y los segundos contruidos cognitivamente a partir de las experiencias sociales y culturales.

Esta idea se ve reforzada porque “nuestras representaciones sobre fenómenos del mundo social tienen un componente marcadamente cultural que llena de contenidos los principios que rigen nuestra teoría de dominio mentalista” (Aparicio-Serrano & Hoyos De Los-Ríos, 2008, p. 6).

Así mismo, refieren que, aunque es posible que cohabiten diversas concepciones sobre el aprendizaje, los principios que anteceden los pensamientos relacionados con las teorías implícitas constructivistas pueden ser los que mejor atiendan a las necesidades educativas actuales.

Se detecta como aporte fundamental al presente trabajo de investigación las relaciones encontradas por los autores entre las teorías realistas y la teoría constructivista del aprendizaje,

así como las condiciones que postulan como necesarias para lograr el paso de las primeras a la segunda, denominado por ellos el cambio conceptual.

Podemos comprender lo anterior al comprender que:

Parte esencial de este análisis es el hecho de reconocer que este cambio es una prótesis artificial lejana de las competencias espontáneas, y por tanto requiere primero del reconocimiento y segundo, de la instrucción intencional y programada de otro que esté en capacidad de promoverlo. (Aparicio-Serrano & Hoyos De Los-Ríos, 2008, p. 7)

Finalmente, argumentan que, la tarea de este cambio conceptual y representacional implica un conjunto de transformaciones que inicia en las concepciones, creencias o teorías implícitas de los profesores sobre el aprendizaje, la enseñanza y el conocimiento, pasa por la renovación de sus actuaciones en el proceso de enseñanza y concluye en el aprendizaje de los estudiantes. Esta idea la refuerzan al afirmar que:

Las concepciones de la enseñanza de un profesor deberían cambiar conceptualmente, primero en el sentido de concebir el uso de estratégico de los diversos tipos de contenidos (conductas, técnicas y estrategias, hechos, conceptos y principios), para luego desplegar diversas estrategias pedagógicas que permitan ayudar a los estudiantes. (Aparicio-Serrano & Hoyos De Los-Ríos, 2008, p. 9)

En el estudio “Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva” (López-Vargas & Basto-Torrado, 2010) realizan un acercamiento a la comprensión de la relación entre las concepciones de los profesores y sus prácticas de aula, con el fin de aportar al mejoramiento de los procesos de enseñanza y de aprendizaje partiendo de la formación de un profesor que además de tener un conocimiento experto desarrolle la competencia para establecer lazos de confianza con sus estudiantes.

A partir de este análisis se establece que la mayoría de las transformaciones educativas son posibles únicamente si los sujetos involucrados en el proceso están dispuestos a modificar las creencias que dan origen a las concepciones acerca del aprendizaje, lo que requiere en primer lugar, el reconocimiento consciente de las mismas.

Otro gran aporte se realiza desde la perspectiva poscognitiva, al establecer una diferenciación entre los dos principales enfoques para el estudio de las concepciones: la metacognición que centra su objeto de estudio en el conocimiento que el profesor está en capacidad de declarar porque ha reflexionado previamente al preguntarse qué enseña y cómo lo enseña, y las teorías implícitas que, como su nombre lo indica centran su estudio en el conocimiento implícito que tiene el profesor sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, alimentado por sus experiencias socioculturales y pocas veces reflexionado. Con respecto a estos enfoques se afirma que:

La metacognición centra su objeto de estudio en el conocimiento consciente, de naturaleza explícita, y analiza el desarrollo armónico, constante, selectivo y sistemático de los procesos cognitivos en contextos culturales específicos [...] las teorías implícitas centran su estudio en la coherencia y consistencia de las distintas concepciones implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. (López-Vargas & Basto-Torrado, 2010, p. 279)

Se concluye que, para acercarse a la construcción conceptual y social de lo que se denomina un buen profesor se hace necesario en este orden: reconocer, comprender, dinamizar, recrear y transformar las concepciones y las prácticas pedagógicas a partir de las teorías explícitas e implícitas del profesor, siendo estas alimentadas por sus experiencias personales en lo social y en lo académico.

Marco Antonio Piñeros Piñeros (2014) en el estudio denominado “Interpretación de las teorías implícitas acerca del aprendizaje de un grupo de profesores de educación básica secundaria de tres colegios rurales del departamento de Boyacá”, tenía el objetivo de recolectar las teorías implícitas de una muestra de 10 profesores, desde un enfoque epistemológico interpretativo cualitativo, a través de una entrevista semiestructurada de diseño propio para interpretar los significados derivados de las mismas.

Para los propósitos de la presente investigación, son de destacar las conclusiones que aporta el referido escrito, pues atribuye a las teorías implícitas un alto grado de importancia a la hora de caracterizar la práctica pedagógica del profesor, al aducir que: “Las teorías implícitas como manifestación de la organización del pensamiento del profesor constituyen un marco conceptual referencial de amplia significación para interpretar el comportamiento didáctico en los salones de clase donde se realiza la praxis pedagógica”(Piñeros Piñeros, 2014, p. 4).

Así mismo, plantea que es necesario seguir explorando el pensamiento del profesor en las diferentes dimensiones que constituyen las actividades de enseñanza y el proceso de aprendizaje, con el fin de realizar mayores aportes que evidencien la necesidad de actualización de los planes de estudio para la formación del profesorado en el país y así promover el mejoramiento paulatino del desempeño de los profesionales de la educación desde sus bases.

En el trabajo realizado por Nury Edilma Ricaurte Cautiva y Nancy Patricia Torres Salinas (2016), denominado “Las concepciones de enseñanza de los docentes y su relación con la práctica pedagógica, como criterio de calidad en la gestión académica” las autoras realizan una investigación cualitativa con metodología interpretativa y se plantean como objetivo reconocer las teorías sobre la enseñanza de 16 profesores del ciclo 5 de la Institución Educativa Colegio Delia Zapata Olivella, de Bogotá.

Dicho abordaje es realizado desde el constructo conceptual de teorías implícitas, aplicando a toda la muestra el cuestionario de inventario atribucional de Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993), a partir del cual identifican las teorías: dependiente, productiva, expresiva, interpretativa y emancipatoria, concluyendo que: a) existe una marcada diversidad entre las teorías implícitas que movilizan la actuación de los profesores aun cuando estos comparten los mismos direccionamientos y contexto escolar, encontrando que dicha diversidad puede estar marcada por el nivel y tipo de formación profesional y por el tiempo de experiencia.

4.1.2. *Ámbito internacional*

En el estudio “Concepciones del profesorado de educación infantil y primaria, secundaria y superior sobre la disciplina y gestión del aula” desarrollado por Ana Beatriz Jiménez y Ana Delia Correa Piñero (2003) de la Universidad de La Laguna, se analizaron las teorías implícitas de 276 profesores de los tres niveles del sistema educativo español: educación infantil y primaria, secundaria y superior; logrando establecer su perfil en relación con las teorías implícitas sobre disciplina y gestión de aula.

Para esto inician por establecer algunas ideas muy potentes sobre la toma de decisiones por parte del profesor, concluyendo que, aunque, desde el campo de la investigación se reconoce la existencia de múltiples elementos que intervienen en el pensamiento y por tanto en la práctica pedagógica con la que el profesor afronta la realidad escolar, como los conocimientos, las habilidades y las creencias, poco se habla de la naturaleza de dicho pensamiento, que puede no solo ser explícito, sino principalmente implícito.

En ese orden de ideas, es posible “describir el pensamiento como sistemas de proposiciones que pueden ser verbalizados por los profesores plantea dos problemas: a) no se ha comprobado su estructura interna; b) hay conocimientos que no se verbalizan tan fácilmente” (Jiménez Llanos & Correa Piñero, 2003).

Para la recolección de la información, los docentes respondieron a los 162 ítems presentes en el Cuestionario de T.I del profesorado sobre la enseñanza (Rodrigo López et al., 1993), adaptado para cada nivel, dejando concluir a partir del análisis lo siguiente:

a) existen claras diferencias en las teorías implícitas que, sobre la disciplina y la gestión de aula, tienen los profesores de cada nivel, siendo este componente uno de los más diferenciadores en las prácticas de los docentes;

b) los conceptos de disciplina y gestión no son exclusivas en los profesores de uno u otro nivel, lo que indicaría que las teorías implícitas dependen más de las experiencias socioculturales que del área y/o nivel de desempeño y formación del profesorado, y, por último,

c) hay mayor preocupación por los temas de disciplina en el nivel de educación secundaria, seguido por el nivel de educación infantil y primaria.

Si bien la categorías disciplina y gestión de aula no se asocian de manera directa con el presente trabajo de investigación, dicha relación si se logra a partir del desarrollo del concepto de teorías implícitas de los profesores, principalmente lo relacionado con la distinción entre los dos niveles funcionales dentro de éstas: síntesis de conocimiento (o representacionales) asociadas a demandas teóricas y síntesis de creencias (o atribucionales) asociadas a la exigencia de tareas de corte pragmático.

La diferencia de estos dos tipos de síntesis “no radica en el contenido (cualquier conocimiento puede sintetizarse como representacional o atribucional), sino en el tipo de tarea cognitiva (demanda) que se requiera: teórica para la síntesis representacional, pragmática para las atribucionales”(Jiménez Llanos & Correa Piñero, 2003).

Se encontró el estudio de Ariana De Vincenzi (2009) denominado “Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas profesores: un estudio con profesores universitarios” desarrollado entre los años 2006 y 2007 en una universidad privada de Argentina, cuyo objetivo

fue estudiar las prácticas y concepciones sobre la enseñanza de 25 profesores universitarios de la carrera de medicina. En éste se pudo establecer que en el 64% de los profesores prevalece un modelo pedagógico mediacional, en el que se entiende la práctica profesor como posibilitadora de la comprensión de significados. Así mismo, el 68% de la muestra asume los principios de la teoría interpretativa, descrita por Rodrigo y otros (1993). Finalmente, y relacionando ambas categorías se establece que el 60% de los profesores de la muestra guardan coherencia entre la configuración de su práctica pedagógica y la concepción que asumen sobre la enseñanza.

El aporte esencial de este trabajo es el desarrollo conceptual y la discusión sobre las dos categorías que estudia, pues si bien las características de la muestra son disímiles, pueden advertirse relaciones valiosas para nuestro análisis entre el pensamiento del profesor y sus acciones pedagógicas, estableciendo que, el profesor configura intencionalmente su práctica como mediador entre los conocimientos que adquirirán los estudiantes y las capacidades de apropiación de los mismos, que el contexto psicosocial que se configura en los diferentes ámbitos de enseñanza condiciona la actuación del profesor en el aula, que la planificación constituye parte de la tarea que desarrollan los profesores universitarios, pudiendo advertir que aquellos que configuran su intervención conforme al modelo “la práctica profesor como comprensión de significados” presentan una relación directa con las representaciones mentales que tienen sobre la enseñanza.

En el estudio “Concepciones de los maestros sobre la enseñanza y el aprendizaje, y sus prácticas educativas en clases de ciencias naturales” llevado a cabo por María Teresa Fernández Nistal y otros (2009), se planteó como objetivo de investigación identificar las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de 80 maestros mexicanos de primaria y relacionar estas concepciones con sus prácticas educativas. Como resultado, se pudieron identificar 3 concepciones de la enseñanza y el aprendizaje: una tradicional, una transicional y

otra constructivista. Al analizar las relaciones entre dichas concepciones y las prácticas pedagógicas de los profesores se establecieron incoherencias.

A pesar de que este trabajo se centra en las prácticas en el área de ciencias, deja importantes aportes que son de interés para la presente investigación: en primer lugar, nace de la resistencia por parte de los profesores mexicanos de básica primaria, de sustituir sus prácticas tradicionales por otras más constructivistas, en segundo lugar, establece teóricamente las relaciones entre las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la ciencia y la práctica de los profesores, y en tercer lugar, se utilizan instrumentos para la obtención de datos como la entrevista y la observación, dirigidos a reconocer concepciones desde las dimensiones explícitas e implícitas.

4.2. Marco teórico

4.2.1. *El sistema educativo colombiano y la formación docente.*

De conformidad con la Constitución Política de Colombia de 1991, la educación es un derecho de las personas y un servicio público que tiene una función social relacionada con el acceso al conocimiento, el desarrollo de habilidades cognitivas y sociales y el mejoramiento de las condiciones económicas de las familias. Este derecho se encuentra regulado a través de la Ley General de educación (Congreso de la República de Colombia, 1994) que señala las normas que regulan la prestación del servicio y añade algunas consideraciones sobre el acceso y la calidad educativa.

Tras su promulgación y en cumplimiento de la misma, el Ministerio de Educación ha liderado propuestas de innovación que, aunque inicialmente fueron centradas en mejorar el acceso a la educación de niños, niñas y adolescentes en edad escolar, teniendo en cuenta los altos índices que se registraban para la época de deserción escolar, trabajo infantil y analfabetismo, hoy en día dirigen la mirada hacia la calidad educativa, específicamente hacia el

mejoramiento de los aprendizajes a partir de la transformación de las práctica pedagógica de los profesores.

Sin embargo, dichas propuestas podrían considerarse insuficientes para generar cambios estructurales y permanentes en cuanto a la cualificación docente y la calidad educativa, primero porque estos requieren continuidad de los programas y estrategias en el tiempo y segundo, porque éstas apuestas están dirigidas, no a fortalecer y transformar el pensamiento del profesor a partir del reconocimiento y la reflexión consciente, sino a cambiar de manera directa e inmediata sus prácticas de enseñanza, desconociendo que las segundas son efecto o producto indefectible del primero.

Según Reyes (2021), “las acciones emprendidas por el Ministerio de Educación Nacional [...] favorecen la transformación de la práctica pedagógica en consonancia con los procesos de enseñanza para lograr aprendizajes significativos en las y los estudiantes” (p. 16).

Actualmente, el Programa Todos a Aprender (PTA) es el ejemplo más palpable en Colombia de las mencionadas propuestas gubernamentales. Implementado desde el año 2012 como producto del Plan sectorial del Ministerio de Educación Nacional: Educación de Calidad, el camino para la prosperidad 2010-2014, este programa plantea como su objetivo principal mejorar los aprendizajes en lenguaje y matemáticas de los estudiantes de básica primaria del país, a partir del fortalecimiento de las prácticas de aula de los profesores.

Este documento explica cómo “en el marco de la política de “cierre de brechas”, el PTA busca mejorar los aprendizajes de los estudiantes en las instituciones [...]. Este mejoramiento pasa necesariamente por el mejoramiento de las prácticas de aula” (Ministerio de Educación Nacional, 2012, p. 5).

Para su estructuración se tuvieron en cuenta los resultados de las Pruebas Saber del año 2009, que mostraban un panorama desesperanzador de la educación básica del país, por

lo que se iniciaron esfuerzos para mejorar los aprendizajes de los estudiantes a partir de la transformación de las prácticas de los profesores, para lo cual se diseñó un plan de formación y acompañamiento situado en cascada cuyo propósito ha sido perfeccionar el conocimiento que tiene el profesor acerca de los aspectos pedagógicos y didácticos de la enseñanza.

A pesar de su continuidad, el Programa Todos a Aprender ha sufrido cambios evidentes en su direccionamiento con el paso de uno a otro gobierno, conservando en su estructura inicial su propósito que es el mejoramiento de la calidad educativa; pero implementando con cada ministro(a) de educación y gerente del Programa estrategias diferentes para su alcance, asociadas a los estilos de liderazgo, las posturas políticas y la formación académica de unos y otros.

Tras 10 años de implementación en el país se han evidenciado cambios positivos en los resultados de las pruebas externas aplicadas hasta el año 2019 por el ICFES a los y las estudiantes de grados 3° y 5° del nivel de básica primaria, sin embargo, no hay registros conocidos que den cuenta de posibles transformaciones en el quehacer del profesorado, esto debido quizá a que ésta iniciativa como muchas otras no ha tenido en cuenta sus concepciones, creencias y/o teorías implícitas, a pesar de que en múltiples estudios se ha reconocido la relación directa existente entre el pensamiento del profesor y su actuar pedagógico.

Si bien, los principios en los que fundamenta la formación docente ha posibilitado en gran medida el trabajo entre pares, una de las más grandes críticas a las que se ha enfrentado es que ha dejado en manos de externos usualmente académicos versados en temas educativos, la definición de lo que se considera una docencia de calidad, la validación del conocimiento y el reconocimiento de las concepciones que deberían fundamentar las acciones pedagógicas y el desarrollo del currículo institucional; dejando en los profesores la mera responsabilidad de ejecutar lo que otros proclaman sobre el acto de enseñar.

4.2.2. Teorías Implícitas de los profesores sobre el aprendizaje.

Desde hace 50 años y de manera paulatina se viene consolidando una línea de investigación en el campo educativo orientada hacia la comprensión del pensamiento del profesor, cuyo principal logro ha sido transformar la idea que se había implantado por años del profesor como replicador de información, dando paso a un nuevo constructo social del profesor como un sujeto que reflexiona y toma decisiones sobre su práctica, por lo que cumple un papel activo dentro de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Uno de los constructos conceptuales que, en la línea de investigación se vienen desarrollando para estudiar las concepciones del profesorado sobre ambos procesos es el de Teorías Implícitas que son definidas por Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993) como “teorías pedagógicas personales reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica pedagógica. Por lo tanto, son una síntesis de conocimientos culturales y de experiencias personales”.

Definición en la que puede distinguirse una marcada relación entre los conocimientos construidos desde la experiencia y los que son producto del conocimiento profesional intencionado del profesor.

Así pues, se puede decir que todos los profesores poseen modelos mentales sobre cómo se aprende, aunque no los hayan reflexionado y no sean conscientes de su existencia o de cómo estos determinan su práctica y en general todas las decisiones pedagógicas que toman en relación con su quehacer. “Las concepciones de los profesores sobre la educación [...] los llevarán a interpretar, decidir y actuar en la práctica, [...] de ahí la importancia de su estudio y análisis” (Rodrigo López et al., 1993, p. 244).

