

LOS DETERMINANTES DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA

LUIS FELIPE GÓMEZ LÓPEZ

Doctor en educación por la Universidad Autónoma de Aguascalientes
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
lgomez@iteso.mx

Resumen:

Se presenta un ensayo basado en un estado del conocimiento acerca de la práctica educativa y de las teorías implícitas que tienen los profesores acerca de la enseñanza. La práctica educativa se conceptualiza como un conjunto de soluciones rutinizadas al problema de cómo enseñar; se describen algunos determinantes de este tipo de práctica, entre ellos: la experiencia docente, la naturaleza de la disciplina que se enseña y el conocimiento pedagógico. Como tesis principal se sustenta la idea de que las teorías implícitas constituyen uno de los principales determinantes de la práctica educativa. Se concluye presentado como implicación que en los procesos de formación docente, no sólo debe capacitarse a los profesores en los aspectos instrumentales de la docencia, sino que debe procurarse, además, la transformación de sus teorías pedagógicas implícitas, debido a que éstas son uno de los principales determinantes de la práctica educativa.

Palabras clave:

Práctica educativa, conocimiento pedagógico, teorías implícitas.

Abstract:

This essay is based on a state of the art about teaching practices and the implicit theories which teachers have about education. Teaching practices are conceptualized as routinized solutions to the problem of teaching. Some determinant factors of teaching practice are analyzed: teaching experience, nature of the discipline and pedagogical knowledge. The main thesis presents the idea that implicit theories are one of the main determinant factors of teaching practice. One of the conclusions is that teacher education should include not only instruction on the instrumental aspects of teaching but also on the transformation of their implicit theories about education.

Key words:

Teaching practice, pedagogical knowledge, implicit theories.

La práctica educativa es una actividad compleja que está determinada por una multiplicidad de factores, entre ellos: las características de la institución, las experiencias previas de los alumnos y profesores así como la capacitación que han recibido estos últimos. La complejidad de la práctica educativa torna difícil su estudio y también su modificación. Es común escuchar que a pesar de los cursos de capacitación que toman los docentes con mucha frecuencia su práctica se mantiene inalterada. Hay voces aún más pesimistas que hablan de la muy frecuente impermeabilidad de la práctica educativa al cambio.

Posiblemente la dificultad de transformar las prácticas educativas tenga que ver, en parte, con una mala comprensión de las mismas, y por lo tanto, con maneras inapropiadas de buscar su transformación. De estas ideas surge el presente artículo cuyo propósito es exponer algunos de los determinantes de la práctica educativa y argumentar cómo las teorías personales que los profesores han construido sobre la enseñanza, a las cuales llamaremos teorías implícitas, son uno de sus principales determinantes.

El presente estudio se interesa en contribuir a la explicitación de la relación entre práctica educativa y teorías implícitas de los docentes partiendo del supuesto que la conducta de los profesores está causada por su cognición, y que por lo tanto, sus teorías implícitas determinan, en buena medida, el método pedagógico que utilizan.

Se considera importante analizar esta relación debido a la consideración de que la mera observación de la conducta de los profesores no es suficiente para explicarla, es necesario "apreciar lo que hacen en términos de lo que pretenden lograr. Tenemos que entender su conducta como indicadores del propósito al que sirve y en términos de ese propósito" (Olson, 1992 p. 46). De acuerdo a este autor si no se comprenden los propósitos tampoco se puede entender lo que las acciones significan. El reto para comprender y mejorar la práctica profesional es articular lo que de manera desarticulada se encuentra en la práctica.

Según Pajares (1992) y Richardson (1996) los profesores tienen fuertes creencias y teorías implícitas acerca de la enseñanza que son difíciles de cambiar, por lo que no se puede tener la certeza de que los profesores integren el conocimiento teórico recién adquirido con su conocimiento práctico, dado que el primero suele ser muy abstracto. Estas ideas son relevantes debido a que en los programas de formación del profesorado se asume que si los profesores participan en cursos de capacitación su práctica educativa resultará beneficiada; sin embargo, los nuevos contenidos pudieran no ser asimilados al resto de su conocimiento implícito y por lo tanto su práctica continuaría inalterada.

Los cursos de capacitación con frecuencia proporcionan a los docentes un conjunto de prescripciones y guías obtenidas de la experiencia de otros profesores o se les presentan proposiciones teóricas derivadas de algún modelo, pero rara vez se trabaja sobre sus creencias y sobre las maneras en que el nuevo conocimiento se relaciona con sus propias ideas y representaciones. Por ello, este trabajo aporta información que permite profundizar en este aspecto del fenómeno educativo.

De acuerdo a Rando y Menges y (1991), quienes elaboran sobre las ideas de Giroux y Kemmis, las teorías implícitas que tiene el individuo parten de las ideologías de las instituciones y sociedades, y el profesor con frecuencia las recibe pasivamente sin cuestionarlas. Al parecer varios factores contextuales y las interpretaciones que hacen los profesores de tales factores ejercen una influencia en las concepciones que se forman acerca de la educación. Entre otros factores están la escuela en que trabajan, su historia previa, las características de los estudiantes y las materias que enseñan (De Vries, 1999).