Dicho esto es claro que, para hacer posible una resignificación genuina de las prácticas del profesor, nacida de su propia reflexión y no de una exigencia externa, resulta insuficiente

perfeccionar el conocimiento formal que éste declara, que por lo general atiende al discurso académico exigido por su contexto laboral y es a veces incoherente con su acción, siendo para éste objetivo más productivo conocer su pensamiento y comprender cuales son aquellas estructuras mentales subyacentes, es decir, las concepciones sobre aprendizaje responsables de sus manifestaciones contextuales en el aula o sus acciones pedagógicas.

Si bien es cierto que en las teorías implícitas habitan todos aquellos conocimientos declarativos y prácticos que el profesor posee sobre algo, en este caso sobre el aprendizaje, también lo es que no es común tener consciencia sobre su existencia y funcionamiento en el pensamiento, por lo que identificarlas y comprenderlas es un trabajo minucioso y de largo aliento, además de que su carácter dinámico hace que éstas se transformen con relativa facilidad.

En su quehacer, el profesor todo el tiempo está tomando decisiones sobre la enseñanza, dirigido por el propósito de promover y mejorar los aprendizajes, dichas decisiones que pueden ser conscientes o inconscientes, son siempre antecedidas por cuestionamientos acerca de cómo el mismo profesor debe direccionar sus acciones en éste proceso, preguntas que a su vez desencadenan un proceso cognitivo inicialmente de comprensión (experiencia personal + conocimiento formal + lectura de contexto = inferencias = fortalecimiento de los marcos de referencia) y posteriormente de construcción, en respuesta a tales cuestionamientos.

En este camino que va de la formulación de preguntas frente a la enseñanza, hacia la comprensión y finalmente hacia la construcción de respuestas para la toma de decisiones, los profesores se encuentran con sus marcos de referencia en el que albergan todos los conceptos, conocimientos, ideas, teorías, hipótesis, que les permiten afinar su concepción, fortalecerla o darle un nuevo sentido, pasando de una previa o débil a una más fuerte en

relación con la situación que generó el cuestionamiento inicial, más arraigada a su pensamiento.

Todo ser humano construye a lo largo de la vida hipótesis sobre el mundo a partir de sus propias experiencias, razón por la cual las comprensiones que cada uno manifiesta acerca de la realidad objetiva pueden llegar a ser tan válidas como distantes, esto debido a que, si bien estamos expuestos a condiciones externas similares, los marcos propios de referencia que nos llevan a dar sentido a dicha realidad son muy diferentes a los que ha construido el otro.

A partir de los autores revisados se puede decir que la comprensión como proceso constructivo de la realidad se produce en cada sujeto a partir de la interacción constante entre tres factores clave: el conocimiento previo que se tiene sobre la misma, la realización de inferencias y la construcción de diferentes niveles de representación mental en los que la nueva información se empareja con la ya existente en la memoria del sujeto, alimentando los marcos de referencia a los que posteriormente éste acudirá de manera implícita.

Una situación similar se da en el desarrollo del pensamiento del profesor, quién a lo largo de su vida construye hipótesis sobre la enseñanza y el aprendizaje a partir de dos elementos: las experiencias individuales y el conocimiento formal, ambos tan fundamentales como dinámicos pues tienen la capacidad latente de influenciar sobre el otro de manera generalmente inconsciente, y excepcionalmente consciente cuando dicha influencia emerge a partir de un ejercicio de reflexión del profesor.

La experiencia personal hace referencia a todas aquellas situaciones socioculturales que hayan acercado al actual profesor de forma individual y/o colectiva a prácticas de enseñanza y de aprendizaje, en cualquier época, en diversos escenarios y desde diferentes roles; ésta le posibilita alimentar sus marcos de referencia y desde ellos valorar dichas situaciones, creando hipótesis sobre qué tan positivas, negativas, efectivas o improductivas son las acciones experimentadas.

El conocimiento formal es alimentado en cambio, por todas aquellas comprensiones teóricas que tiene el profesor sobre diversos temas, especialmente sobre la educación, la enseñanza y el aprendizaje, comprensiones que se van anclando a los mismos marcos de referencia, interactuando con las experiencias personales y afinando de a poco el pensamiento del profesor.

Las interacciones entre estos elementos posibilitan la realización de inferencias acerca de lo que debe hacer y lo que no en ejercicio de la docencia, anclando las nuevas comprensiones a esos saberes previos, es decir, le permiten establecer vínculos o enlaces entre el contexto y las representaciones de la realidad que ya tiene porque las ha construido anteriormente, por ende, entre más experiencias individuales y mayores acercamientos al conocimiento formal, mejor es la calidad de las inferencias que realiza el profesor y la complejidad de sus comprensiones acerca de la enseñanza y el aprendizaje.

El pensamiento del profesor, sus concepciones y las teorías implícitas son resultado de un proceso sociocultural dinámico de comprensión de la realidad y no un producto acabado, que se conectan con todo un marco de significación subyacente en el que se reúne el conocimiento que posee el profesor, que además se dan en el marco de una actividad específica como lo es la enseñanza, y que acompañan al sujeto a lo largo de su vida personal y profesional, haciéndose evidentes en el campo de acción inmediata a través de la interacción con otros y del ejercicio mismo en dominios como la planeación, la práctica pedagógica, la gestión de ambientes de aprendizaje y la profesionalización.

Así pues, es necesario comprender que en términos de lo expuesto:

Aunque el concebir es una acción particular por la cual el individuo estructura su saber a medida que integra los conocimientos, las concepciones tienen raíces socioculturales y son a

su vez un factor de socialización, estando en la base de los intercambios psicosociales producidos en el campo de acción. (Rodrigo López et al., 1993)

Estas teorías Implícitas pueden coexistir en el mismo pensamiento siendo contrarias en su esencia, pueden unas hacerse manifiestas con el actuar ante ciertas situaciones y en otras similares, pero en contextos diferentes relucir otras. Algunas de ellas han sido reflexionadas, interiorizadas y expresadas por el profesor, por lo que logran dar sentido consciente a sus decisiones y acciones pedagógicas, llegando incluso a transformar las prácticas de enseñanza con cierta rapidez en comparación con otros procesos que se dan a nivel educativo. Otras teorías son en cambio «no reflexionadas» y se manifiestan en frases y acciones que, aunque no son conscientes, son, al igual que las explícitas una expresión del pensamiento del profesor.

Es posible comprender entonces que las concepciones docentes pueden ser disonantes con sus prácticas, aun cuando las declaraciones orales y/o escritas estén ligadas al deber ser, las prácticas son un reflejo del ser, es decir:

A veces uno, como profesor, es consciente de cuál es esa teoría personal que viene a justificar gran parte de lo que hace en el aula; en otras ocasiones, dicha teoría no aparece claramente explicitada, al menos a nivel formal, pero lo cierto es que puede evidenciarse a través de las prácticas y acciones de enseñanza.” (Martínez Bonafé & Salinas Fernández, 1988)

Unas y otras tienen como base el conocimiento personal que ha cultivado el profesor y conforman los marcos de referencia desde los cuales éste actúa, construyendo en parte el mundo que le rodea, la perspectiva desde la cuál ve la realidad y los supuestos sobre los cuáles procesa la información, produce el aprendizaje y construye conocimiento. Reflexionar sobre ellas implica para el profesor gobernarlas, emanciparse del control inconsciente que

éstas tienen sobre su práctica pedagógica, sus acciones de enseñanza y las decisiones que toma en relación con el aprendizaje de sus estudiantes.

En los siguientes párrafos se presentará un resumen de la propuesta de Pozo et al. (2006) en la que se construyó un modelo de las teorías de dominio que describe tres tipos de concepciones del profesorado sobre el aprendizaje: teorías directa, interpretativa y constructiva. Cabe resaltar que, esta propuesta a partir de la cual se realizó la construcción de la matriz y el posterior análisis en el presente trabajo de investigación se fundamenta en las relaciones que se dan entre tres componentes del aprendizaje: las condiciones, los procesos y los resultados (Pozo, 1996) y el papel que tiene cada teoría adjudica a los mencionados componentes.

4.2.2.1. La Teoría Directa.

Figura 1.

Teoría directa.



En esta teoría se atribuye una correspondencia directa entre las condiciones y los resultados de aprendizaje, razón por la cual se centra en los estados de inicio y salida del sujeto que aprende, restándole absoluto valor a los procesos mentales que posibilitan el paso de uno a otro estado.

Según esta teoría, el aprendizaje debe ser una copia exacta de la realidad, por lo que todo quien que se exponga a la misma, logrará como resultado el aprendizaje, así pues, este es inadecuado o incorrecto cuando el sujeto que aprende haya tenido obstáculos para acceder a la realidad.

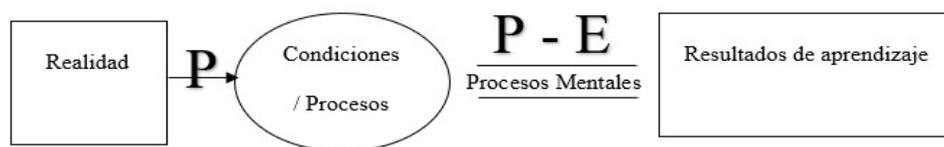
Bajo los postulados de esta teoría se presume que la mera exposición al objeto es, no solo esencial, sino también suficiente para que el aprendizaje se dé, pues éste se entiende como algo que sucede de manera repentina como una consecuencia de ciertas condiciones controladas y no como un proceso a partir del cual se va construyendo, refinando y complejizando el conocimiento que se tiene sobre algo.

Se puede concluir afirmando que en esta teoría implícita “aprender es reproducir el mundo, y si alguien no aprende es que no se ha expuesto a los estímulos o a la información adecuada” (Aparicio-Serrano & Hoyos De Los-Ríos, 2008, p. 3).

4.2.2.2. La Teoría Interpretativa.

Figura 2.

Teoría interpretativa.



Según Pozo et al. (2006), “una concepción interpretativa del aprendizaje implica un paso adelante con respecto a la teoría directa” pues si bien en ella se reconoce la necesidad de que se den ciertas condiciones para obtener unos u otros resultados, se añade la actuación del sujeto que aprende, como elemento que media y hace posible el aprendizaje.

Si bien, en la teoría interpretativa se atribuye también una correspondencia lineal entre las condiciones y los resultados de aprendizaje, ésta no solo se centra en los estados de inicio y salida, sino que añade valor a los procesos mentales del sujeto como posibilitadores para la adquisición del nuevo aprendizaje, entendiendo que, su uso puede llegar a transformar sutilmente algunas de las ideas, conceptos, nociones y/o significados de la realidad que presenta el sujeto que enseña.

En palabras de Aparicio-Serrano & Hoyos De Los-Ríos, “en esta teoría se tiende a asumir una concepción positivista de la ciencia según la cual el conocimiento científico, si bien no es un reflejo exacto de la realidad, es la forma más exacta posible de conocerla” (2008, p. 3).

Según esta teoría, el aprendizaje, lejos de ser una reconstrucción personal del conocimiento que se desea aprender, es un proceso natural que se da en la medida en que se garanticen ciertas condiciones y que depende del uso de diferentes procesos mentales por parte del sujeto que aprende para acercarse a la realidad, así pues, estos se entienden como los mediadores que permiten que el sujeto comprenda la estructura del mundo y que podrían justificar el no aprendizaje.

Cabe resaltar que:

Aunque se seguirá asumiendo en el plano epistemológico que el conocimiento debe reflejar la realidad, que aprender es reproducir la estructura del mundo, se aceptaría que esa copia casi nunca es exacta, sino que está mediada por ciertos procesos interpretativos que acaban por distorsionar el reflejo de la realidad en la mente del aprendiz. (Aparicio-Serrano & Hoyos De Los-Ríos, 2008, p. 3)

Bajo los postulados de esta teoría los procesos mentales no son en sí mismos objetos de aprendizaje que ayuden a los estudiantes a construir conocimientos alternativos y que merezcan la atención, planeación e intervención de quien enseña, sino que son variables que median el aprendizaje por lo que su ausencia puede impedir un buen resultado, que en este caso está relacionado con hacer copias lo más exactas posibles de la realidad.

En las afirmaciones de Aparicio-Serrano & Hoyos De Los-Ríos, en la teoría interpretativa “es común encontrar muchos profesores que reconocen la importancia de la

motivación, la atención, [...] sin embargo, las traen a colación como elementos que sirven para explicar por qué el aprendizaje se desvía del resultado óptimo” (2008, p. 3).

4.2.2.3. La Teoría Constructiva

Figura 3.

Teoría constructivista.



De acuerdo con Pozo et al. (2006), esta teoría les confiere un valor transformador a todos los procesos mentales internos como, por ejemplo, la motivación, la atención o el desarrollo intelectual del sujeto que aprende, pues consideran que éstos hacen parte de un sistema de interacciones, por lo que no solo pueden ser causa u obstáculo del aprendizaje, como en las teorías directa e interpretativa, sino también consecuencia de él.

En esta teoría, el aprendizaje lejos de ser una reproducción exacta o casi exacta de la realidad, se entiende como una construcción que hace de la misma el sujeto que aprende, por lo que la adquisición del conocimiento, aunque se da en interacción con otros termina siendo personal, pues, a partir del mismo objeto de aprendizaje se dan distintas relaciones entre las condiciones y los procesos, lo que implica que, aunque muchos sujetos estén expuesto a la misma realidad, cada uno podría obtener diferentes resultados. Según esto “habría un compromiso con el relativismo [...] ya que todo conocimiento implicaría, no solo cierta realidad concreta (las condiciones), sino también un sujeto concreto con una historia de aprendizaje y

unas habilidades cognitivas y afectivas particulares” (Aparicio-Serrano & Hoyos De Los-Ríos, 2008, p. 4).

A la luz de esta teoría implícita el conocimiento no se juzga como correcto sino como adecuado, a partir del contexto y de los propósitos de los sujetos, tanto del que enseña como del que aprende, por lo que los resultados de aprendizaje no deben ubicarse en la realidad, sino que se muestran como matices de esta, interpretada y aprehendida con las herramientas cognitivas, sociales y culturales que en su devenir cada sujeto ha construido. Para los autores Aparicio-Serrano & Hoyos De Los-Ríos (2008) “una concepción constructiva implica asumir una verdadera interacción entre sujeto y objeto que se reconstruyen mutuamente”.

La teoría implícita constructivista actúa sobre la realidad dinámica y cambiante, en lugar de solamente replicarla lleva al sujeto que aprende a transformarla a partir de sus comprensiones, así pues, entre más enriquecidas sean sus experiencias y sus saberes previos, mayores serán sus posibilidades de interpretar adecuadamente el nuevo objeto de conocimiento, y por tanto los resultados de sus reflexiones y su aprendizaje de mayor profundidad conceptual.

4.2.3. La práctica pedagógica como expresión del pensamiento del profesor/ Marco Profesoral Para la enseñanza

Nos aventuraríamos en un viaje sin destino si intentásemos desligar las acciones del profesor de su pensamiento, todas sus concepciones construidas desde la infancia como estudiantes y en su quehacer como profesionales de la educación constituyen los principios en los que se amparan para tomar decisiones sobre su actuar, para desarrollar su práctica pedagógica. Como lo indica Ángel Pérez, “en el centro de la acción racional se encuentra el pensamiento, la comprensión, tanto como el deseo y la intención” (como se cita en Marrero Acosta, 2022, p. 37).

Aunque son múltiples las actuaciones que hacen parte de la práctica pedagógica del profesor, la mayoría de ellas no han sido reflexionadas previamente, por lo que podrían considerarse respuestas naturales e instantáneas ante los diferentes sucesos de la vida en la escuela, en las interacciones que se posibilitan entre los sujetos cuando se navega entre el enseñar y el aprender.

Gimeno Sacristán & Pérez Gómez (1989) lograron identificar tres modelos conceptuales explicativos de la práctica del profesor, en los que agrupó la mayoría de las situaciones escolares ligadas a dimensiones como la planeación, la estructuración metodológica del contenido, las interacciones entre los sujetos en actividades escolares, la evaluación, la gestión del aula y las tareas.

A continuación, se describirán brevemente las principales características de los modelos explicativos de la enseñanza propuestos por Gimeno Sacristán & Pérez Gómez, que en buena medida se relacionan con la propuesta de Pozo et al. (2006) sobre las teorías implícitas sobre el aprendizaje:

- La práctica del profesor como actividad técnica: El profesor se ve a sí mismo como un instrumento que ayuda a que los estudiantes mejoren su rendimiento. Su actuación siempre está dirigida a transmitir conocimiento. Considera que el aprendizaje es directo con relación a sus prácticas de enseñanza, como en la teoría implícita directa.
- La práctica del profesor como comprensión de significados: El profesor se ve a sí mismo como un mediador que posibilita el aprendizaje de sus estudiantes a través del desarrollo de estrategias cognitivas con las que les ayuda a procesar la información. Considera que el aprendizaje es producto de la actividad mental, como en la teoría implícita interpretativa.

- La práctica del profesor como espacio de intercambios socioculturales: EL profesor se ve a sí mismo y al estudiante como sujetos activos que procesan información e interactúan para producir significados, de manera que los comportamientos de uno influyen sobre la actuación del otro. Considera que el aprendizaje se da a partir de las incidencias del contexto sobre la actuación individual y social de los sujetos (profesor y estudiantes), como en la teoría implícita constructiva.

En su trabajo se concluye que, las concepciones de los que derivan las acciones del profesor descritas en cada modelo cohabitan e interactúan en el pensamiento del profesor de manera permanente, afectando unas a las otras, por lo que no puede atribuirse un modelo de manera exclusiva a la práctica de un profesor, aunque si caracterizar la prevalencia de unos aspectos y características sobre los demás.

En conclusión, el profesor establece sus interacciones con los estudiantes a través de la denominada práctica pedagógica, término que, como mencionan Sandra Cristina Larrahondo y otros (2014), hace referencia al “conjunto de procesos en los que el maestro planifica, desarrolla y evalúa acciones intencionadas de enseñanza, mediante las cuáles busca favorecer el aprendizaje de sus estudiantes”.

La práctica pedagógica además de ser una expresión del pensamiento del profesor, lo alimenta y afina, pues cada decisión y acción dirigida a mejorar el aprendizaje de sus estudiantes con resultados que puedan ser, a su comprensión exitosos, les otorgan nuevos sentidos a sus concepciones, arraigándolas cada vez más a sus marcos de referencia e influyendo cada vez con más fuerza en las siguientes acciones que decida emprender el profesor en el acto de enseñar.

Para Arbeláez López (2010), “cada vez que el sujeto evoca una concepción, las alimenta, las moviliza, las enriquece y reconstruye. Cada vez que una concepción se pone en consideración ésta se perfila, se enriquece y adquiere una fuerza caracterizadora” (p. 6).

Los profesores, quienes han creado durante sus años de experiencia estilos de enseñanza a partir de concepciones sobre el aprendizaje muy arraigadas en su pensamiento, difícilmente realicen cambios trascendentes a su práctica pedagógica por mandato de sujetos o instituciones externas, pues sus acciones en el proceso educativo no atienden a sustentos caprichosos sino más bien a creencias reales frente a la efectividad de ciertos modelos y estrategias en el aprendizaje.

Los cambios que se dan en la práctica pedagógica del profesor, para que perduren en el tiempo y favorezcan realmente el aprendizaje de los estudiantes deben ser resultado de la transformación de los sentidos y significados que dan a sus propias teorías acerca del aprendizaje y no, producto exclusivo de la ampliación del conocimiento formal declarativo que en muchas ocasiones atiende a exigencias laborales o de lo contrario y debido a la falta de convicción no perdurarán en el tiempo ni tendrán el impacto esperado.

Dicho esto, vale la pena preguntarse: ¿Cuáles son las prácticas que hacen que el desempeño de un profesor sea de alta calidad? Pues bien, aunque esta pregunta pareciera de fácil respuesta para muchos profesionales de la educación, podrían existir múltiples y variadas consideraciones por la cantidad de factores que influyen en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y las cualidades que para unos y otros contextos son considerados como acciones que evidencian prácticas de buena enseñanza.

En relación con lo anterior, los Marcos profesoriales para la buena enseñanza han sido una apuesta por establecer referentes que posibiliten el diseño de sistemas de evaluación de las prácticas profesoriales de manera ecuánime. En América, países como México, Chile, Perú

y Estados Unidos han construido diferentes marcos profesoriales que, aunque presentan algunas diferencias contextuales al describir lo que en cada tiempo se asocia con la práctica responsable de la docencia, mantienen una línea común relacionada con los principios y valores que suponen la profesión.

En términos de Leyva Barajas et al. (2015):

Un marco para la buena enseñanza es una construcción social, dado que refleja la visión de los actores involucrados junto con las voces de expertos y especialistas.

Asimismo, lleva implícito un conjunto de valores, experiencias e ideales en una circunstancia histórica determinada.

Para este trabajo de investigación y con el propósito no de valorar, sino de establecer las acciones que desarrolla un docente en su quehacer pedagógico, se han acogido los postulados del Marco Profesional para la enseñanza, a través de los que Charlotte Danielson, clasifica las diferentes acciones del docente relacionadas con el proceso de enseñanza, en dominios y componentes. A continuación, se explicará la mencionada clasificación con el fin de establecer cómo, a partir de la observación que durante el proceso se ha realizado de las diferentes prácticas de los docentes en el aula, es posible develar algunas de sus concepciones a manera de teorías implícitas.

4.2.4. Marco Profesional para la enseñanza de Charlotte Danielson

El Marco para la enseñanza de Charlotte Danielson (1996) se elaboró a partir de diversas investigaciones realizadas a lo largo de 25 años sobre el quehacer y el pensamiento del profesor. Establece lo que podrían considerarse perfiles docentes determinados por sus prácticas individuales y colectivas en el proceso de enseñanza. En esta propuesta que se organiza por dominios, componentes, elementos e indicadores, se establece lo que el docente

debe saber (conocimiento declarativo) y saber hacer (práctica pedagógica) con relación al proceso de enseñanza para ser considerado un docente de alta calidad.

Adicionalmente este Marco Profesional presenta una rúbrica en la que se asocia cada componente de cada dominio con 4 niveles de desempeño: inicial, crecimiento, profundización y consolidación, en los que se describen las acciones y los atributos críticos del profesor según el nivel en el que se encuentre. A continuación, se presenta en la tabla 1, la estructura del Marco para la enseñanza de Danielson, organizado en cuatro dominios que a su vez asocian 22 componentes y 76 elementos así:

Tabla 1.

Estructura del Marco Profesional para la Enseñanza de Charlotte Danielson

DOMINIOS	COMPONENTES	ELEMENTOS	INDICADORES
1. Planeación y preparación de clases	1.A Evidencia de que el profesor tiene n conocimiento disciplinar y didáctico	<p>Conocimiento del contenido y de la estructura de la disciplina.</p> <hr/> <p>Conocimiento de las relaciones previas necesarias</p> <hr/> <p>Conocimiento de los contenidos relacionados con la didáctica de cada disciplina</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Planeaciones de clases y unidades que reflejen los conceptos importantes de la disciplina. • Planeaciones de clases y unidades que incluyan las relaciones y prerrequisitos para el desarrollo de conceptos y habilidades. • Explicaciones claras y precisas en el salón. • Respuestas precisas a las preguntas de los estudiantes. • Desempeños de comprensión para evaluación que promueva el aprendizaje de los estudiantes. • Conexiones interdisciplinarias en las planeaciones y prácticas.
	1.B Evidencia de que el profesor conoce a sus estudiantes	<p>Conocimiento sobre el desarrollo infantil y adolescente.</p> <hr/> <p>Conocimiento sobre el proceso de aprendizaje.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Información formal e informal sobre los estudiantes reunida por el profesor para usar en la planeación.

	<p>Conocimiento sobre las habilidades y conocimientos de los estudiantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento por parte del profesor de los intereses y necesidades de los estudiantes uso de esta información en la planeación.
	<p>Conocimiento de los intereses de los estudiantes y el patrimonio cultural.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Participación de los profesores en los eventos culturales de la comunidad. • Oportunidades diseñadas por los profesores para que las familias compartan su origen y su cultura.
	<p>Conocimiento sobre las necesidades especiales de los estudiantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Base de datos de los estudiantes con necesidades especiales.
<p>1.C Desarrollo de directrices y metas de aprendizaje de acuerdo con los estándares y derechos básicos de aprendizaje</p>	<p>Valor, secuencia, alineación</p> <hr/> <p>Claridad</p> <hr/> <p>Equilibrio</p> <hr/> <p>Idoneidad para estudiantes diversos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Desempeños de un nivel cognitivo desafiante. • Afirmaciones sobre el aprendizaje de los estudiantes, no de las actividades. • Acciones de aprendizaje centrales para la disciplina y en relación con los de otras disciplinas. • Desempeños que permitan la evaluación de los logros alcanzados de los alumnos. • Desempeños que se pueden acomodar a los estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje.

<p>1.D Evidencia de que el profesor conoce los recursos didácticos de su área</p>	<p>Recursos para so en el salón</p> <hr/> <p>Recursos para ampliar el conocimiento disciplinar y didáctico</p> <hr/> <p>Recursos para estudiantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Materiales proporcionados por la SED. • Materiales proporcionados por organizaciones profesionales y editoriales varias. • Textos diversos. • Recursos de la comunidad. • Participación del profesor en cursos de desarrollo o grupos profesionales.
<p>1.E Planeación de clase que evidencia una enseñanza coherente con los múltiples aspectos de la didáctica</p>	<p>Actividades de aprendizaje</p> <hr/> <p>Materiales y recursos didácticos</p> <hr/> <p>Grupos de aprendizaje cooperativo</p> <hr/> <p>Estructura de la clase y de la unidad</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Clases que apoyan los resultados de la enseñanza y reflejan conceptos importantes. • Mapas de aprendizaje que indican relaciones con el aprendizaje previo. • Actividades propuestas para desarrollar un pensamiento de alto nivel. • Oportunidades para que el estudiante escoja entre alternativas. • Uso de recursos variados. • Grupos cooperativos cuidadosamente planeados.

		<ul style="list-style-type: none"> • Planeaciones de clase estructuradas.
<p>1.F Diseño de una evaluación coherente con los objetivos</p>	<p>Congruencia con resultados de la enseñanza</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Planeaciones de clase que indican una alineación entre las acciones de aprendizaje y las metas de aprendizaje.
	<p>Criterios y normas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tipos de desempeños adecuados para el tipo de resultado que se quiere (por ejemplo, un cuadro comparativo no sería lo más adecuado si se quiere evaluar la argumentación de los estudiantes).
	<p>Diseño de evaluaciones formativas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Variedad de oportunidades y de tipos de desempeños para que los estudiantes demuestren su rendimiento.
	<p>Uso de la planeación</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluaciones con modificaciones disponibles para estudiantes con necesidades particulares, según sea necesario. • Expectativas claramente escritas con descriptores para cada nivel de rendimiento.

2. Ambientes para el aprendizaje

		<ul style="list-style-type: none"> • Evaluaciones formativas (evaluación continua) diseñadas para informar, minuto a minuto, la toma de decisiones por el profesor durante la enseñanza.
2.A Ambientes de respeto y empatía	Las interacciones entre el profesor y los estudiantes (incluyen palabras y acciones)	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes y el profesor hablan de manera respetuosa, escuchan activamente y respetan los turnos.
	Interacciones de los alumnos con otros estudiantes (incluyen palabras y acciones)	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento del contexto social de los estudiantes y de sus vidas fuera del salón de clase. • Uso de un lenguaje corporal que indique calidez y cuidado por parte del profesor y de los estudiantes. • La cortesía y el apoyo. • La equidad en el trato a los estudiantes.
2.B Cultura del aprendizaje	La importancia de los contenidos y del aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • La creencia en el valor de lo que se está aprendiendo.
	Las expectativas para el aprendizaje y el logro	<ul style="list-style-type: none"> • El profesor tiene altas expectativas en relación con el aprendizaje y la participación de los estudiantes

	<p>Orgullo de los estudiantes en el trabajo</p>	<p>que se ven reflejadas en comportamientos verbales y no verbales.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes tienen expectativas de trabajo de alta calidad. • El profesor tiene expectativas altas en relación con el aprendizaje de los estudiantes y hace reconocimiento del esfuerzo y persistencia de los estudiantes. • El profesor tiene expectativas altas en relación con los productos y resultados de los estudiantes.
<p>2.C Manejo de procedimientos de clase</p>	<p>Manejo de grupos de aprendizaje cooperativo</p> <hr/> <p>Gestión de transiciones</p> <hr/> <p>Entrega de materiales</p> <hr/> <p>Desempeños de las rutinas del salón de clase</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El buen funcionamiento de todas las rutinas. • Poca o ninguna pérdida de tiempo efectivo de enseñanza. • Los estudiantes juegan un papel importante en el desarrollo de las rutinas. • Los estudiantes saben qué hacer y donde desplazarse.

<p>2.D Manejo del comportamiento de los estudiantes</p>	<p>Expectativas</p> <hr/> <p>Seguimiento del comportamiento de los estudiantes</p> <hr/> <p>La respuesta al mal comportamiento del estudiante</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Normas claras del comportamiento, publicadas y mencionadas durante la clase. • Ausencia de asperezas entre el profesor y los estudiantes en relación con el comportamiento. • El profesor entiende por qué los estudiantes se comportan de determinada manera. • El profesor lleva a cabo acciones preventivas cuando es necesario. • Ausencia de mal comportamiento. • Refuerzo al comportamiento positivo.
<p>2.E Organización del espacio físico</p>	<p>Seguridad y accesibilidad</p> <hr/> <p>Disposición de los muebles y uso de los recursos físicos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Un ambiente agradable y acogedor. • Un ambiente seguro. • Disposición del mobiliario adecuado para las actividades de aprendizaje. • Uso eficaz de los recursos disponibles por parte del profesor y los estudiantes.
<p>Las expectativas de aprendizaje</p>		

<p>3.A Comunicación con el estudiante</p>	<p>Instrucciones para desarrollar las actividades</p> <hr/> <p>Aclaraciones de contenido</p> <hr/> <p>El uso del lenguaje oral y escrito</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La claridad de los objetivos de la clase. • Lineamientos y procedimientos claros y específicos para las actividades de la clase. • Ausencia de errores de contenido y explicaciones claras de conceptos y estrategias. • Uso correcto y adecuado del lenguaje.
<p>3.B Uso de las estrategias de preguntas y discusión</p>	<p>Técnicas de discusión</p> <hr/> <p>Participación de los estudiantes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Preguntas de alto desafío cognitivo, formuladas por los estudiantes y profesores. • Las preguntas con múltiples enfoques, incluso cuando hay una sola respuesta correcta. • El uso eficaz de las respuestas e ideas de los estudiantes. • Discusión, donde el profesor no tiene el papel central, sino que actúa como un mediador. • El razonamiento expuesto por los estudiantes en la discusión con el profesor o con otros estudiantes es el centro del aprendizaje.

		<ul style="list-style-type: none"> • Altos niveles de participación de los estudiantes en la discusión.
<p>3.C Involucrar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje</p>	<p>Actividades y tareas</p> <hr/> <p>Agrupación de estudiantes</p> <hr/> <p>Materiales y recursos didácticos</p> <hr/> <p>Estructura y velocidad de la clase</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes están entusiasmados, interesados, pensando y resolviendo problemas. • Hay tareas de aprendizaje que requieren pensamiento de alto nivel por parte de los estudiantes y que los invitan a explicar su pensamiento. • Los estudiantes altamente motivados para trabajar en todas las tareas y persisten en estas, incluso cuando son desafiantes. • Los estudiantes están “trabajando” activamente, en lugar de observar a su profesor mientras este está “trabajando”. • La velocidad de la clase es adecuada: ni muy lenta ni muy rápida. Dando tiempo para hacer un cierre y que los estudiantes reflexionen.
<p style="text-align: center;">Criterios de evaluación</p>		

3.D Uso de la evaluación como estrategia pedagógica	Seguimiento del aprendizaje de los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> El profesor presta mucha atención a la evidencia de la comprensión del estudiante.
	Retroalimentación para los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> El profesor plantea preguntas específicamente creadas para obtener pruebas de comprensión de los alumnos.
	Autoevaluación y el seguimiento del progreso del estudiante	<ul style="list-style-type: none"> El profesor circula por el salón para monitorear el aprendizaje de los estudiantes y ofrecer retroalimentación. Los alumnos avalúan su propio trabajo frente a criterios claramente establecidos.
3.E Flexibilidad y capacidad de respuesta	Ajuste de la clase	<ul style="list-style-type: none"> El profesor incorpora los intereses de los estudiantes y los hechos cotidianos en su clase.
	Respuestas a los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> El profesor ajusta la enseñanza en respuesta a los niveles de comprensión de sus alumnos.
	Persistencia	<ul style="list-style-type: none"> El profesor aprovecha un momento de aprendizaje.
4. R es	Precisión	

<p>4.A Reflexión sobre el proceso de enseñanza y de aprendizaje</p>	<p>Uso para la enseñanza futura</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexiones precisas sobre una clase. • Identificación de ajustes de la práctica del profesor a partir de un repertorio variado de estrategias.
<p>4.B Mantener registros de seguimiento a tareas, de resultados académicos y otros</p>	<p>Qué tanto los estudiantes terminan los ejercicios y tareas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lar rutinas y sistemas que rastrean que los estudiantes hayan terminado sus tareas y ejercicios.
	<p>El progreso del aprendizaje de los estudiantes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sistemas de información sobre el progreso del estudiante en relación con los resultados esperados.
	<p>Registros no relacionados con la enseñanza</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Los procesos de registro de información no relacionada directamente con la enseñanza.
<p>4.C Comunicación con las familias</p>	<p>Información sobre el programa académico</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Información frecuente enviada a casa con respecto al programa de enseñanza y el progreso del estudiante.
	<p>Información individual sobre los estudiantes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación bidireccional entre el profesor y las familias.
	<p>Participación de las familias en el programa académico</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Oportunidades frecuentes para que las familias se involucren en el proceso de aprendizaje.

4.D Participación en la comunidad profesional	<p>Relaciones con los colegas</p> <hr/> <p>Participación en una cultura de investigación profesional</p> <hr/> <p>Servicio al colegio</p> <hr/> <p>Participación en proyectos del colegio y del distrito</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Participación frecuente de los profesores con sus colegas para compartir y planear para que sus estudiantes sean exitosos. • Participación frecuente de los profesores en cursos profesionales o comunidades de hacen énfasis en la mejora de la práctica. • Participación frecuente de los profesores en iniciativas escolares. • Participación frecuente de los profesores en iniciativas comunitarias del colegio.
4.E Desarrollo profesional	<p>Mejoramiento del conocimiento disciplinar y de las habilidades pedagógicas</p> <hr/> <p>Receptividad frente a la retroalimentación de los colegas</p> <hr/> <p>Servicio a la profesión</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Asistencia frecuente de los profesores a cursos y talleres; lectura académica frecuente. • Participación en redes de aprendizaje con colegas; ideas compartidas libremente. • Participación en organizaciones profesionales para apoyar la investigación académica dentro del colegio.
4.F Profesionalismo	Integridad y conducta ética	

Servicio a los estudiantes	• El profesor tiene una reputación de ser digno de confianza y sus colegas a menudo lo buscan para pedir consejos.
Apoyo a los estudiantes	
Toma de decisiones	• El profesor frecuentemente les recuerda a sus colegas que los estudiantes son su prioridad. • El profesor apoya a sus estudiantes, incluso en situaciones difíciles o políticas contradictorias. • El profesor desafía las prácticas existentes con el fin de poner a sus estudiantes primero. • El profesor cumple consistentemente los mandatos en materia de políticas y procedimientos.
Cumplimiento de las normas del colegio	

Fuente: elaboración propia a partir del Marco Profesorado para la buena enseñanza de Charlotte Danielson(2014).