Para continuar con esta exposición, se abordará primero el concepto de práctica educativa, se presentarán algunos de sus determinantes y posteriormente se argumentará cómo las teorías implícitas se constituyen en uno de los principales.

1. La práctica educativa

De acuerdo con Richardson (1994), la investigación sobre la práctica ha cambiado del foco en el comportamiento eficaz de los profesores a la comprensión de cómo los profesores construyen su comprensión del aprendizaje y la enseñanza.

Cuando se indaga una práctica, el asunto central es preguntarse acerca de su naturaleza (Robinson y Kuin, 1999). Existen dos formas distintas de concebir la práctica, una general y otra acotada. MacIntyre (1984) la define, de forma general, de la siguiente manera: "Práctica es cualquier forma coherente y compleja de actividad humana cooperativa, establecida socialmente, a través de la cual se logran bienes internos a esa forma de actividad" (p. 187). En esta misma línea de ideas Olson (1992) afirma que la práctica de la enseñanza "no va dirigida a producir algo sino a desarrollar y ejercitar las virtudes del grupo al cual pertenecen los profesores y los alumnos- es una empresa moral, no una técnica" (p. 93). Por su parte Robinson y Kuin (1999) definen la práctica educativa, de manera acotada, como la demanda de una solución y las condiciones y restricciones bajo las cuales tal solución debe ser encontrada.

La gran mayoría de las prácticas ya sean individuales, grupales y organizacionales son soluciones rutinizadas a problemas. Estas rutinas se volvieron automáticas y continúan así, dadas por hecho, hasta que hay una demanda de que el problema se resuelva de otra manera (Robinson y Kuin, 1999).

La práctica educativa, se define como un proceso de solución de problemas en que el profesor es un agente que utiliza su conocimiento tácito para resolver el problema de cómo lograr las metas educativas que el programa de su materia y la filosofía de la institución plantean.

La solución de problemas no debe tomarse como un proceso altamente deliberativo, por lo general es un proceso que ocurre automáticamente, solo se convierte en deliberativo cuando se encuentran dificultades nuevas.

En esos casos se requiere una revisión de la práctica, pero al encontrarse una solución, este proceso también se vuelve automático. Las prácticas se explican identificando cómo se llegó a preferir algunas sobre otras, y esto se hace mostrando cómo satisfacen mejor el conjunto de restricciones que otras alternativas (Robinson y Kuin, 1999).

Las acciones de enseñanza en la práctica docente son muchas y de diversa índole: las acciones lógicas de enseñar -informar, explicar, describir, ejemplificar, mostrar, etcétera- y aquellas acciones de naturaleza más gerencial como: controlar, motivar, y evaluar. Hay otras acciones como los de planear, diagnosticar, seleccionar, y describir lo que debe de enseñarse (Taylor, 1987).

Vista la práctica como un proceso de resolución de problemas, el profesor queda en un papel de agente, capaz de tomar decisiones y resolver dificultades, pero como lo sugiere un estudio empírico de Taylor (1987), la visión de la planeación y de otros procesos que llevan a cabo los profesores no tiene las características sistemáticas de la planeación que señalarían los teóricos de la educación.

Determinantes de la práctica educativa

Al revisar los informes de investigación sobre la práctica educativa se pueden encontrar muchas diferencias atribuidas a distintas variables como: la cantidad de experiencia (en tiempo) del profesor, la disciplina que enseña y su conocimiento pedagógico. A continuación se da un tratamiento más detallado de estas diferencias.

1.1.1 La experiencia docente (en tiempo)

Al observar la práctica educativa en las aulas universitarias con profesores que tienen diferente número de años de experiencia, se ha encontrado una amplia variabilidad debido a que según Kuggel, citado por Marentic-Pozarnik (1998), la habilidad para enseñar se desarrolla en etapas. De acuerdo con este autor en la primera etapa de su práctica el profesor está más preocupado por su situación personal como profesor ante los alumnos; en la etapa dos

el profesor está más enfocado a los contenidos del curso cuidando cubrir todos los temas centrales de la materia; en la tercera etapa el profesor ya se centra en el alumno como un receptor de información y en sí mismo como un presentador, en otra etapa ve al alumno como alguien activo que puede discutir y escribir trabajos y finalmente concibe al alumno como un aprendiz independiente y activo que sabe aprender por su cuenta.

Dado que los profesores cambian al ir adquiriendo experiencia en el campo docente se puede afirmar que ésta es uno de los determinantes de la práctica educativa.

1.1.2 La naturaleza de la disciplina

Algunos estudios han encontrado diferencias en los miembros de la facultad en diversos campos académicos sobre la enseñanza y la investigación (Whitley, 1984; Smeby, 1996). Clark, citado por Smeby (1996), incluso ha argumentado que casi se puede decir que hay una determinación epistemológica del trabajo, por lo que se podrían esperar diferencias, ya que cierto tipo de enseñanza puede ser más relevante en algunos campos que en otros, y el grado en que se considere necesario determinado método pedagógico como la clase expositiva o el seminario puede diferir entre los campos; sin embargo, no todos los estudios sobre el tema han mostrado diferencias significativas sobre la práctica educativa al enseñar distintas disciplinas.