A partir de los 4 dominios que se proponen y que, como se expone en la tabla se relacionan con componentes, elementos e indicadores, se describen las principales acciones de los docentes en el proceso de enseñanza con relación a la planeación y preparación de clases, el diseño de ambientes para el aprendizaje, la práctica pedagógica y las responsabilidades profesionales, por lo que, para los intereses del presente trabajo de investigación se tendrán en cuenta en conjunto como la denominada práctica pedagógica.

En Vásquez Cruz et al., (2014) se afirma que “los componentes que integran el marco establecen los conocimientos, habilidades y actitudes que debe tener el docente durante la planeación, el desarrollo y la conclusión de una clase. Además, define las responsabilidades profesionales fuera del aula”, esto permite precisar, en nuestro caso, la comprensión estructural y funcional del marco de Danielson.

4.2.4 La educación a distancia. Desarrollo histórico y aportes durante la pandemia.

Existen diferentes modalidades de educación, diferenciadas entre ellas principalmente por las interacciones que se dan entre los sujetos, los mecanismos y las herramientas que se utilizan para mediar los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En este apartado se desarrollará el concepto de educación a distancia destacando algunas diferencias con la educación presencial, pues si bien ésta es predominante en nuestro sistema educativo de nivel básico, los datos del presente trabajo de investigación fueron recolectados durante el tiempo de pandemia, en el que la educación a distancia se convirtió en la mejor alternativa para dar continuidad a la prestación del servicio educativo.

La educación presencial se desarrolla por principio en el mismo espacio físico, por lo que la relación entre el profesor y el estudiante suele ser directa, sincrónica y personal en un ambiente dirigido por el primer sujeto en el que el segundo no controla tiempos o espacios de clase, menos aún su ritmo de aprendizaje. En la educación a distancia en cambio existe una

permanente separación en el espacio y ocasionalmente en el tiempo, por lo que se da la posibilidad de que el estudiante tenga cierto control sobre los mencionados elementos.

Para García Aretio (2003), “la educación a distancia se basa en un diálogo didáctico mediado entre el profesor (institución) y el estudiante que, ubicado en espacio diferente al de aquél, aprende de forma independiente y/o colaborativa”.

4.2.5. *Desarrollo histórico de la educación a distancia*

Con el propósito de llegar a las personas que, por vivir en lugares apartados no tenían la posibilidad de acceder presencialmente a un centro de estudio o aula de clase, se desarrollan en Europa las primeras experiencias de educación a distancia a finales del siglo XIX y principios del XX, inicialmente a través de la correspondencia y posteriormente de la prensa, siendo estos los medios de comunicación de mayor alcance para la época. Con estas iniciativas que surgieron como respuesta a las necesidades de formación de aquel entonces, se evitó que ciertas condiciones socioeconómicas se convirtieran en factores limitantes para el aprendizaje.

Desde entonces el desarrollo de la educación a distancia ha sido determinado por diversos factores relacionados con los avances sociales, educativos, políticos y tecnológicos, pues sus postulados proponen un sistema tal vez alterno, que sobrepasa las barreras espaciotemporales y contribuye al progreso socioeconómico al permitir que personas sin posibilidades de acceso a la educación puedan incluirse con mayor facilidad.

En términos de García Aretio (2003):

Los factores más destacados que han provocado el nacimiento y posterior desarrollo de la enseñanza y aprendizaje abiertos y a distancia han sido: los avances sociopolíticos, la necesidad de aprender a lo largo de la vida, la carestía de los sistemas

convencionales, los avances en el ámbito de las ciencias de la educación y las transformaciones tecnológicas.

Así pues, la educación a distancia no es una propuesta nueva que atiende a las necesidades recientes de enseñar y de aprender, sino que se ha gestado y evolucionado con el pasar del tiempo, reinventándose pedagógica y didácticamente a lo largo de tres generaciones de innovación tecnológica que han sido denominadas por Garrison (1985 y 1989) como correspondencia, telecomunicación y telemática (como se cita en García Aretio, 2003).

4.2.5.1. La enseñanza por correspondencia. Las lecciones tradicionales impartidas por los profesores de manera presencial (discursos orales) eran adaptadas como textos escritos explicativos y posteriormente se enviaban a los estudiantes a través de los servicios de correo que, aunque lentos eran muy eficientes. Sin embargo, estos textos carecían de un potencial didáctico que facilitara el estudio independiente por lo que de a poco se fueron acompañando de otros recursos como guías de estudio, actividades complementarias, cuadernos de trabajo, entre otros.

Finalizando esta primera generación se empieza a visibilizar la figura del tutor quién, además de animar al estudiante a continuar con sus estudios, responde sus dudas y realiza la corrección de trabajos a través del correo, posibilitando interacciones que hasta el momento no se tenían. Así mismo, esta primera generación que sentó las bases de lo que hoy conocemos como educación a distancia, permitió la introducción paulatina y muy sutil de los recursos tecnológicos que se venían desarrollando como el telégrafo (1820) y el teletipo (1910).

4.2.5.2. La enseñanza multimedia. Esta segunda generación se ha desarrollado desde finales de los años sesenta y ha estado mediada principalmente por la radio y la televisión que como medios de comunicación masiva son de fácil acceso para la mayoría de los hogares.

El texto escrito sigue siendo el protagonista ahora acompañado de dos nuevos elementos: los recursos audiovisuales (audio casetes, video casetes) y el teléfono que conecta de manera directa al tutor con el estudiante.

En esta, como en la primera generación los mayores esfuerzos se dirigen hacia el diseño, construcción y reproducción de recursos de apoyo, restando importancia a las estrategias de interacción con los estudiantes y entre estos.

4.2.5.3. La enseñanza telemática. Esta tercera generación inicia en la década de los 80 y se caracteriza por integrar las telecomunicaciones aprovechando la aparición del computador para crear redes de comunicación ágiles e inmediatas por lo que el autor la considera una nueva etapa en la educación a distancia, ahora más centrada en el estudiante. Hoy en día esta generación ha evolucionado hacia la construcción de campus virtuales que añade además posibilidades para la interacción sincrónica. Se cuenta con diversos medios de acceso a la educación, es el caso “de la educación por medio impreso y unidireccional, se pasó a la enseñanza por correspondencia y de ésta a la audiovisual” (García Aretio, 2003).

Cabe aclarar que, ésta transición que describe el autor no puede adjudicarse a todos los esquemas de educación a distancia ya que incluso en la actualidad hay propuestas que median la enseñanza con mecanismos más ajustados a la primera y segunda generación aun cuando se cuenta con los recursos traídos por los avances tecnológicos, que habían sido resistidos incluso por la escuela tradicional hasta la aparición de la pandemia por COVID-19, que nos alejó de la relación cara a cara, poniendo distancia de tiempo y espacio entre el sujeto que enseña y el sujeto que aprende.

4.2.5.4. La educación a distancia durante la pandemia por COVID-19. En el sector educativo, durante las últimas décadas y de manera muy paulatina se han ido incorporando ciertas concepciones evidentes en acciones de enseñanza que, si bien en principio fueron

simplemente populares, terminaron volviéndose fundamento incuestionable de la práctica de muchos profesores, para quienes reproducirlas se convirtió en una tarea instintiva más que reflexiva, movida por la convicción de su eficacia frente al objetivo de formación de la escuela y por la presión ejercida de manera indirecta por la comunidad educativa: directivos, profesores pares y familias.

El statu quo de la escuela y de las prácticas de la mayoría de los profesores que parecía inmodificable incluso por realidades imposibles de ignorar como el avance tecnológico, se ha visto desestabilizado únicamente por la crisis mundial que ha atravesado la humanidad en los últimos años en razón del covid-19, a la que puede endilgársele haber puesto de cabeza el sistema educativo que ha acompañado la formación de innumerables generaciones, un sistema que hasta ese entonces se había caracterizado principalmente por la incuestionable presencialidad.

Esa inestabilidad ha exigido respuestas de la escuela que como institución social ha tenido que buscar en otros horizontes posibilidades para dar continuidad a la prestación del servicio educativo, encontrándose de frente con la educación a distancia que si bien es sabido no había llegado a permear la educación básica pública en Colombia fe la que permitió sacar adelante los múltiples procesos educativos durante el tiempo de pandemia.

Como lo plantea Rivas (2020) en su artículo sobre la pedagogía de la excepción:

Necesitamos una pedagogía de la excepción. Una pedagogía que contemple y actúe, en la medida de lo posible, sobre las inmensas desigualdades sociales. Una pedagogía que apele a la didáctica para reclasificar el currículum buscando iteraciones de sentido en vez de actividades sueltas. Una pedagogía que multiplique su mensaje, llegando también a las familias, ahora más importantes que nunca en el aprendizaje de los

alumnos. Una pedagogía sensata, reflexiva y humana, en medio de la incertidumbre que vivimos.

Han sido en este escenario los profesores quienes sin mayor formación sobre los principios de la educación a distancia y teniendo ya establecidas unas dinámicas específicas en la presencialidad, se han visto en la necesidad de tomar decisiones para emprender cambios fundamentales en su práctica pedagógica buscando impactar el aprendizaje aun cuando mirar al estudiante a los ojos ya no era una posibilidad.

5. Metodología

En este apartado se presentan los elementos metodológicos relacionados con el desarrollo de la investigación, en la cual, se describen las acciones observables de la práctica pedagógica de ocho profesores de preescolar y básica primaria de una Institución Educativa oficial de Manizales, teniendo en cuenta el Marco Profesional para la Enseñanza de Danielson (2014) y sus relaciones con las teorías implícitas sobre el aprendizaje de la propuesta de Pozo et al. (2006).

5.1. Tipo de la investigación

El presente es un ejercicio de investigación cualitativa que busca describir las teorías implícitas que habitan en el pensamiento de ocho profesores de básica primaria y preescolar sobre el aprendizaje. Esto se realizó a partir de la observación y el análisis de sus voces, decisiones y actuaciones, es decir, a partir de la caracterización y el análisis de diversos elementos de su práctica pedagógica.

La investigación cualitativa con alcance descriptivo según González Monteagudo (2001) se caracteriza porque los fenómenos se comprenden en su contexto natural, siendo el sujeto humano el instrumento de investigación por excelencia, en este caso el profesor. Así mismo plantea que, en este paradigma el conocimiento tácito y proposicional del investigador le permite “apreciar los sutiles fenómenos presentes en los ámbitos objeto de indagación” a partir de los cuales se llegan a describir las realidades plurales.

Con este propósito y bajo la observación propia del investigador, quien, desde el conocimiento del contexto, realiza deducciones probables de los hechos que se suscitan en el marco del desarrollo de este trabajo, se registraron los perfiles, las actuaciones, decisiones y declaraciones de los profesores participantes en los componentes de los cuatro dominios descritos en el Marco Profesional para la Enseñanza (Danielson, 2014): planeación y preparación

de clases, ambientes de aprendizaje, práctica pedagógica y responsabilidades profesionales. De manera similar, a partir del análisis y apropiación conceptual de la propuesta realizada por Pozo et al. (2006) sobre las teorías implícitas del aprendizaje, dichas actuaciones, que en su conjunto conforman la práctica pedagógica de los profesores, se asocian según sus características con las teorías directa, interpretativa y constructiva.

A partir dichos referentes se construyó una matriz de doble entrada cuyo propósito es asociar en ella las actuaciones observadas y registradas de los profesores con los componentes del marco profesoral y las teorías implícitas de Pozo et al. (2006). Los resultados se organizaron, representaron en tablas y gráficas y se analizaron para encontrar los hallazgos en términos de la relación entre las acciones y posibles teorías implícitas subyacentes (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

5.2. Unidad de análisis

Entenderemos la definición de unidad de análisis como lo hacen en Azcona et al. (2015), en donde plantean como el tipo de objeto delimitado por el investigador para investigarse, así entonces, la delimitación de dicho objeto de estudio para esta investigación se ubica en las Teorías Implícitas de Aprendizaje y en la Práctica Pedagógica.

5.2.1. Categorías de análisis

Este ejercicio de investigación pretende centrar su análisis en la identificación y descripción de la relación de causalidad las teorías implícitas de aprendizaje y práctica pedagógica, con base en, la propuesta de Pozo et al. (2006) y el marco profesoral para la enseñanza. Por lo tanto, los resultados se ordenan, clasifican y analizan de acuerdo con las siguientes categorías y subcategorías:

Categoría	Subcategoría
Teorías Implícitas de Aprendizaje (Pozo et al., 2006)	Directa.
	Interpretativa.
	Constructiva.

Práctica Pedagógica Marco Profesoral para la Enseñanza (Danielson, 2014)	Planeación y preparación de clases.
	Ambientes de aprendizaje.
	Práctica pedagógica.
	Responsabilidades profesionales.

5.2.2. Participantes

La unidad de trabajo está conformada por 1 profesor de preescolar y 7 de básica primaria con edades entre los 38 y 62 años de edad. Estos profesores acumulan una experiencia en el sector educativo público y/o privado que oscila entre 16 y 45 años. Seis de ellos tienen nombramientos en propiedad dentro del sector oficial, y dos se encuentran en situación de provisionalidad. Cuatro de los participantes pertenecen al régimen salarial 2277 (MEN, 1979), y se ubican entre los grados del escalafón 2 (1 profesor) y 14 (3 profesores). Los otros cuatro ingresaron bajo el decreto 1278 (MEN, 2002) y se encuentran escalafonados en los niveles 2AM (1 profesor), 2BM (1 profesor) y 3CM (2 profesores). De acuerdo a su nivel académico se clasifican en: Bachilleres Pedagógicos (1 profesor), Licenciados en educación con especialización (3 profesores), Magisteres en educación (3 profesores) y Doctorando en educación (1 profesor).

5.3. Técnicas e Instrumentos de recolección de información

Aun cuando se menciona ampliamente en la literatura que el proceso cualitativo no responde a una linealidad, ni lleva un orden necesariamente de tipo secuencial, en el presente trabajo se presentarán algunas fases abordadas con la intención de identificar las distintas acciones que permitieron dar cumplimiento a los objetivos y responder a la pregunta de investigación propuesta (Hernández-Sampieri et al., 2014, p. 396).

Para la recolección de la información se utilizaron como técnicas principales la **observación** y la **revisión de registros**. La observación definida por Hernández-Sampieri et al. (2014) como la capacidad de adentrarse profundamente en situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente, estando atento a los detalles, sucesos, eventos

e interacciones, que para esta investigación se centró en la práctica pedagógica en modalidad virtual realizada por los docentes participantes.

La revisión de registros se realizó sobre informes de acompañamiento, formatos de planeación de aula y guías de autoaprendizaje suministrados por los docentes. Estos documentos aportaron datos que incluían las iniciativas de los profesores y sus intereses frente a dominios como la planeación y preparación de clases.

5.3.1 Instrumento para la recolección de la información.

El instrumento para la recolección de la información fue diseñado con el propósito de condensar algunas acciones observables de los profesores asociadas a ciertos elementos propios de su quehacer, esto con el fin de identificar relaciones entre su práctica pedagógica cotidiana y las teorías implícitas que ha construido sobre el aprendizaje a lo largo de su experiencia.

Para su diseño se tuvo en cuenta el marco profesoral para la enseñanza de Charlotte Danielson (2014) que organiza las acciones del buen profesor en cuatro dominios y sus respectivos componentes, y algunos de los planteamientos de Pozo et al. (2006) sobre las teorías implícitas de los docentes y estudiantes acerca del aprendizaje.

A partir de la comprensión de ambos marcos de referencia, en esta investigación se realiza una propuesta integradora que nace del reconocimiento de las prácticas de los docentes participantes que realiza el investigador, siendo éstas incluidas como evidencias en los componentes de cada dominio.

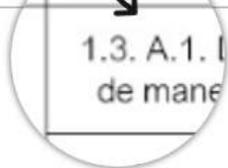
La estructura a la que atiende este instrumento relaciona los dominios y sus componentes con acciones observables (evidencias) de 3 tipos de profesores así:

Marco Profesional para la Enseñanza (Charlotte Danielson)		Evidencias (acciones observables)		
Dominio	Componente	Tipo 1	Tipo 2	Tipo 3
1. Planeación y Preparación de clases	1. A. Conocimiento Didáctico y disciplinar del profesor			
	1. B. Conocimiento que el profesor tiene de sus estudiantes			
	1.C. Desarrollo de directrices y metas de aprendizaje de acuerdo a estándares comunes.			
	1.D. Conocimiento de los recursos didácticos del área			
	1.E. Planeación de clase coherente con los múltiples aspectos de la didáctica			
	1.F. Diseño de la evaluación coherente con los objetivos.			

Cada acción observable codificó respondiendo al siguiente orden: tipo de docente, dominio, componente y en algunos casos, elementos, como aparece en el siguiente ejemplo:

III. DOMINIO 3: PRÁCTICA PEDAGÓGICA

COMPONENTE	INDICADOR TIPO 1	INDICADOR TIPO 2	INDICADOR TIPO 3	OBSERVACIONES
3.A. Comunicación con el estudiante	1.3. A.1. Durante la clase el profesor habla de manera exclusiva y el estudiante oye.	2.3. A.1. Durante la clase el profesor habla la mayoría del tiempo, mientras el estudiante oye.	3.3. A.1. Durante la clase se escuchan las voces de estudiantes y docente de forma equilibrada.	
	1.3. A.2. El profesor plantea algunos cuestionamientos cuya respuesta es única y se encuentran en libros de textos o en el propio discurso.	2.3. A.2. El profesor plantea cuestionamientos cuya respuesta debe basarse en los saberes específicos del área, aunque pueden tener cierta carga de subjetividad.	3.3. A.2. El profesor plantea cuestionamientos cuya respuesta depende de la construcción del conocimiento que el estudiante ha hecho durante el abordaje del objeto de estudio.	