Para observar si existen diferencias entre las prácticas educativas debido a la naturaleza de las disciplinas es necesario clasificarlas. Una manera de hacerlo es de acuerdo con la idea de paradigma de Kuhn: distinguiendo entre ciencias blandas y duras. Las ciencias naturales, la medicina y la tecnología se consideran duras y las

humanidades y las ciencias sociales blandas. A Smeby (1996) le pareció insuficiente esta clasificación y realizó un estudio acerca de las diferencias entre las disciplinas utilizando tres variables: estado paradigmático, lenguaje de comunicación y grado de dependencia.

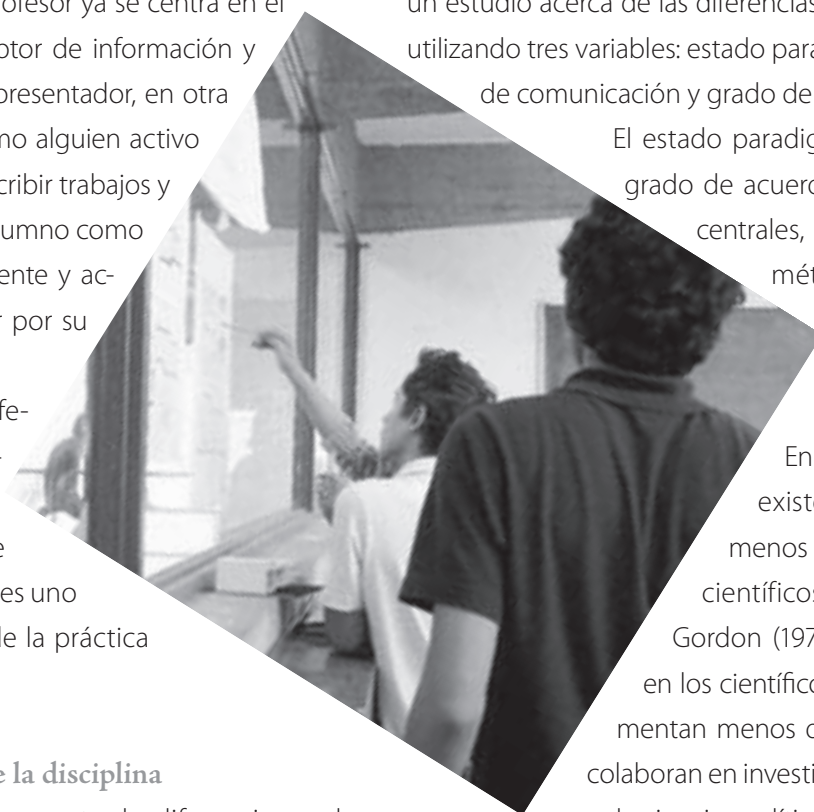
El estado paradigmático se refiere al grado de acuerdo acerca de teorías centrales, métodos, técnicas y métodos de investigación compartidos por los miembros de una comunidad.

En las ciencias naturales existen menos teorías y menos diferencias entre los científicos, por eso Lodahl y Gordon (1972) encontraron que en los científicos de la física experimentan menos desacuerdos cuando colaboran en investigación que sus colegas de ciencias políticas o sociología.

El lenguaje de comunicación en las disciplinas varía en su grado de codificación. Los campos con lenguaje más codificado tienen un lenguaje más estructurado y una lógica particular también más estructurada. Este tipo de lenguaje requiere largos periodos de aprendizaje estructurado.

Smeby (1996) clasificó los campos de estudio en cinco categorías: Humanidades, ciencias sociales, ciencias naturales y, medicina y tecnología. Distinguieron cuatro tipos de enseñanza: magisterial, seminario, laboratorio/ejercicios/viajes de campo y supervisión.

Los resultados mostraron que los profesores de cursos introductorios de física utilizaban libros de texto escritos especialmente para ese nivel. En humanidades utilizaban diversos materiales que no estaban diseñados para un curso. Esto les hacía tomar más tiempo para la preparación. También encontraron que el seminario puede ser más adecuado para las ciencias sociales y las humanidades debido al tipo de lenguaje poco estructurado



en el que se necesita más diálogo que en otros campos, para lograr el aprendizaje. En medicina se necesita mayor supervisión mientras que en las humanidades no. Cuando el lenguaje es más estructurado se puede utilizar más la magisterial, pero las habilidades que incluyen interpretación son menos transmisibles en una manera didáctica directa por lo que es preferible el seminario como medio de enseñanza (Smeby, 1996).

Los hallazgos de este estudio muestran cómo la naturaleza misma del contenido que se enseña determina parcialmente la práctica educativa de los profesores.

1.1.3 El conocimiento pedagógico

Es importante reconocer que los profesores, además del contenido disciplinal y de su experiencia docente tienen otro conocimiento que Shulman (1989) llama conocimiento pedagógico. Para este autor, el conocimiento de contenido pedagógico abarca las formas de representar y formular el contenido de la asignatura que lo hacen comprensible para los demás; también incluye una comprensión de aquello que facilita o dificulta el aprendizaje de temas específicos.

Grossman (1990) habla de cuatro categorías para organizar la explicación sobre el conocimiento de contenido pedagógico: a) concepción global de la docencia de una asignatura; b) conocimiento de estrategias y representaciones de instrucción; c) conocimiento de las interpretaciones, el pensamiento y el aprendizaje de los estudiantes de una asignatura; y d) conocimiento del currículum y los materiales curriculares. De acuerdo con este autor la concepción global de la docencia de una asignatura que tiene un profesor es su conocimiento y sus creencias sobre la naturaleza de la asignatura y de aquello que considera importante que los estudiantes aprendan.

Un segundo componente del conocimiento de contenido pedagógico es el conocimiento de estrategias y representaciones de instrucción para enseñar temas concretos, incluyendo los modelos, ejemplos, metáforas y demás que un profesor utiliza para ayudar

a la comprensión de los estudiantes. Los profesores eficaces tienen extensos repertorios de representaciones y formas de adaptación de estas representaciones para encajar con las necesidades de las personas concretas que están aprendiendo. Los profesores nuevos; sin embargo, carecen a menudo de amplios repertorios de estrategias y representaciones (Shulman, 1989).

El tercer componente del conocimiento del contenido pedagógico es el conocimiento de las interpretaciones y las potenciales interpretaciones erróneas de los estudiantes en la asignatura. Este componente se diferencia de las creencias y conocimientos más generales sobre las personas que aprenden y el aprendizaje en que es específico de unos dominios de contenido particular. A veces los profesores en ciencias identifican que los alumnos tienen concepciones erróneas sobre temas como fotosíntesis o números negativos. Si se pretende que los alumnos comprendan la materia, los profesores necesitan tener interpretaciones bien desarrolladas sobre cómo los estudiantes aprenden habitualmente una asignatura concreta y qué temas acostumbran encontrar difíciles.

El último componente del conocimiento de contenido pedagógico es el conocimiento del currículum y los materiales curriculares que incluye la familiaridad con el abanico de libros de texto y otros materiales de docencia disponibles para enseñar los diversos temas. También incluye el conocimiento de la organización de los temas y las ideas en el currículum.

Las formas de representar el contenido de una asignatura y la manera de hacerlo comprensible para los demás constituye un tercer determinante de la práctica educativa denominado *conocimiento pedagógico*.

2. Teorías implícitas y práctica educativa

Se han presentado tres de los determinantes de la práctica educativa, en este punto se abordará la idea central del artículo: que las teorías implícitas de los docentes son uno de los principales determinantes de su práctica.

Ya se mencionó que la mera observación de la práctica no permite explicarla, dado que ésta es la manifestación de las metas de los actores y de su concepción de los medios adecuados para alcanzarlas, así como de las reglas que operan en un grupo social, por lo que a continuación se abordará el tema de las teorías implícitas de los profesores que de acuerdo a la teoría son uno de los principales determinantes de la práctica.

Para planear una clase, para llevarla a cabo y para afrontar las situaciones inesperadas que se presentan en el aula los profesores echan mano de sus teorías implícitas acerca de la enseñanza. Esta perspectiva de los docentes funciona en todo momento como el marco de referencia dentro del cual comprenden e interpretan las experiencias que están viviendo y desde la cual actúan racionalmente (Clark y Peterson, 1990). Aunque primitivas si se les compara con las teorías formales, las teorías implícitas sirven para dar regularidad a la experiencia y para dar estructura intelectual al campo de la enseñanza y el aprendizaje (Rando y Menges, 1991).

En la opinión de Singer (1996) no existe suficiente evidencia para confirmar o refutar la idea de que la cognición constituye una fuerza que moldea la conducta de los docentes; sin embargo, los trabajos de numerosos investigadores entre ellos Menges y Rando (1989) y Clark y Peterson (1990) indican que los profesores organizan sus pensamientos, sentimientos y experiencias en teorías y éstas a su vez se relacionan con su conducta docente.

Teorías implícitas

De acuerdo con Calderhead (1998) los esquemas de pensamiento que tienen los profesores acerca de su práctica se originan a través de experiencias de ensayo y error y se organizan en esquemas que contienen conceptos y un repertorio de guiones con conocimiento procesal que le permiten representar las rutinas de enseñanza. Estos esquemas representan un conjunto coordinado

de ideas y acciones que utilizan los docentes para afrontar las situaciones que ocurren en el aula (Tabachnick y Zeichner, 1988).

Nisbett y Ross (1980) aseguran que la comprensión que tienen las personas acerca del rápido flujo de acontecimientos sociales depende de su amplia reserva de conocimientos generales sobre objetos, personas, sucesos y de las relaciones que los caracterizan. Indican, además, que algunos de esos conocimientos serían organizados en estructuras cognitivas esquemáticas, en



tanto que otros se representan como creencias o teorías, es decir proposiciones razonablemente explícitas sobre las características o clases de los objetos.