La **codificación** de cada indicador del instrumento se realiza respondiendo al siguiente orden: tipo de docente, dominio, componente y elemento.

Ejemplo: el indicador de la imagen "1.3.A.1" debe entenderse como Docente tipo 1, dominio 3 (Práctica pedagógica), componente A (Comunicación con el estudiante), elemento 1.

Nota: Los "elementos" son una subdivisión del componente, algunos indicadores no requieren de estos, en ese caso el código tendrá "tipo, dominio y componente. Ej.: "2.1.A."

5.4. Fases de la investigación

Las acciones enunciadas a continuación se relacionan con los objetivos específicos y se presentan a manera de tres fases:

Fase 1. Describir.

En el marco de la implementación del *Programa Todos a Aprender: para el mejoramiento de la calidad educativa*, se realizan acompañamientos pedagógicos. En este escenario, utilizando como instrumento una matriz (**Anexo A**) que relaciona los dominios y componentes del Marco Profesional para la enseñanza de Charlotte Danielson (2014), se registran actuaciones cotidianas y frecuentes de los profesores, observadas en su quehacer antes, durante y después del momento mismo de la enseñanza, enlistándolas a manera de descripción de sus prácticas.

Fase 2. Inferir.

Esta fase se desarrolla en dos momentos:

En el primero se analizan las acciones enlistadas en la fase anterior buscando regularidades y relaciones con los elementos descritos por Pozo et al. (2006) sobre las teorías implícitas del aprendizaje, agrupándolas en los tres perfiles descritos: Teoría Implícita Directa, Teoría Implícita Interpretativa y Teoría Implícita Constructiva.

En el segundo, se construye y aplica el instrumento para la recolección de la información (**Anexo C**) con el fin de asociar las acciones específicas de cada profesor, a una de las teorías implícitas del aprendizaje mencionadas.

Fase 3. Relacionar.

En esta etapa se analizan los hallazgos buscando relacionar las acciones observadas en los dominios del Marco Profesional para la enseñanza de Danielson (2014) con las posibles teorías implícitas descritas por Pozo et al. (2006), con el propósito de reconocer las teorías

implícitas que tienen los profesores de preescolar y básica primaria participantes en este ejercicio investigativo sobre el aprendizaje y que dan sentido a su práctica pedagógica.

A partir de estos hallazgos, que se analizan de manera individual, se construye una matriz (**Anexo D**) que relaciona las concepciones que subyacen a la práctica pedagógica del profesor, analizada desde los postulados del Marco Profesorado para la enseñanza (Danielson, 2014) y de acuerdo con los perfiles de teorías implícitas sobre el aprendizaje (Pozo et al., 2006).

6. Resultados, discusión y análisis

Las concepciones no reflexionadas presentes en el pensamiento del profesor pueden ser analizadas desde distintos enfoques, uno de ellos es el de las teorías implícitas, entendidas por Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993) como “Teorías personales reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación en la práctica pedagógica”. Desde este enfoque se argumenta que las teorías implícitas son las raíces de las diferentes acciones pedagógicas del profesor, pues como estructuras complejas del pensamiento, constituyen los marcos de referencia a través del cual éste visualiza el escenario educativo ideal para que el estudiante aprenda.

Pozo et al. (2006) ha propuesto una categorización de las teorías implícitas que los profesores pueden llegar a construir sobre el aprendizaje: la directa, la interpretativa y la constructiva, que se hacen evidentes en su práctica pedagógica. Para los intereses del presente trabajo de investigación se ha clasificado la práctica pedagógica según la propuesta de Danielson (2014) en 4 dominios que condensan en componentes todos aquellos ámbitos en los que los profesores actúan y toman decisiones relacionadas con la enseñanza y con el aprendizaje.

El dominio 1. Planeación y preparación de clases, abarca todas aquellas acciones previas a la práctica de aula del profesor. En éste se incluyen evidencias de: a) el conocimiento disciplinar y didáctico, b) el conocimiento de los estudiantes, c) el desarrollo de directrices y metas de aprendizaje de acuerdo con los estándares y lineamientos curriculares, d) el conocimiento de los recursos didácticos del área, y, e) la coherencia de la planeación con los múltiples aspectos de la didáctica.

El dominio 2. Ambientes para el aprendizaje, hace referencia a todas aquellas acciones del profesor dirigidas a gestionar escenarios de aprendizaje saludables y motivadores. En éste se incluyen evidencias de: a) ambientes de respeto y empatía, b) promoción de una cultura de

aprendizaje, c) manejo de procedimientos de clase, d) manejo del comportamiento de los estudiantes, y, e) organización del espacio físico.

El dominio 3. Práctica pedagógica, relaciona todas aquellas acciones del profesor durante el encuentro con los estudiantes, bien sea de manera presencial o en la modalidad a distancia. En éste se incluyen evidencias de: a) comunicación con el estudiante, b) uso de estrategias de pregunta y discusión, c) interacciones con los estudiantes en el proceso de aprendizaje, d) uso de la evaluación como estrategia pedagógica, y, e) flexibilidad y capacidad de respuesta.

El dominio 4. Responsabilidades profesionales, considera todas aquellas acciones que el profesor emprende para mejorar su desarrollo y cualificación profesional. En éste se incluyen evidencias de: a) reflexión sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje, b) uso de registros para seguimiento a tareas, a resultados académicos y otros, c) comunicación con las familias, d) participación en la comunidad profesional, y, e) desarrollo profesional.

A continuación, se presentan los hallazgos obtenidos por profesor en cada uno de los dominios del Marco Profesorado para la Enseñanza (Danielson, 2014). En las gráficas de barras apiladas se relacionan las teorías implícitas (Pozo et al. 2006), derivadas de las acciones de cada profesor con el fin de determinar cuál o cuáles teorías están presentes en su pensamiento.

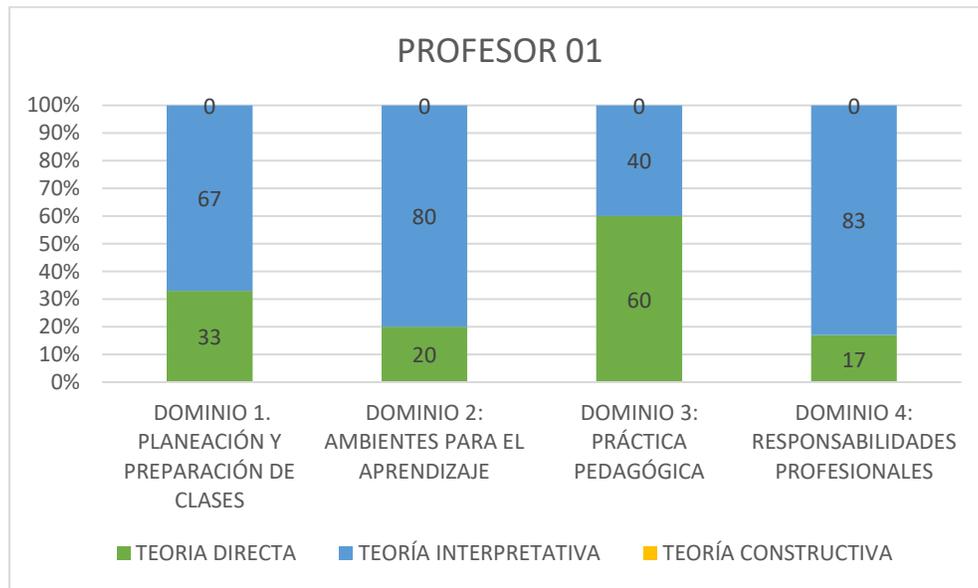
6. 1. Hallazgos por profesor

Tabla 2.

Caracterización profesor 1

Código del profesor:	Profesor1	Edad:	62 años	Decreto salarial	2277 de 1979
Tipo de nombramiento:	Propiedad	Grado en el escalafón	14	Experiencia docente:	45 años

Nivel Académico:	Licenciatura y especialización en educación	Nivel de enseñanza:	Preescolar
-------------------------	---	----------------------------	------------

Gráfica 1.*Teorías implícitas del profesor 1*

Aunque algunas acciones del dominio 1, identificadas en la práctica pedagógica del profesor muestran relación con la teoría implícita directa (33%), la mayoría de ellas se asocian con la teoría implícita interpretativa (67%), lo que sugiere un estado de transición avanzado entre la teoría directa y la interpretativa en este dominio.

En el dominio 2, que alberga elementos del diseño y gestión de ambientes de aprendizaje, el profesor ejecuta acciones relacionadas con la teoría interpretativa (80%) a la que se asocian la mayoría de ellas y con la teoría directa (20%).

Si bien la mayoría de sus acciones en relación con la práctica pedagógica se ubica dentro de la teoría implícita directa (60%), pueden evidenciarse el inicio de un tránsito de su pensamiento desde ésta hacia la teoría implícita interpretativa (40%)

Aunque algunas acciones del dominio 4 muestran relación con la teoría implícita directa (17%), la mayoría de ellas se asocian con la teoría implícita interpretativa (83%), lo que sugiere un estado de transición inicial.

El profesor 01 evidencia en su práctica pedagógica, acciones mayoritariamente ligadas a las teorías implícitas directa e interpretativa, lo que demuestra la presencia de ambas teorías en su pensamiento.

Tabla 3.

Presencia porcentual de las teorías implícitas sobre el aprendizaje en el profesor 1

Teorías implícitas sobre el aprendizaje presentes en el pensamiento del profesor:	INTERPRETATIVA (68,5%) /DIRECTA (31,5%)
--	--

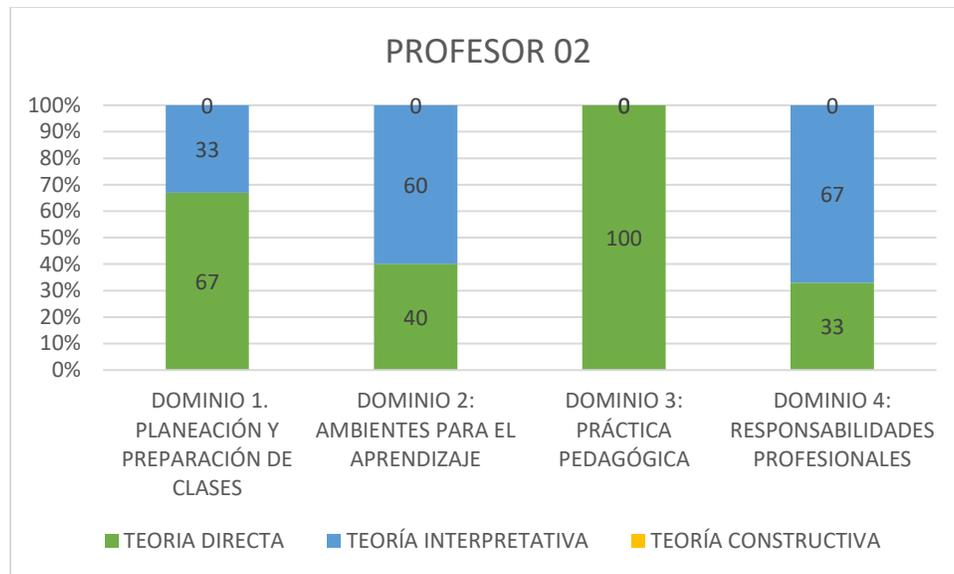
Tabla 4.

Caracterización profesor 2

Código del profesor:	Profesor2	Edad:	60 años	Decreto salarial	2277 de 1979
Tipo de nombramiento:	Propiedad	Grado en el escalafón	14	Experiencia docente:	35 años
Nivel Académico:	Licenciatura y especialización en educación			Nivel de enseñanza:	Básica Primaria

Gráfica 2.

Teorías implícitas del profesor 2



Si bien la mayoría de las acciones de planeación y preparación de clases del profesor se ubican dentro de la teoría implícita directa (67%), se pudieron identificar algunos elementos relacionados con la teoría implícita interpretativa, lo que sugiere el inicio de una transición en su pensamiento entre la primera y la segunda en el dominio 1.

Aunque en relación con el dominio 2, el profesor evidencia acciones relacionadas con la teoría implícita directa (40%), se identifica la transición desarrollada desde ésta hacia la teoría implícita interpretativa (60%) a la que se atribuyen la mayoría de sus actuaciones pedagógicas.

Las acciones relacionadas con la práctica pedagógica, observadas y registradas a partir de los acompañamientos realizados al profesor, muestran una total presencia en su pensamiento de la teoría implícita directa (100%) en el dominio 3.

En el dominio 4, la mayoría de las acciones del profesor se ubican dentro de la teoría implícita interpretativa (67%), sin embargo, se pudieron identificar algunos elementos relacionados con la teoría implícita directa, lo que sugiere un estado avanzado de transición en su pensamiento entre la primera en este dominio.

El profesor 02 evidencia en su práctica pedagógica general, acciones mayoritariamente ligadas a las teorías implícitas directa e interpretativa, lo que demuestra la coexistencia de ambas teorías en su pensamiento.

Tabla 5.

Presencia porcentual de las teorías implícitas sobre el aprendizaje en el profesor 2

Teorías implícitas sobre el aprendizaje presentes en el pensamiento del profesor:	DIRECTA (60%) /INTERPRETATIVA (40%)
--	--

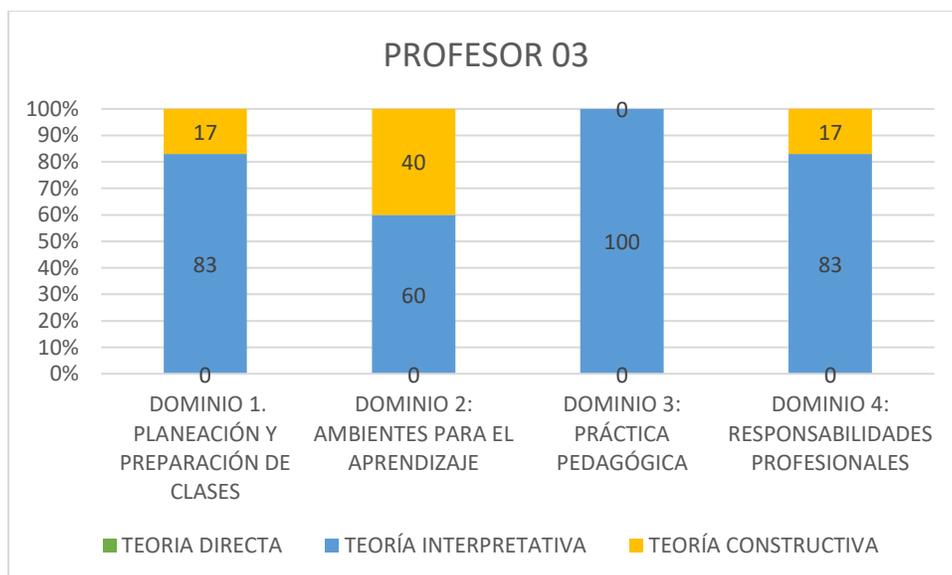
Tabla 6.

Caracterización profesor 3

Código del profesor:	Profesor3	Edad:	42 años	Decreto salarial	1278 de 2002
Tipo de nombramiento:	Provisional	Grado en el escalafón	2AM	Experiencia docente:	18 años
Nivel Académico:	Magister en educación			Nivel de enseñanza:	Básica Primaria

Gráfica 3.

Teorías implícitas del profesor 3



La gran mayoría de las acciones que ejecuta el profesor en relación con la planeación y preparación de sus clases, se encuentran ubicadas dentro de la teoría implícita interpretativa (83%). Sin embargo, se destaca la presencia de algunos elementos relacionados con la teoría implícita constructiva (17%) lo que sugeriría el inicio sutil de una transición desde la teoría interpretativa hacia la constructiva en este dominio.

En el dominio 2 se puede evidenciar que el docente ha emprendido una transición desde la teoría interpretativa, a la cual se asocian el 60% de sus acciones, hacia la teoría implícita constructiva del aprendizaje (40%).

En el dominio 3, las acciones del profesor relacionadas con la práctica pedagógica muestran una total presencia en su pensamiento de la teoría implícita interpretativa (100%).

La gran mayoría de las acciones que ejecuta el profesor en relación con sus responsabilidades profesionales, se encuentran ubicadas dentro de la teoría implícita interpretativa (83%). Sin embargo, se destaca la presencia de algunos elementos relacionados con la teoría implícita constructiva (17%) lo que sugeriría el inicio sutil de una transición desde la teoría interpretativa hacia la constructiva en este dominio.

El profesor 03 evidencia en su práctica pedagógica general, acciones mayoritariamente ligadas a las teorías implícitas interpretativa y constructiva, lo que demuestra la coexistencia de ambas teorías en su pensamiento.

Tabla 7.