A estas estructuras esquemáticas se les llama teorías implícitas porque los profesores no están conscientes de ellas la mayor parte del tiempo, sino hasta que enfrentan alguna dificultad o se les pide que las expliciten. Las teorías implícitas son las lógicas con que los individuos comprenden los eventos que perciben y que guían las acciones de su propia conducta en el mundo (Rando y Menges 1991).

Este conocimiento relevante para la acción suele ser tácito. Se desarrolla en la práctica y con la práctica, y rara vez se pide que se explicita. Algunos autores distin-

guen entre teorías expuestas -lo que dicen las personas cuando se les pide que justifiquen sus acciones- y teorías en uso, referidas a las estructuras del conocimiento que guían sus acciones (Argyris y Schön, 1974; Schön, 1998). En ocasiones, al pedir a los profesores que expliciten sus teorías, éstos dan descripciones pobres que no reflejen la riqueza de sus acciones.

Muchos nombres en torno a conceptos similares

En la literatura sobre el tema se encuentra una gran cantidad de nombres y de concepciones para las teorías implícitas de la enseñanza, por ejemplo, Roloff y Berger, (citados por Rando y Menges, 1991) hablan del conocimiento tácito utilizado en las interacciones sociales de la vida cotidiana como *guiones* de obra de teatro que se actúan ante un indicio. Este indicio puede ser un impulso interno o algún evento externo. Aunque estos guiones permiten actuar cómodamente al automatizar el comportamiento, tienen la desventaja de que pueden dispararse automáticamente en situaciones inapropiadas (Rando y Menges 1991).

Argyris (1985) habla de las teorías implícitas como silogismos o como proposiciones del tipo si...entonces. Definidas de esa manera, las teorías implícitas se basan en los supuestos de los profesores acerca de los eventos que perciben. Estos supuestos pueden ser generales o específicos.

Otros autores como Fox (1983) conceptualizan a las teorías implícitas como orientaciones amplias hacia la enseñanza. Fox considera que las metáforas de los profesores caracterizan su visión global acerca de la enseñanza. Estas orientaciones se describen con metáforas como las siguientes: "recipientes para ser llenados", Arcilla o madera para moldear". A éstas Fox las considera teorías simples en que el profesor es activo y el alumno pasivo.

Al parecer, los profesores con más experiencia tienden a construir teorías implícitas más complejas en que se reconoce la participación de los alumnos. Algunos profesores se ven a sí mismos como guías en el terreno

del contenido, que tanto ellos como los alumnos transitan juntos (Rando y Menges 1991).

Otros autores como Handal y Lauvas (1987) llaman *teoría práctica* a lo que otros denominan *teoría implícita* y la definen como un sistema privado, integrado, pero siempre cambiante de conocimiento y valores relevantes para la práctica de la enseñanza un tiempo particular. Esto significa, primero que nada, que teoría en este sentido es un constructo personal que se establece continuamente en el individuo a través de una serie de eventos diversos (como experiencias prácticas, lectura, escucha, observación de la práctica de otras personas) que se mezclan o integran con la perspectiva cambiante que proveen los valores e ideales del individuo.

Diversos investigadores han utilizado constructos similares al de teoría práctica. Por ejemplo Sergiovanni y Starrat (1979) hablan de *plataforma educativa* como supuestos en que se apoyan las acciones del profesor y mediante las cuales justifica o valida sus propias acciones. Esta plataforma educativa está compuesta de supuestos, teorías y creencias sobre aspectos clave de la enseñanza como: el propósito de la educación, la percepción de los alumnos, el conocimiento que se considera valioso, y la importancia de ciertos principios pedagógicos y técnicas de enseñanza. Por su parte Bullough y Knowles (1991) utilizan el término *esquema*; un tipo de teoría privada, informal y desarticulada acerca de la naturaleza de eventos, objetos o situaciones. Goodman (1998) utiliza el término *filosofía práctica*, para describir las ideas profesionales de un profesor. Por su parte Osborne utiliza el término *teoría de acción* para referirse a "un conjunto de afirmaciones que hace el profesor acerca de lo que informa o moldea su práctica educativa y puede incluir creencias, principios, tácticas, concepciones de rol, etc." (Kettle y Sellars, 1996, p. 2).

Aunque algunos aspectos de las teorías implícitas son compartidos entre varios profesores, existen partes que son únicas y que han sido influidas por la experiencia e interpretación de la experiencia. En palabras de

Sanders y McCutcheon: "Dado que las interpretaciones son individuales, también lo serán las teorías" (1984, p. 184).

Independientemente de cómo se nombren o conceptualicen las teorías implícitas, el supuesto que subyace a toda esta línea de investigación es que sirven para guiar la práctica educativa, para bien o para mal. Cuando los profesores tienen una teoría implícita adecuada para guiar su actividad de enseñanza pueden tener buenos resultados, pero cuando parten de supuestos incorrectos ni siquiera pueden hacer las correcciones apropiadas porque sus concepciones subyacentes no son fácilmente accesibles.

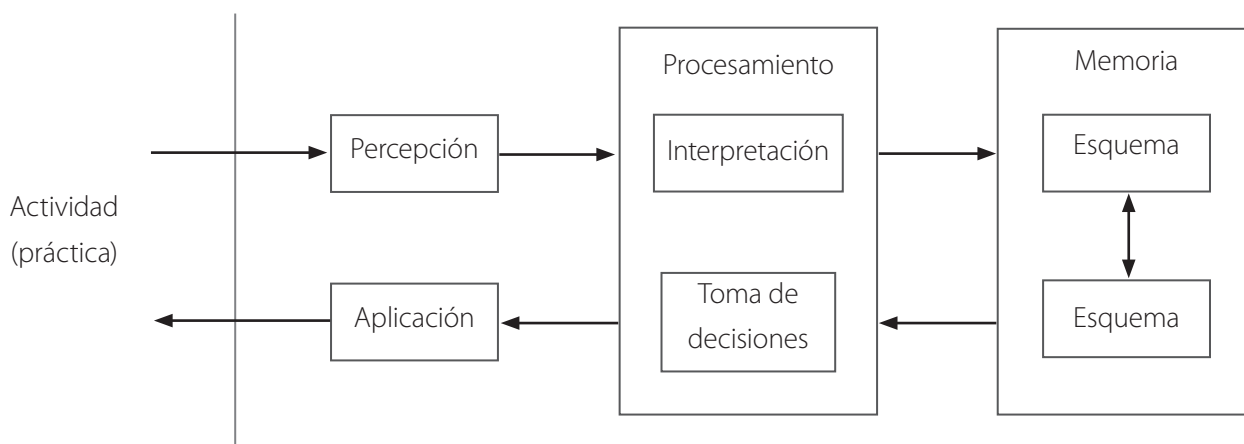
Según Pajares (1992) y Richardson (1996) es difícil que los profesores integren el conocimiento teórico con el conocimiento práctico que ya poseen, pues, por una parte, las teorías implícitas y creencias acerca de la enseñanza son difíciles de cambiar, y por otra, el conocimiento teórico suele ser tan abstracto que resulta difícil relacionarlo con sus esquemas previos y su práctica cotidiana.

Abundando sobre el tema, resulta útil hacer una mayor distinción entre el conocimiento teórico (científico) y el conocimiento práctico de los profesores. El conocimiento práctico es un conocimiento que guía las acciones de los profesores en la práctica (Johnston, 1992), mientras que el conocimiento científico o formal es abstracto y proposicional. El conocimiento práctico es experiencial, procedimental, situacional, particularista, e implícito. Se refiere al conocimiento de los profesores de las situaciones del aula y de las dificultades prácticas enfrentan al llevar a cabo su acción propositiva en estos escenarios (Carter, 1990).

El conocimiento práctico del profesor surge a partir de su actividad, se organiza en esquemas acerca de cómo actuar y de cómo interpretar la información nueva y se deposita en la memoria de largo plazo, de donde se extrae continuamente durante la práctica para tomar decisiones acerca de las situaciones que se van presentando. El resultado de las nuevas decisiones introduce modificaciones en los esquemas, las que a su vez repercutirán en la conducta futura del profesor en el aula como puede verse en el gráfico 1.

36

Gráfico 1. El conocimiento práctico del profesor



En la información presentada puede notarse que hay una diversidad de puntos de vista acerca de lo constitutivo de las teorías implícitas. En este trabajo, el término teoría implícita se define como el conocimiento práctico, procedimental, situacional y particularista (Carter, 1990), organizado en esquemas que contienen un repertorio de guiones que permiten representar las rutinas de enseñanza (Calderhead, 1998). Esta concepción está fundamentada en los hallazgos acerca de la cognición humana, pues autores como Shanck (1982) y Shanck y Cleary (1995), entre otros, han encontrado que las personas continuamente están construyendo teorías y que éstas se agrupan en estructuras organizacionales similares a los libretos de teatro.

Se prefiere el término teorías implícitas debido a que éste se refiere a la teorización informal y esquemática de la práctica docente. Esta representación esquemática puede ser evocada en los docentes a través de la entrevista profunda.

Hasta aquí el planteamiento es que las teorías implícitas guían la conducta del profesor en el aula, pero es necesario refinar la idea y plantear que las teorías implícitas tienen dimensiones, por lo que a continuación se abordan aquellas que se consideran las más importantes para comprender este aspecto de la actividad docente.

Las dimensiones de las teorías implícitas

Una dimensión de las teorías implícitas de los profesores es la que utilizó De Vries (1999) en su estudio sobre la "buena enseñanza". Esta autora encontró que la *concepción de educación* está en el centro de la enseñanza que hacen los profesores. De Vries definió la *concepción educativa* como los puntos de vista del profesor sobre: a) los objetivos educativos, b) los contenidos del currículum o conocimiento, y c) la enseñanza y el aprendizaje o el papel de los profesores y alumnos en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Lewry identificó tres dimensiones en las teorías de profesores de historia: metas, expectativas y creencias acerca de la enseñanza de la historia (Mitchell, 1994).