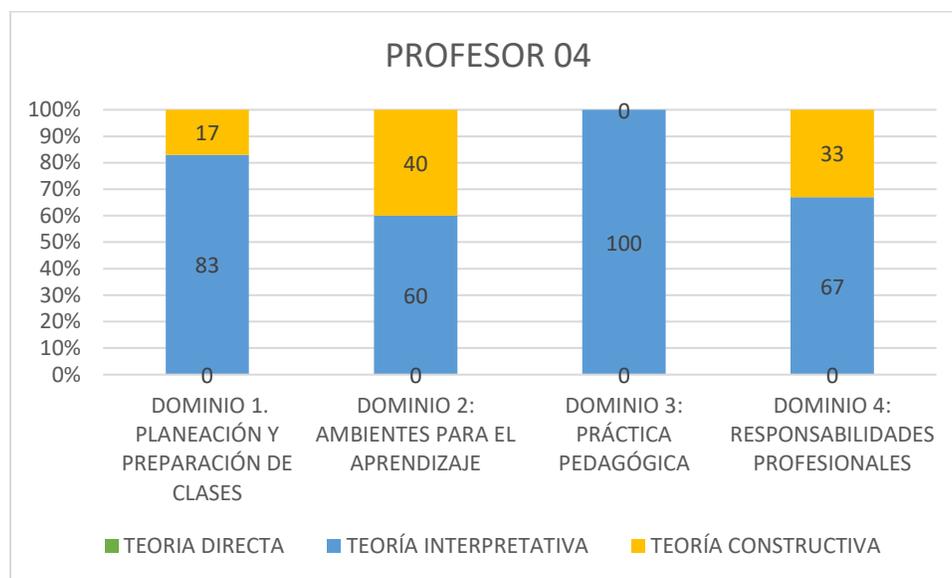
Presencia porcentual de las teorías implícitas sobre el aprendizaje en el profesor 3

Teorías implícitas sobre el aprendizaje presentes en el pensamiento del profesor:	INTERPRETATIVA (82,5%) /CONSTRUCTIVA (17,5%)
--	---

Tabla 8.

Caracterización profesor 4

Código del profesor:	Profesor4	Edad:	38 años	Decreto salarial	1278 de 2002
Tipo de nombramiento:	Propiedad	Grado en el escalafón	2BM	Experiencia docente:	16 años
Nivel Académico:	Magister en educación			Nivel de enseñanza:	Básica Primaria

Gráfica 4.*Teorías implícitas del profesor 4*

Las acciones observadas y registradas como evidencias de la práctica pedagógica del profesor, en relación con la planeación y preparación de clases, muestra una mayor presencia de la teoría implícita interpretativa (83%), evidenciando algunos elementos asociados a la teoría implícita constructiva (17%), lo que sugiere que el profesor ha iniciado un tránsito por ahora imperceptible, desde la teoría interpretativa del aprendizaje hacia la constructiva en este dominio.

En el dominio 2, las acciones del profesor muestran el inicio de una leve transición desde la teoría interpretativa, a la que se asocian el 60% de sus acciones hacia la teoría constructiva que cuenta con el 40% de ellas.

Las acciones del profesor relacionadas con el dominio 3, muestran una total presencia en su pensamiento de la teoría implícita interpretativa (100%).

En relación con las responsabilidades profesionales, las acciones del profesor demuestran una mayor presencia de la teoría implícita interpretativa (67%), sin embargo, se evidencian algunos elementos asociados a la teoría implícita constructiva (33%), lo que sugiere que el pensamiento del profesor ha iniciado un tránsito desde la teoría interpretativa del aprendizaje hacia la constructiva en este dominio.

El profesor 04 evidencia en su práctica pedagógica general, acciones mayoritariamente ligadas a las teorías implícitas interpretativa y constructiva, lo que demuestra la coexistencia de ambas teorías en su pensamiento.

Tabla 9.

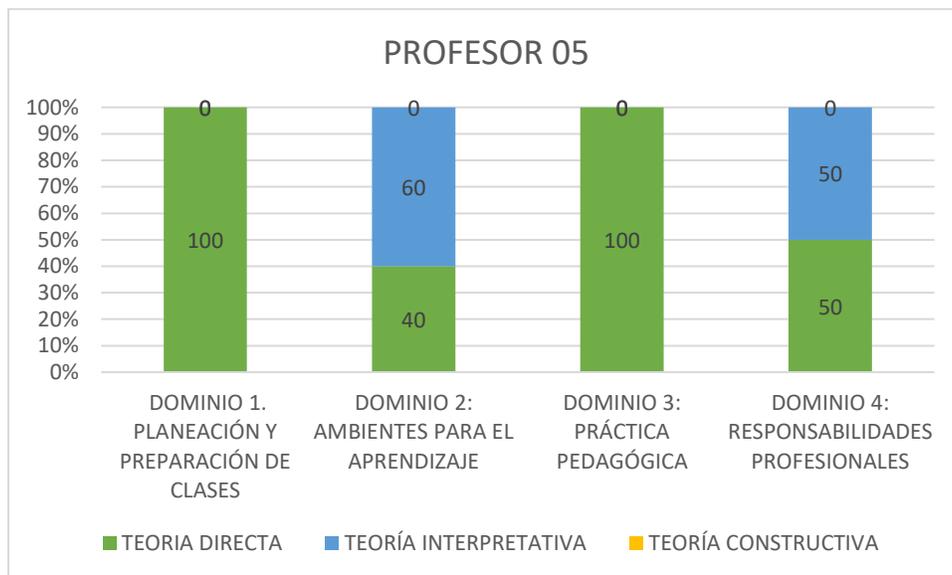
Presencia porcentual de las teorías implícitas sobre el aprendizaje en el profesor 4

Teorías implícitas sobre el aprendizaje presentes en el pensamiento del profesor:	INTERPRETATIVA (77,5%) /CONSTRUCTIVA (22,5%)
--	---

Tabla 10.

Caracterización profesor 5

Código del profesor:	Profesor5	Edad:	49 años	Decreto salarial	2277 de 1979
Tipo de nombramiento:	Propiedad	Grado en el escalafón	2	Experiencia docente:	27 años
Nivel Académico:	Bachiller Pedagógico			Nivel de enseñanza:	Básica Primaria

Gráfica 5.*Teorías implícitas del profesor 5*

Todas las acciones relacionadas con el dominio 1, muestran una total presencia en el pensamiento del profesor de la teoría implícita directa (100%).

Aunque algunas acciones del dominio 2, identificadas en la práctica pedagógica del profesor muestran relación con la teoría implícita directa (40%), la mayoría de ellas se asocian con la teoría implícita interpretativa (60%), lo que sugiere un estado de transición inicial entre la teoría directa y la interpretativa en este dominio.

La teoría implícita del aprendizaje que se relaciona con las acciones del profesor, observadas en el dominio 3, es la directa, que representa el 100% de las mismas.

En relación con las responsabilidades profesionales del profesor se evidencia la coexistencia de las teorías implícitas del aprendizaje directa (50%) e interpretativa (50%), lo que indica que, ambas determinan las decisiones pedagógicas del profesor en este dominio.

El profesor 05 evidencia en su práctica pedagógica general, acciones mayoritariamente ligadas a las teorías implícitas directa e interpretativa, lo que demuestra la coexistencia de ambas teorías en su pensamiento.

Tabla 11.

Presencia porcentual de las teorías implícitas sobre el aprendizaje en el profesor 5

Teorías implícitas sobre el aprendizaje presentes en el pensamiento del profesor:	DIRECTA (72,5%) /INTERPRETATIVA (27,5%)
--	--

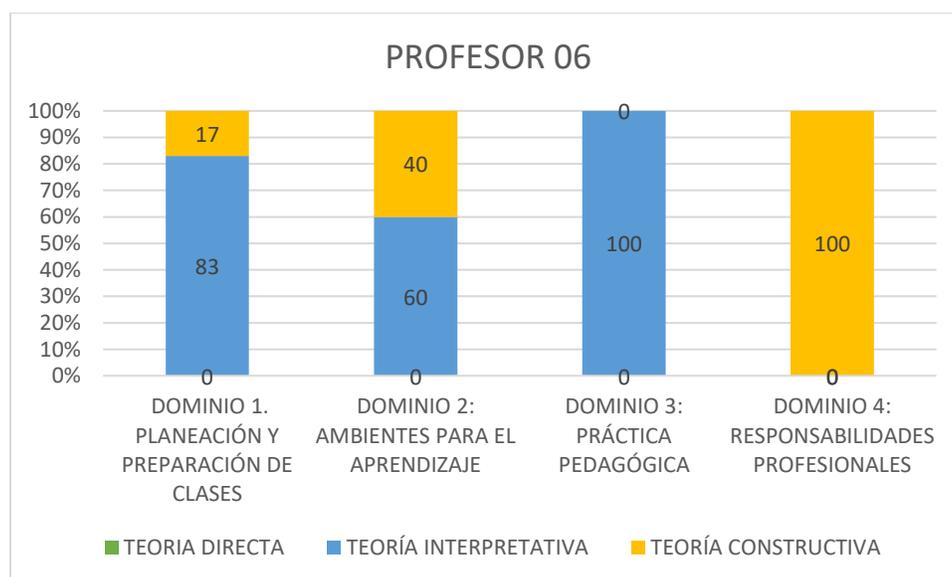
Tabla 12.

Caracterización profesor 6

Código del profesor:	Profesor6	Edad:	61 años	Decreto salarial	2277 de 1979
Tipo de nombramiento:	Propiedad	Grado en el escalafón	14	Experiencia docente:	32 años
Nivel Académico:	Licenciatura y especialización en educación			Nivel de enseñanza:	Básica Primaria

Gráfica 6.

Teorías implícitas del profesor 6



Si bien la mayoría de las acciones del profesor, en relación con la planeación y preparación de clases se ubican dentro de la teoría implícita interpretativa (83%), pueden evidenciarse algunos elementos que sugieren el inicio de un insipiente tránsito hacia la constructiva (17%).

En el dominio 2, la mayoría de las acciones del profesor se ubican dentro de la teoría implícita interpretativa (60%), sin embargo, se pudieron identificar algunos elementos relacionados con la teoría implícita constructiva (40%), lo que sugiere el inicio de una transición en su pensamiento entre ambas.

En relación con el dominio 3, las acciones identificadas en la práctica pedagógica del profesor evidencian una presencia del 100% de la teoría implícita interpretativa en su pensamiento.

Las acciones identificadas en la práctica pedagógica del profesor 6 evidencian una presencia del 100% de la teoría implícita constructiva en su pensamiento con relación a las responsabilidades profesionales que se evidencian en este dominio.

El profesor 06 evidencia en su práctica pedagógica general, acciones mayoritariamente ligadas a las teorías implícitas interpretativa y constructiva, lo que demuestra la coexistencia de ambas teorías en su pensamiento.

Tabla 13.

Presencia porcentual de las teorías implícitas sobre el aprendizaje en el profesor 6

Teorías implícitas sobre el aprendizaje presentes en el pensamiento del profesor:	INTERPRETATIVA (61,5%) /CONSTRUCTIVA (38,5%)
--	---

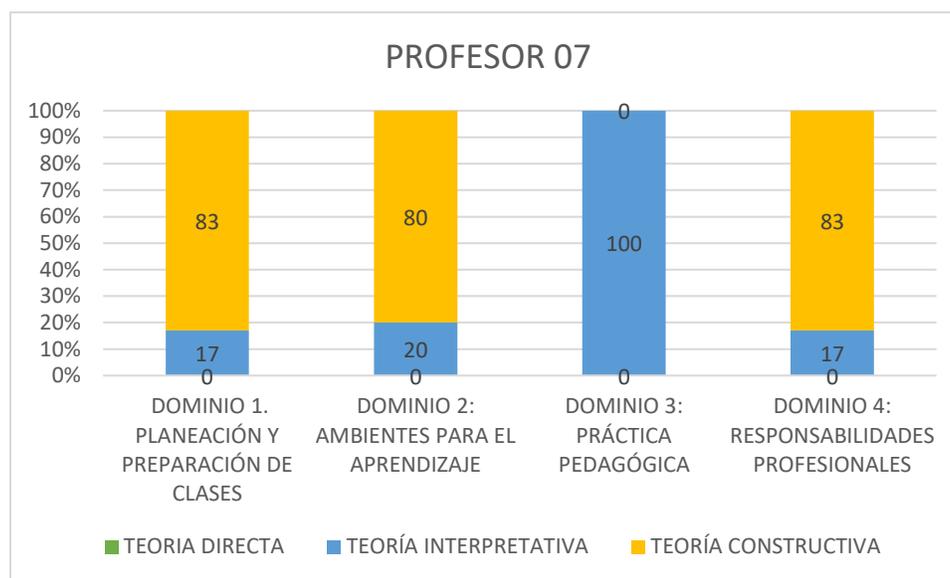
Tabla 14.

Caracterización profesor 7

Código del docente:	Profesor7	Edad:	38 años	Decreto salarial	1278 de 2002
Tipo de nombramiento:	Propiedad	Grado en el escalafón	3CM	Experiencia docente:	19 años
Nivel Académico:	Magister en educación			Nivel de enseñanza:	Básica Primaria

Gráfica 7.

Teorías implícitas del profesor 7



Aunque algunas acciones del dominio 1, identificadas en la práctica pedagógica del profesor muestran relación con la teoría implícita interpretativa (17%), la mayoría de ellas se asocian con la teoría implícita constructiva (83%), lo que sugiere un estado de transición entre ambas.

La gran mayoría de las acciones que ejecuta el profesor en relación con el dominio 2, se encuentran ubicadas dentro de la teoría implícita constructiva (80%). Sin embargo, se advierte la presencia de algunos elementos relacionados con la teoría implícita interpretativa (20%).

En cuanto al dominio 3, las acciones identificadas en la práctica pedagógica del profesor evidencian una presencia del 100% de la teoría implícita interpretativa en su pensamiento.

Aunque algunas acciones del dominio 4, identificadas en la práctica pedagógica del profesor muestran relación con la teoría implícita interpretativa (17%), la mayoría de ellas se asocian con la teoría implícita constructiva (83%), lo que sugiere un estado de transición avanzado entre desde la teoría implícita interpretativa y la constructiva en este dominio.

El profesor 07 evidencia en su práctica pedagógica general, acciones mayoritariamente ligadas a las teorías implícitas interpretativa y constructiva, lo que demuestra la coexistencia de ambas teorías en su pensamiento.

Tabla 15.

Presencia porcentual de las teorías implícitas sobre el aprendizaje en el profesor 7

Teorías implícitas sobre el aprendizaje presentes en el pensamiento del profesor:	CONSTRUCTIVA (65%) /INTERPRETATIVA (35%)
--	---

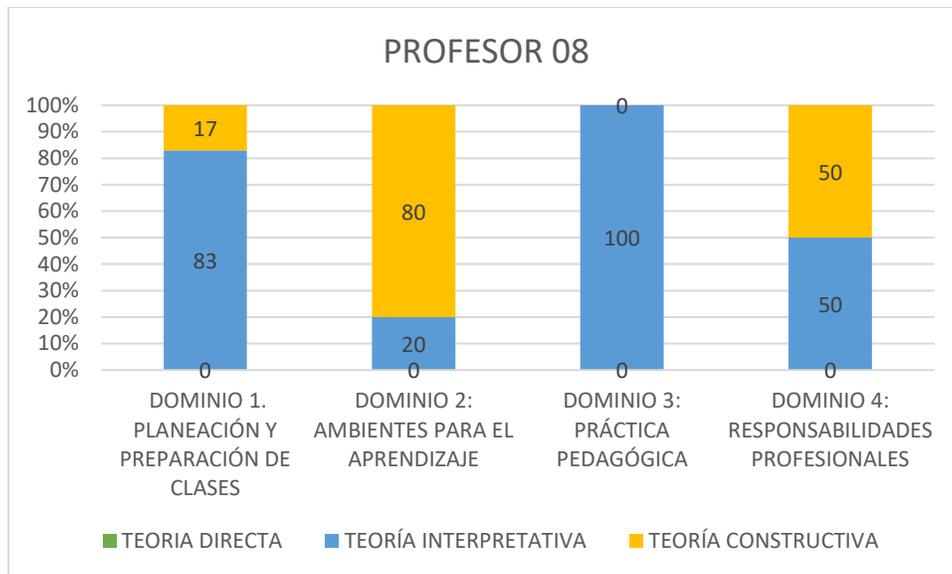
Tabla 16.

Caracterización profesor 8

Código del docente:	Profesor8	Edad:	42 años	Decreto salarial	1278 de 2002
Tipo de nombramiento:	Provisional	Grado en el escalafón	3A	Experiencia docente:	23 años
Nivel Académico:	Doctorando en educación			Nivel de enseñanza:	Básica Primaria

Gráfica 8.

Teorías implícitas del profesor 8



Las acciones observadas y registradas en el dominio 1 se relacionan principalmente con la teoría implícita interpretativa (83%), aunque se presume la presencia de ciertos elementos contenidos en la teoría implícita constructiva (17%).

Las acciones observadas y registradas como evidencias de la práctica pedagógica del profesor en relación con el dominio 2, muestran una mayor presencia de la teoría implícita constructiva (80%), evidenciando algunos elementos asociados a la teoría implícita interpretativa (20%).

En cuanto al dominio 3, las acciones identificadas en la práctica pedagógica del profesor evidencian una presencia del 100% de la teoría implícita interpretativa en su pensamiento.

En el dominio 4 se evidencia la coexistencia de las teorías implícitas del aprendizaje interpretativa (50%) y constructiva (50%), lo que indica que ambas determinan en igual proporción las decisiones pedagógicas del profesor en este dominio.

El profesor 08 evidencia en su práctica pedagógica general, acciones mayoritariamente ligadas a las teorías implícitas interpretativa y constructiva, lo que demuestra la coexistencia de ambas teorías en su pensamiento.

Tabla 17.

Presencia porcentual de las teorías implícitas sobre el aprendizaje en el profesor 8

Teorías implícitas sobre el aprendizaje presentes en el pensamiento del profesor:	INTERPRETATIVA (65%) / CONSTRUCTIVA (35%)
--	--

6.1.1. Análisis de resultados generales sobre los hallazgos individuales:

Múltiples interpretaciones se han dado a las concepciones de los docentes a partir de los estudios realizados en los diversos escenarios educativos en los cuáles se han abordado estudios sobre este tema, Pozo et al. (2006) relaciona algunas de estas interpretaciones refiriéndolas como: a) la manera o maneras como cada sujeto afronta determinadas situaciones, b) las creencias que construyen los sujetos a partir de sus relaciones con otros, y c) las teorías implícitas resultantes del conocimiento cotidiano fruto de las múltiples experiencias del sujeto a las que se integran elementos de cognición y cultura, pues se derivan de las comprensiones que tienen los profesores a de las situaciones pedagógicas del entorno.

Cuando se habla acerca de las teorías implícitas es necesario interpretar el pensamiento de cada sujeto de manera individual, pues, aunque los hallazgos permitan realizar una caracterización colectiva, la suma de todos ellos no será concluyente con respecto a cada uno. En este trabajo de investigación, el pensamiento de cada profesor es entendido como un universo único y complejo de redes construidas desde sus experiencias personales y su conocimiento formal, resultando en todos los casos transiciones y conexiones tan distintas que pueden solo explicarse en relación con el sujeto que las posee.

Aclarando lo anterior, en el siguiente párrafo se hará un intento por enumerar algunos hallazgos consistentes en todos o en la mayoría de los profesores participantes, con el fin de dirigir la mirada hacia ciertos elementos que, en relación con el objetivo planteado, se consideran de importancia:

1. Los profesores 5, 2 y 1 quienes acumulan 27, 35 y 45 años de experiencia respectivamente, ejercen acciones asociadas a las teorías implícitas directas e interpretativas, mientras los docentes 4, 3, 7, 8 y 6 quienes cuentan con 16, 18, 19, 23, 32 años de experiencia respectivamente, evidencian desde su práctica, decisiones y acciones pedagógicas asociadas a las teorías interpretativas y constructivas.

Los profesores con más años de experiencia (35 y 45) tienen una visión pasiva de los estudiantes, pues consideran que son simples receptores de un saber ya establecido y se ven a si mismos como poseedores y transmisores de dicho saber. Esta T.I.:

Se caracteriza por una concepción disciplinar del conocimiento; se privilegia la memorización donde el aprendizaje se da por recepción y se enfatiza en los temas y contenidos. La educación es dirigida por el maestro, centrada en su autoridad moral o física sobre el alumnado, quien pasivamente, será el destinatario de una verdad universal incuestionable. (Larrahondo Mina et al., 2014, p.4)

Los profesores con menos años de experiencia (16 y 18) tienen en cambio una teoría implícita constructiva, lo que implica una visión de enseñanza centrada en el estudiante quien es visto como un sujeto capaz de descubrir y comprender diversos objetos de aprendizaje, así como de construir nuevo conocimiento a partir de dichas comprensiones del mundo. Para los autores Aparicio-Serrano & Hoyos De Los-Ríos (2008) “una concepción constructiva implica asumir una verdadera interacción entre sujeto y objeto que se reconstruyen mutuamente”.

Lo anterior indica que, si bien las teorías implícitas del profesorado están basadas en sus experiencias pedagógicas, una experiencia mayor no implica el desarrollo de una teoría constructiva sobre el aprendizaje, pues en la consolidación de las T.I. intervienen como se dijo en párrafos anteriores, elementos de cultura y de cognición que aportan “contenidos y formas de adquisición del conocimiento mediante la recurrencia de prácticas culturales y formatos de interacción” (Larrahondo Mina et al., 2014), por lo que, más que la acumulación de años de experiencia o de experiencias en el sector educativo, es la calidad de las mismas y sus arraigos culturales y cognitivos, lo que incide en la construcción de las teorías implícitas del profesorado sobre el aprendizaje.

2. Los profesores 5 (Bachiller Pedagógico), 2 y 1 (Licenciados en educación con especialización) ejercen acciones asociadas a las teorías directas e interpretativas. Los profesores 3, 4, 7 (Magísteres en educación) y 8 (Estudiante de doctorado en educación) evidencian prácticas asociadas a las teorías interpretativas y constructiva principalmente, así mismo, el profesor 6 (Licenciado en educación con especialización) quién a diferencia del primer grupo demuestra gran interés por el dominio de profesionalización (**Ver gráfica 6**) aun cuando ésta no represente un título académico.

Según estos hallazgos, los profesores con menor nivel de profesionalización (bachilleres pedagógicos y licenciados con especialización) tienen prácticas asociadas mayormente a la T.I. directa, mientras que quienes han avanzado hacia niveles de maestría y doctorado actúan desde una T.I. principalmente constructiva.

Como bien sabemos las teorías implícitas del profesorado se definen como aquellas “teorías pedagógicas personales, reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y la práctica educativa” (Marrero, 1993, citado por Larrahondo Mina et al., 2014, p.4).

Dado lo anterior es importante, frente a este hallazgo, tener en cuenta que, las concepciones del profesorado se basan principalmente en el conocimiento personal de cada sujeto que integra diversos elementos desde las experiencias y comprensiones de lo que se observa en el contexto, como la cognición y la cultura que aportan además de contenidos, maneras de adquirir y/o construir el conocimiento. Los escenarios de profesionalización docente se convierten en una oportunidad para interactuar con otros, sus ideas, prácticas y experiencias, lo que nutre el conocimiento personal, llegando a transformar las teorías implícitas que cada sujeto tiene sobre diversos aspectos educativos.

3. En todos los casos analizados, los profesores evidencian la presencia de dos teorías implícitas continuas, agrupándose en los siguientes rangos:

- a) +Directa -Interpretativa: Profesores 2 y 5
- b) +Interpretativa -Directa: Profesor 1
- c) +Interpretativa -Constructiva: Profesores 3, 4, 6 y 8
- d) -Interpretativa +Constructiva: Profesor 7

Para Pozo et al. (2006) la teoría directa evoluciona hacia la teoría interpretativa, pasando el docente de entender el aprendizaje como una réplica de la realidad que se da como resultado de una relación lineal entre resultados, procesos y condiciones a entenderlo como un proceso que ocurre a través del tiempo, en el que las condiciones inciden sobre las acciones y procesos del estudiante provocando ciertos resultados, que para ser “buenos” o “correctos” deben reflejar la realidad. Así mismo plantea que ésta evoluciona hacia la T.I. constructiva, en la que aprender implica que el estudiante pueda reconstruir a través de diversos procesos mentales, las propias representaciones acerca de diversos objetos de aprendizaje mientras se regula la actividad de aprender.

Al hablar de evolución, según la RAE -dicho de una teoría o idea- Pozo sugiere, un desarrollo o transformación gradual de un estado a otro, por lo que pasar, en este caso, de una teoría a otra requiere de múltiples interacciones, experiencias, contextos, situaciones y conocimientos científicos y prácticos que, de manera progresiva irán construyendo y transformando el pensamiento del profesor. Según esto los hallazgos sugieren que, 2 de los 8 profesores, es decir el 25% de la muestra, se encuentran en la T.I. directa con incipiente desarrollo hacia la interpretativa; 1 profesor, es decir el 12,5% de la muestra se encuentra evolucionando de la directa hacia la interpretativa; 4 profesores, es decir, el 50% se encuentra evolucionando de la interpretativa hacia la constructiva con mayores prácticas asociadas a la primera, y 1, es decir el 12,5% restante de la muestra, ejerce acciones mayormente relacionadas con la teoría constructiva, lo que indica una mayor evolución de este con respecto a los demás.

4. Los profesores demuestran, en relación con la transición de una teoría a otra (de la directa a la interpretativa o de ésta a la constructiva) mayor presencia de la teoría superior en los dominios 2 (Ambientes para el aprendizaje) y 4 (Responsabilidades profesionales) y menor presencia, en algunos casos inexistente, en el dominio 3 (Práctica pedagógica).

Estos hallazgos podrían indicar que, la evolución de una teoría hacia otra da inicio en elementos de la práctica pedagógica más relacionados con aspectos sociales y culturales como lo son el dominio de ambientes de aprendizaje que involucran el cuidado y gestión de las interacciones entre los sujetos que intervienen en el proceso educativo y el dominio de responsabilidades profesionales que se relaciona con la actualización y el desarrollo de las capacidades del profesor como sujeto que enseña, ambos dominios se ven afectados por agentes externos que inciden en su desarrollo, en el primer caso, la comunidad educativa en general, y en el segundo, la adquisición de un mejor status laboral, lo que redundaría en mayor

autoridad académica y mejores ingresos económicos, que podría significar una mejor calidad de vida para el profesor.

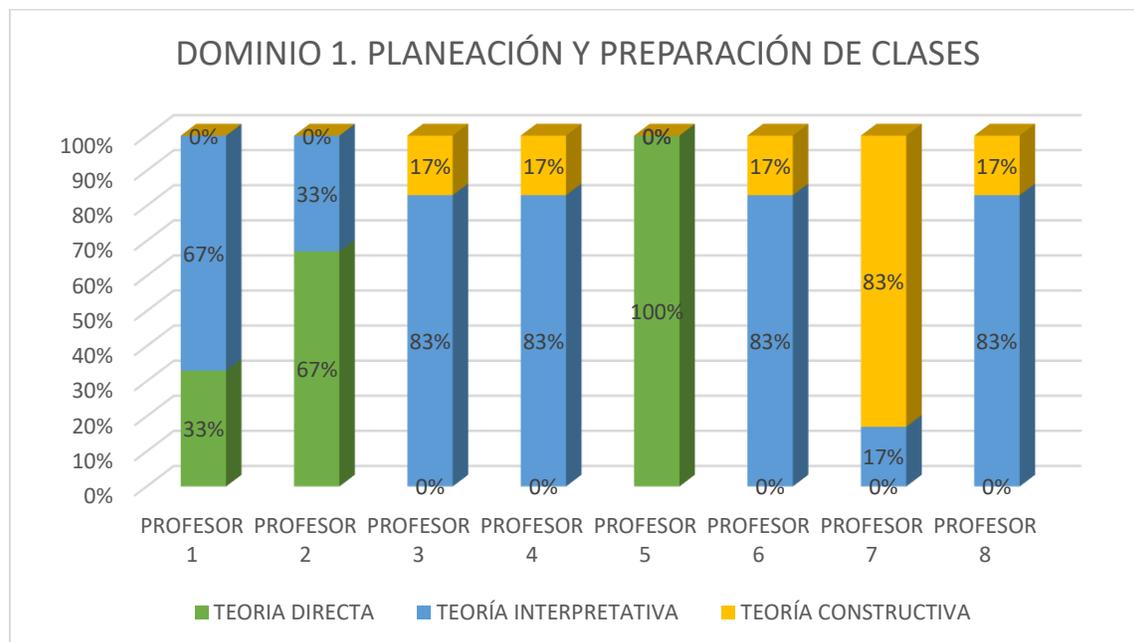
6.2. Hallazgos por dominio

A continuación, se comparan, a gráficas de barras apiladas los hallazgos de los ocho profesores en cada dominio del Marco Profesional para la buena enseñanza (Danielson, 2014), estableciendo la proporción en la que habitan y/o cohabitan las teorías implícitas que tiene cada uno acerca del aprendizaje. Cada barra apilada representa el pensamiento de uno de ellos, es decir, las teorías implícitas diferenciadas por colores, que pudieron deducirse a partir del análisis de su práctica pedagógica.

6.2.1. Dominio 1. Planeación y preparación de clases

Gráfica 9.

Comparativo entre teorías implícitas de los profesores en el dominio 1



Así pues, podemos concluir que:

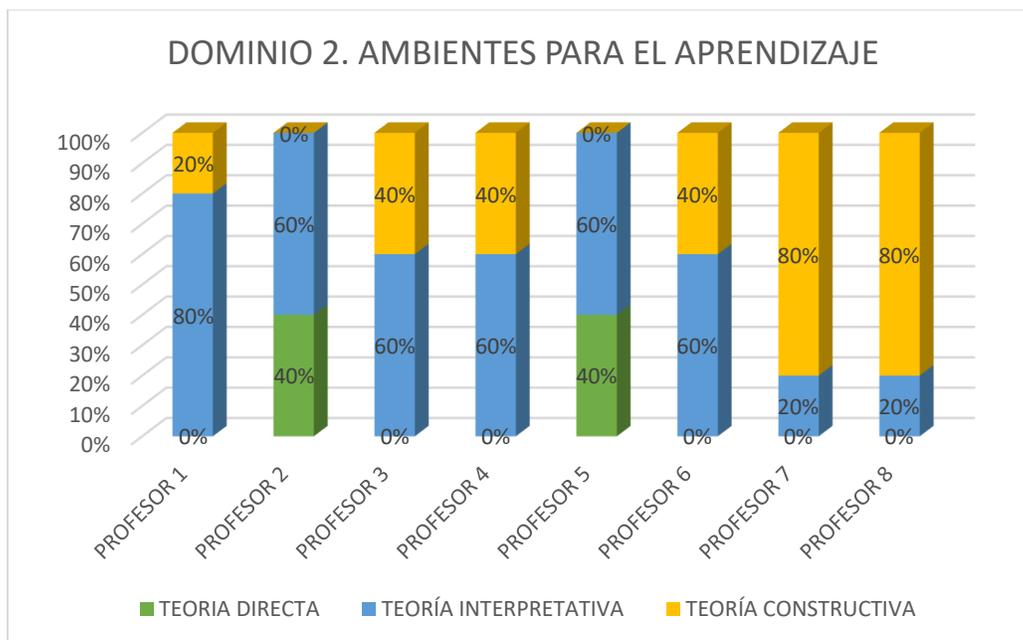
- Las acciones del profesor 5 están únicamente arraigadas a la teoría implícita directa.

- Las acciones del profesor 2 se ajustan mayoritariamente a la teoría directa, aunque se evidencia un estado de transición inicial.
- El profesor 1 ha iniciado una transición desde la teoría implícita directa hacia la interpretativa.
- Los profesores 3, 4, 6 y 8 han iniciado una transición desde la teoría implícita interpretativa hacia la teoría constructiva.
- Las acciones del profesor 7 están principalmente relacionadas con la teoría implícita interpretativa.

6.2.2. Dominio 2. Ambientes para el aprendizaje

Gráfica 10.

Comparativo entre teorías implícitas de los profesores en el dominio 2



Así pues, podemos concluir que:

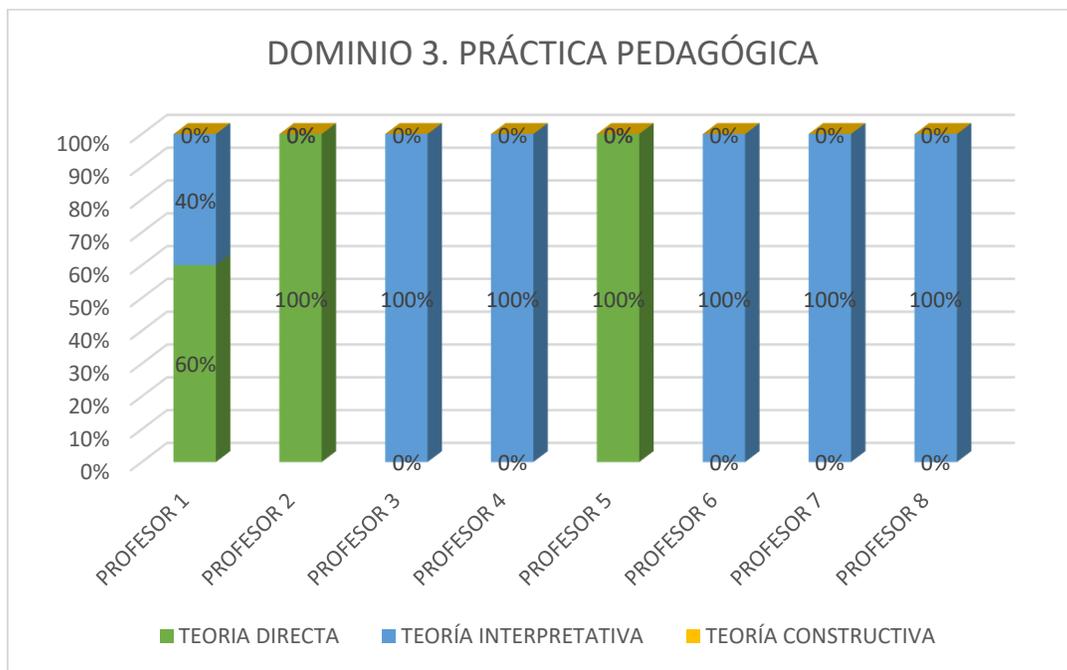
- Los profesores 2 y 5, han iniciado la transición desde la teoría implícita directa del aprendizaje hacia la interpretativa.

- Las acciones del profesor 1 se ajustan mayoritariamente a la teoría implícita interpretativa
- Los profesores 3, 4 y 6 han iniciado una transición desde la teoría implícita interpretativa hacia la constructiva.
- Las acciones de los profesores 7 y 8 se ajustan mayoritariamente a la teoría constructiva.

6.2.3. Dominio 3. Práctica Pedagógica

Gráfica 11.

Comparativo entre teorías implícitas de los profesores en el dominio 3



Así pues, podemos concluir que:

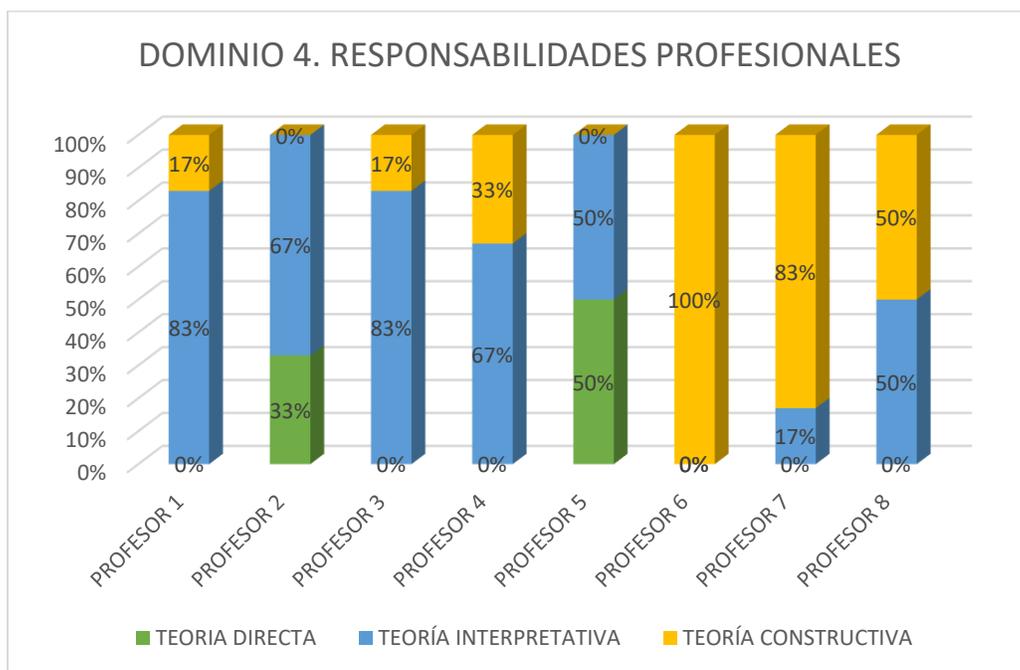
- La práctica pedagógica de los profesores 2 y 5 se asocian exclusivamente con la teoría implícita directa.