Cuando se habla de las teorías implícitas, las dimensiones que con más frecuencia se resaltan son: a) los objetivos de la educación, b) los contenidos del currículum o conocimiento, y c) el papel del profesor del alumno en el proceso enseñanza aprendizaje. Hay algunos puntos extremos en estos aspectos que no se encontrarían con frecuencia en las clases. Respecto los objetivos de la educación, una posición extrema enfatiza la reproducción y la preparación de los alumnos para vivir y trabajar en la sociedad, la posición en el otro extremo se describe en términos de desarrollo de la identidad, desarrollo propio, búsqueda de significado y autenticidad (De Vries, 1999).

Acerca de los contenidos del currículum, una posición extrema enfatiza el conocimiento académico como lo más importante para los miembros de la sociedad. Ese conocimiento se caracteriza por ser factual, abstracto e intelectualista, la posición contraria se interesa más por el conocimiento que es relevante personalmente para los individuos. En esta visión, el conocimiento funciona como un medio para el desarrollo de la personalidad de los alumnos.

Respecto a los roles de los profesores y alumnos en el proceso enseñanza aprendizaje, una posición extrema se centra en transmitir información a los alumnos. Éstos se consideran los receptores del conocimiento que es enviado por el profesor. Algunos autores utilizan la metáfora de que los alumnos son vistos como el recipiente en que se vacía o guarda el conocimiento. El alumno tiene un rol pasivo y solamente se espera que reproduzca el conocimiento. La posición contraria enfatiza un rol activo para los estudiantes en el proceso de aprendizaje y un rol más de apoyo por parte del profesor.

Dificultades para el estudio de las teorías implícitas

La literatura identifica dificultades para explorar las teorías implícitas de los profesores, dado que no se pueden medir directamente (Argyris y Schön 1974). Muchos profesores tienen conciencia limitada de la teoría que subyace a su práctica, "Aun los profesores que reconocen que tienen una teoría que determina su trabajo, con frecuencia tienen

dificultad para formularla" (Handal y Lauvas, 1987, p. 17). Esta dificultad que tienen los profesores para articular su teoría implícita hace difícil su medición.

En los estudios revisados se muestra la dificultad para cambiar las prácticas de los profesores o de implementar cambios en las escuelas debido a que se oponen a las teorías implícitas que éstos han construido. Por ejemplo, en un estudio realizado por Foss y Kleinsasser (1996), los resultados indican que las concepciones de los profesores, medidas al principio a mediados y al final de un curso de métodos para enseñar matemáticas, no cambiaron, y los profesores seguían centrados en el cálculo. A pesar de que el enfoque del curso era constructivista, los profesores enseñaban sobre todo el uso de algoritmos, por lo que los autores concluyen que las creencias de los profesores se reflejan en su conducta instruccional y que sus creencias y no el curso influyeron en sus perspectivas sobre el contenido de su práctica (Foss y Kleinsasser, 1996).

En otro estudio Lappan y Even (1989) mostraron que los profesores creían y demostraban en su práctica que aprender es memorizar y enseñar es decir. En ocasiones los profesores están de acuerdo con un enfoque en particular, pero ignoran las complejidades de su implementación (Thompson, 1992). En el estudio de Foss y Kleinsasser citado, algunos profesores estaban de acuerdo con un enfoque más activo, pero a pesar de ello utilizaban juegos encaminados a fomentar la memorización de datos.

Conclusión

La práctica educativa está determinada por múltiples factores, entre ellos: la experiencia docente, la naturaleza de la disciplina que se enseña y el conocimiento pedagógico de los docentes. En este artículo se destacan las teorías implícitas de los docentes como uno de los principales determinantes de su práctica.

La investigación sobre la práctica ha cambiado del foco del comportamiento eficaz de los profesores a la comprensión de cómo los profesores construyen su comprensión del aprendizaje y la enseñanza (Richardson,

1994). Este autor considera que sin examinar las creencias que subyacen a la práctica y sus percepciones sobre la enseñanza, los profesores podrían perpetuar sus prácticas basadas, en ocasiones, en concepciones cuestionables.

La relación que se ha establecido entre práctica educativa y teorías implícitas de los profesores subraya la importancia de que los procesos de formación dejen de centrarse únicamente en cuestiones instrumentales y aborden también las maneras en que cada docente concibe su práctica educativa, ya sea para buscar la manera de transformar las concepciones pobres, contradictorias o cuestionables, para establecer relaciones entre el conocimiento personal y las teorías educativas formales o para establecer vínculos entre las teorías implícitas y los aspectos instrumentales del conocimiento pedagógico.

Estudiar las teorías implícitas de los profesores es pertinente debido a que establecen un vínculo entre las formulaciones abstractas de las teorías y las actividades pedagógicas que el profesor diseña e implementa en el aula, pues desde esta perspectiva el profesor es un agente proactivo que se plantea objetivos y diseña medios para alcanzarlos.

Referencias

- Argyris, C. (1985). *Action Science*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Argyris, C. y Schön, D. (1974). *Theory in practice: increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bullough, R., Knowles, J. (1991). Teaching and nurturing: Changing conceptions of self as teacher. *Qualitative Studies in Education*, 4, 121-140.
- Calderhead, J. (1998). Conceptualización e investigación del conocimiento profesional de los profesores. En Villar, L. (1998). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. Implicaciones para el currículum y la formación del profesorado*. España: Marfil. Pp. 21 a 37.
- Carter, K. (1990). Teachers' knowledge and learning to teach. En W. R. Houston (Ed.). *Handbook on teacher education*. Pp. 291-310. New York: Mcmillan.
- Clark, C., y Peterson, P. (1990). Procesos de pensamiento de los docentes. En Witrock, Merlin: (1990). *La investigación de la enseñanza, III: profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.
- De Vries, Y. (1999). Teachers conceptions of education a practical knowledge perspective on "good" teaching. *Interchange*, v. 30, n. 4, pp. 371-397.

- Foss, D., y Kleinsasser, R. (1996). Preservice elementary teachers' views of pedagogical and mathematical content knowledge. *Teaching & Teacher Education*, v. 12, n. 4, pp. 429-442.
- Fox, D. (1983). Personal theories of teaching. *Studies in Higher Education*, 1983, 8, 141-163.
- Goodman, J. (1988). Constructing a practical philosophy of teaching; A study of preservice teachers professional perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 4, 121-137.
- Grossman, P. (1990). *The making of a teacher: teacher knowledge and teacher education*. Nueva York: Teachers College Press.
- Handal, G., y Lauvas, P. (1987). *Promoting reflective teaching: Supervisión in action*. London: Open University Press.
- Johnston, S. (1992). *Images: A way of understanding the practical knowledge of student teachers*. *Teaching y Teacher Education*, 8, 123-136.
- Kettle B., y Sellars, N. (1996). The development of student teachers practical theory of
- Lappan G., Even, R. (1989). *Learning to teach: Constructing meaningful understanding of mathematical content*. Michigan: National Center for Research on Teaching.
- Lodahl, J., y Gordon, G. (1972). The structure of scientific fields and functioning of university graduate departments. *American sociological review*. n. 37, pp. 57-72.
- MacIntyre, A. (1984). *After virtue*. EUA: University of Notre Dame.
- Marentic-Pozarnik B. (1990). From green tomatoes or is there a shortcut by which to change the conceptions of teaching and learning of college teachers? *Higher education in Europe*, v. XXIII, n. 3, 1998.
- Menges, R., y Rando, W. (1989). *What are your assumptions? Improving instruction by examining theories*. *College Teaching* 37 (2) pp. 54-60.
- Mitchell, J. (1994). Teachers' implicit theories concerning questioning. *British Educational Research Journal*, Vol. 20, No. 1 1994 pp. 69-83.
- Nisbett, R., y Ross, L. (1980). *Human inference: strategies and shortcomings of social judgment*. Englewood Cliffs, HJ: Prentice-Hall.
- Olson, J. (1992). *Understanding teaching*. Philadelphia. Open University Press.
- Pajares, M. (1992). *Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct*. *Review of Educational Research*, 62, pp. 1-35.
- Rando, W., y Menges, R. (1991). How practice is shaped by personal theories. *New directions for teaching and learning*. n. 45, Spring 1991.
- Richardson, V. (1994). Conducting research on practice. *Educational Researcher*, 23 (5), 5-9.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. En J. Sikula (Ed.). *Handbook of research on teacher education*. (segunda edición) pp. 102-119. New York: Mcmillan.
- Robinson, V., y Kuin, L. (1999). The explanation of practice: why chinese students copy assignments. *Qualitative studies in education*, v. 12, n. 2, 193- 210.
- Sanders, D., y McCutcheon, G. (1984, abril). *On the evolution of teachers' theories of action through action research*. Ponencia presentada en the annual conference of the American Educational Research Association.
- Schank, R., y Cleary, C. (1995). *Engines for education*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Schank, Roger. (1982). *Dynamic Memory, A theory of reminding and learning in computers and people*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesores cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Sergioivanni, T. y Starrat, R. (1979). *Supervisión: Human perspectives*. (segunda edición, Capítulo 16) New Cork: McGraw-Hill
- Shulman, L. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En M. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza, I*. Barcelona: Paidós.
- Singer, E. (1996). Espoused teaching paradigms of college faculty. *Research in Higher Education*, v. 37, n. 6.
- Smeby, J. (1996). Disciplinary differences in university Teaching. *Studies in Higher Education*. v 21, n. 1, pp. 69-69.
- Tabachnick, R. y Zeichner, K. (1988). Influencias individuales y contextuales en las relaciones entre las creencias del profesor y su conducta de clase: Estudios de caso de dos profesores principiantes de Estados Unidos. En Villar, L. (1998). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. Implicaciones para el currículum y la formación del profesorado*. España: Marfil. pp. 135-148.
- Taylor, H. (1987). Implicit Theories. En Dunkin, M. (Ed). *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. USA: Pergamon Press.
- Thompson, A. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. En D. A. Grouws. (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning*. Pp. 127-146, New York, Macmillan.
- Whitley, R. (1984). *The intellectual and social organization of the sciences*. Oxford; Clarendon press.