- El profesor 1 ha iniciado la transición desde la teoría implícita directa hacia la interpretativa.
- Las acciones de los profesores 3, 4, 6, 7 y 8 se asocian exclusivamente a la teoría interpretativa.

6.2.4. Dominio 4. Responsabilidades Profesionales

Gráfica 12.

Comparativo entre teorías implícitas de los profesores en el dominio 4



Así pues, podemos concluir que, con relación a las responsabilidades profesionales:

- Los profesores 2 y 5 han iniciado un tránsito desde la teoría directa hacia la teoría interpretativa.
- Los profesores 1, 3, 4 y 8 han iniciado un tránsito desde la teoría implícita interpretativa hacia la constructiva, aunque los dos últimos han avanzado más en la transición mencionada.

- Las acciones del profesor 6 se asocian de manera exclusiva con la teoría implícita constructiva.

7. Conclusiones

Este estudio cuyo propósito se centró en interpretar las teorías implícitas del profesorado sobre el aprendizaje y que dan sentido a su práctica pedagógica, se desarrolló en 3 fases claramente identificables:

Fase 1. En la que se describieron las acciones que constituyen la práctica pedagógica de los profesores, a partir de los cuatro dominios que se presentan en el Marco Profesional para la enseñanza (Danielson, 2014): Planeación y preparación de clases, Ambientes para el aprendizaje, Práctica pedagógica y responsabilidades profesionales, teniendo como base la experiencia del investigador como formador de profesores y usando como estrategias la observación y el análisis documental (ver **Anexo A**).

A partir de los hallazgos en esta primera fase se concluye que:

Existe discordancia entre las acciones que el profesor declara hacer y las que en realidad lleva a cabo al momento de atender situaciones propias de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las declaraciones que los profesores realizan a viva voz o por escrito durante encuentros de formación docente (sesiones de trabajo situado y/o las comunidades de aprendizaje) obedecen en la mayoría de los casos a un pensamiento forjado intencionalmente, adecuado en relación con el reconocido como verdadero en el escenario educativo y que demuestra una apropiación formal acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero que dista de aquel pensamiento que se hace evidente en las actuaciones que se configuran en medio de las interacciones entre profesor/estudiantes y que pudieron ser observadas y registradas en el ejercicio de investigación.

Dado lo anterior, para que la práctica pedagógica dé lugar al reconocimiento de las teorías implícitas que tiene el profesorado, debe analizarse como una categoría que se relaciona, pero en ningún caso depende del conocimiento formal que declara el profesor sobre

diversos aspectos pedagógicos y didácticos de la enseñanza y el aprendizaje, pues, aunque este conocimiento contribuye a la construcción de modelos de pensamiento que servirán de referencia para la comprensión del mundo, no son un reflejo de él ni lo determinan.

Fase 2. En la que se desarrollaron dos momentos: 1) Se relacionaron en una matriz (ver **Anexo B**) todas las acciones identificadas en la fase anterior, con las teorías implícitas del aprendizaje, a partir del estudio minucioso de la propuesta de Pozo et al. (2006) que los clasifica en tres perfiles: Teoría Implícita Directa, Teoría Implícita Interpretativa y Teoría Implícita Constructiva; y 2) Se construyó y aplicó el instrumento para la recolección de la información (ver **Anexo C**) buscando asociar las acciones y decisiones específicas de cada profesor, identificadas a partir de la observación y el análisis documental a una de las Teorías Implícitas del Aprendizaje mencionadas.

A partir de los hallazgos en esta segunda fase se concluye que:

Muchas de las actuaciones de los profesores son similares al ojo de quién observa pero distantes en el propósito que las moviliza, algunos de ellos por ejemplo posibilitan durante la clase momentos para el diálogo y la discusión con y entre los estudiantes, a partir de preguntas retadoras sin que de esto haya evidencia en sus planeaciones, otros en cambio describen estos momentos en sus planes de clase porque así lo encontraron en un libro de texto, llegando a mutilarlas en razón del tiempo por considerarlas de menos valía para el aprendizaje de sus estudiantes en comparación con otras actividades más técnicas. Esto hace necesario que, para el análisis de las teorías implícitas se indague acerca del porqué de las decisiones y acciones inmediatas con el fin de obtener visiones generales de los marcos de referencia presentes en el pensamiento del profesor.

Fase 3. En la que analizaron los elementos propios de la práctica pedagógica de cada profesor participante, buscando relacionar las acciones observadas con las teorías implícitas descritas por Pozo et al. (2006) (ver **Anexo D**).

A partir de los hallazgos en esta última fase se concluye que:

Los años de experiencia en docencia no son determinantes al momento de consolidar una práctica pedagógica orientada hacia la construcción de escenarios de interacción cultural, asociada a la teoría implícita constructiva. Generalmente las experiencias acumuladas en lugar de ampliar los marcos de referencia que alimentan la visión del profesor, fortalecen sus creencias frente a actuaciones que dieron resultados en el pasado y de las que se esperan iguales consecuencias, aun cuando son evidentes las transformaciones en los contextos, los sujetos y sus necesidades.

La formación profesional continuada, puede promover en el profesor, de manera paulatina, la consolidación de una práctica pedagógica asociada a la teoría implícita constructiva. En la mayoría de los casos la exposición constante a escenarios académicos formales y/o informales se asocia a la transición entre las teorías, dándose que, generalmente, el profesor con iniciativa por la actualización profesional y la participación en redes de aprendizaje, evidencia prácticas mayormente relacionadas con las teorías interpretativa y constructiva, no siendo así con los profesores que, una vez obtuvieron el título académico se desprendieron de dichos escenarios, llevando años alejados de los mismos.

En el grupo de profesores participantes se evidencian prácticas pedagógicas que atienden a discursos divergentes y que dan cuenta de la heterogeneidad de sus teorías implícitas sobre el aprendizaje, pudiéndose percibir la coexistencia de 2 de ellas, continuas en todos los casos. Según Pozo et al. (2006), las teorías implícitas poseen un rango relacionado con la forma en la que el profesor entiende el aprendizaje, así pues, un profesor que lo concibe

como la construcción que hace el sujeto de la realidad a partir de su propia experiencia (Teoría Constructiva) va un paso adelante con respecto a aquel que lo entiende como un proceso natural que depende de ciertas condiciones (Teoría Interpretativa), así mismo éste de aquel profesor para quién el aprendizaje es un proceso lineal en el que otro aprende una copia exacta de la realidad que se le muestra (Teoría Directa), por lo que se podría presumir que, la presencia de ambas de manera continua (directa-interpretativa, interpretativa-constructiva) es evidencia de un estado de transición entre una y otra en el pensamiento del profesor.

Los profesores demuestran, en relación con la transición de una teoría a otra (de la directa a la interpretativa o de ésta a la constructiva) mayor presencia de la teoría de rango superior en los dominios 2 (Ambientes para el aprendizaje) y 4 (Responsabilidades profesionales), lo que podría evidenciar que dicha transición entre teorías en su pensamiento inicia en los componentes de estos dos dominios, desde los que se jalona la transición en el dominio 1 (Planeación y preparación de clases) y con menor rapidez e impacto en el dominio 3 (Práctica pedagógica).

Finalmente, a partir de este ejercicio de investigación se reconoce que, aunque es posible perfilar de cierta forma la actuación de un profesor, las teorías implícitas que determinan su visión de la enseñanza y el aprendizaje se vienen construyendo durante años, y lo seguirán haciendo, no necesariamente como producto de la deliberación objetiva o de la investigación, sino también como respuesta inmediata a las necesidades del contexto.

Estas se nutren con las experiencias, reflexiones y conocimientos del profesor, razón por la que pueden cambiar y su presencia perder o ganar espacio en su pensamiento, por lo que se debe tener en cuenta que, cualquier estudio que busque como éste, interpretar las teorías implícitas del profesor, logrará un registro contextual, como una instantánea que retrata su devenir histórico, social y cultural en ese momento y que no refleja sus construcciones futuras.

8. Recomendaciones

Las transformaciones sociales de los últimos años han hecho evidente la necesidad de construir en conjunto nuevas visiones del mundo y sistemas alternativos a los ya establecidos, eso incluye la promoción de reformas importantes en el sector educativo, que, aunque ha enfrentado retos significativos, también ha dejado ver lo frágil que puede llegar a ser. La promoción de dichas reformas educativas no rendirá mayores frutos a menos que los profesores logren reflexionar acerca de su pensamiento y consolidar un discurso pedagógico intencionado hacia el desarrollo de prácticas que posibiliten cada vez más y mejores escenarios para la construcción del aprendizaje por parte de los estudiantes.

Sin embargo esta tarea no es fácil, para lograrlo se deben diseñar, posibilitar y liderar espacios seguros en los que el profesorado de forma individual y en comunidad académica, reflexione sobre cuáles son y el porqué de sus decisiones y actuaciones pedagógicas, esto con el fin de identificar los rasgos que caracterizan su pensamiento, como primer paso para redescubrir, de ser necesario, las representaciones implícitas que ellos mismos identifican como obstáculos en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. (Pozo et al., 2006).

En dialogo con Cossío Gutiérrez & Hernández Rojas (2016):

Se trata de conocer las teorías implícitas que los docentes poseen sobre cómo se aprende y cómo se enseña, para que con base en esa comprensión se proceda a impulsar una serie de acciones que provoquen reestructuraciones de este saber implícito de naturaleza esencialmente práctica.

Como se hizo evidente en el apartado de antecedentes, la cognición del profesorado ha sido un elemento ampliamente observado y analizado en el campo de la investigación educativa, dichos estudios han aportado a la idea de que, son sus creencias y concepciones las que dirigen el actuar pedagógico de cada profesor. Este argumento reconoce la existencia

de un discernimiento del que éste dispone a la hora de tomar decisiones relacionadas con su quehacer, un saber no reflexionado por su naturaleza implícita, y diferente en esencia al declarativo, que al ser reconocido puede dialogarse, descubrirse y reconstruirse con otros.

Así pues, son las concepciones que habitan el pensamiento del profesor sobre diferentes aspectos de la enseñanza y el aprendizaje las que determinan sus decisiones y actuaciones en la práctica, y es la práctica del profesor la que puede o bien posibilitar desde la escuela, la construcción de escenarios para el aprendizaje y el pensamiento crítico, ambos elementos indispensables para el desarrollo de seres humanos pensantes, capaces y autónomos; o bien obstaculizarlos, por lo que diseñar, prever y materializar espacios para el reconocimiento de las teorías implícitas del profesorado a partir de la formación continuada, y la reflexión personal y colectiva redundará en el mejoramiento continuo del quehacer del profesorado y, por tanto, de los aprendizajes de los estudiantes.

Referencias

- Aparicio-Serrano, J. A., & Hoyos De Los-Ríos, O. L. (2008). Enseñanza para el cambio de las representaciones sobre el aprendizaje. *Universitas Psychologica*, 7(3), 725–737.
- Arbeláez López, R. (2010). En el reconocimiento de las concepciones docentes se encuentra el camino del mejoramiento continuo de la calidad docente. *Revista Docencia Universitaria*, 2. <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistadocencia/article/view/1378>
- Azcona, M., Manzini, F., & Dorati, J. (2015). Precisiones metodológicas sobre la unidad de análisis y la unidad de observación. Aplicación a la investigación en psicología. *Instituto de Investigaciones En Psicología*, 4(7), 67–76. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/45512>
- Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 febrero 8 de 1994. Congreso de La República de Colombia, 50. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Cossío Gutiérrez, E. F., & Hernández Rojas, G. (2016). Las teorías implícitas de enseñanza y aprendizaje de profesores de primaria y sus prácticas docentes. *Revista Mexicana de Investigacion Educativa. RMIE [online]*. vol.21, n.71, pp.1135-1164.
- Danielson, C. (2014). Framework for Teaching. *Reaching and Teaching Students Who Don't Qualify for Special Education*, February, 58–76. <https://doi.org/10.4324/9781003133896-5>
- De Vincenzi, A. (2009). Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios. *Educación y Educadores*, 12, 87–101. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83412219006.pdf>
- Fernández Nistal, M. T., Tuset Bertran, A. M., Pérez Ibarra, R. E., & Leyva Pacheco, A. C. (2009). Concepciones de los maestros sobre la enseñanza y el aprendizaje y sus prácticas educativas en clases de ciencias naturales. *Enseñanza de Las Ciencias. Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, 27(2), 287–298.

<https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.3737>

García Aretio, L. (2003). La educación a distancia. Una visión global. Boletín Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados En Filosofía y Letras y En Ciencias, 13–27. http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:20182/educdistanc_visionglobal.pdf

Gimeno Sacristán, J., & Pérez Gómez, Á. (1989). La enseñanza: su teoría y su práctica. Editorial Akal. Madrid

González Monteagudo, J. (2009). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. Cuestiones Pedagógicas. Revista De Ciencias De La Educación, (15). <https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/10155>

Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación (McGraw Hill Education (6ª.ed.)).

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. In Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Drogas_de_Abuso/Articulos/SampieriLasRutas.pdf

Jiménez Llanos, A. B., & Correa Piñero, A. D. (2003). Concepciones Del Profesorado De Educación Infantil Y Primaria, Secundaria Y Superior Sobre La Disciplina Y Gestión Del Aula. Qurriculum, 87–104.

Larrahondo Mina, S. C., Peña, A. D., Posso Álvarez, N. C., Ramos Ramírez, L., & Sanabria Munar, L. A. (2014). Las concepciones sobre la enseñanza. Un camino para abordar las prácticas pedagógicas. Paper Knowledge . Toward a Media History of Documents, 1–13.

- Leyva Barajas, Y., Conzuelo Serrato, S., & Navarro Castro, M. (2015). La buena enseñanza. Hacia la consolidación de la buena enseñanza en México. Perfil, parámetros e indicadores. 33–45.
- López-Vargas, B. I., & Basto-Torrado, S. P. (2010). Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva From Implicit Theories to Teaching as Reflective Practice. *Educ.Educ*, 13(2), 275–291.
- Marrero Acosta, J. (2022). Conocimiento y pensamiento práctico docente en Ángel I . Pérez Gómez: Teaching practical knowledge and thinking in. *Márgenes, Revista de Educación de La Universidad de Málaga*, 3, 29–44.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i3.15193>
- Martínez Bonafé, J., & Salinas Fernández, D. (1988). Programación y evaluación de la enseñanza: Problemas y sugerencias didácticas (Ed. Mestral).
- Ministerio de Educación Nacional. (2012). Programa Todos a Aprender. Guía uno: sustentos del programa. http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-310659_archivo_pdf_sustentos_junio27_2013.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (1979). Decreto 2277 de 1979.
Http://Www.Mineducacion.Gov.Co/1621/Articles-86102_Archivo_Pdf.Pdf, Septiembre 14, 21.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2002). Decreto 1278 de 2002. 1–17.
<https://doi.org/-> ISBN 978-92-75-32913-9
- Operti, R. (2020). Un currículo en emergencia para la región SICA : contenido y metodología Renato Operti. 1–27.
- Perafán, G. A., & Adúriz-Bravo, A. (2005). Pensamiento y conocimiento de los profesores: Debate

y perspectivas internacionales. Universidad Pedagógica Nacional

Pozo, Juan Ignacio, Nora Scheuer, Mar Mateos & María del Puy Pérez Echeverría (2006), “Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza”, en Juan Ignacio Pozo, Nora Scheuer, María del Puy Pérez Echeverría y Elena Martín (eds.), Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos, Barcelona, Graó.

Reyes Ramírez, S. M. (2021). La tutoría del Programa Todos a Aprender en la formación continua de docentes: estudio de caso. *Revista Educación*, 45, 0–19.
<https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.42592>

Ricaurte, N., & Torres, N. (2016). Las Concepciones de Enseñanza de los Docentes y su Relación con la Práctica Pedagógica, como Criterio de Calidad en la Gestión Académica. (Tesis de maestría) Universidad Libre. <https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/8237>

Rivas, A. (2020). Pedagogía de la excepción: ¿Cómo educar en la pandemia? Universidad de San Andrés, 1–14. <https://n9.cl/xnlt1>

Rodrigo López, M. J., Rodríguez Pérez, A., & Marrero, J. (1993). Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano.

Sánchez Lozano, C. (2014). Prácticas de lectura en el aula: orientaciones didácticas para docentes. https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_spanish.pdf

Unesco. (2020). Informe de políticas: La educación durante la COVID-19 y después de ella. Informe de Políticas: La Educación Durante La COVID - 19 y Después de Ella, 1(1), 29. https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_spanish.pdf

Vázquez Cruz, MD, Cordero Arroyo, G., & Leyva Barajas, YE (2014). Análisis comparativo de criterios de desempeño profesional para la enseñanza en cuatro países de América. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación" , 14 (3), 1-20.