

January 2014

## ¿Saben los profesores cómo aprenden sus estudiantes? Estudio de caso sobre teorías implícitas de profesores universitarios

José Raúl Jiménez Ibáñez  
*Universidad de La Salle*, [jojimenez@unisalle.edu.co](mailto:jojimenez@unisalle.edu.co)

Alexandra Gamboa Forero  
*Universidad de La Salle*, [algamfo@gmail.com](mailto:algamfo@gmail.com)

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap>

---

### Citación recomendada

Jiménez Ibáñez, J. R., y A. Gamboa Forero. (2014). ¿Saben los profesores cómo aprenden sus estudiantes? Estudio de caso sobre teorías implícitas de profesores universitarios. *Actualidades Pedagógicas*, (63), 135-156. doi:<https://doi.org/10.19052/ap.3144>

This Artículo de Investigación is brought to you for free and open access by the Revistas científicas at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Actualidades Pedagógicas by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact [ciencia@lasalle.edu.co](mailto:ciencia@lasalle.edu.co).

# ¿Saben los profesores cómo aprenden sus estudiantes? Estudio de caso sobre teorías implícitas de profesores universitarios\*

*José Raúl Jiménez Ibáñez*

Universidad de La Salle

*jojimenez@unisalle.edu.co*

*Alexandra Gamboa Forero*

Universidad de La Salle

*algamfo@gmail.com*



*Resumen:* En el marco de los proyectos de la Coordinación de Pedagogía y Didáctica, de la Universidad de La Salle, es fundamental contar con los soportes y los fundamentos que orienten los procesos encaminados a dicho desarrollo. En este sentido, esta investigación se desarrolló teniendo en cuenta los siguientes aspectos: el profesor universitario, las teorías implícitas que tienen estos, el aprendizaje en la universidad y el estudio de casos. Fue una investigación de tipo cualitativo, donde se realizaron entrevistas semiestructuradas, que lograron dar cuenta de las teorías implícitas que algunos profesores de la Universidad de La Salle tienen sobre el aprendizaje.

*Palabras clave:* teorías implícitas, profesor universitario, estudio de casos, investigación cualitativa.

Recibido: 24 de octubre de 2013

Aceptado: 15 de enero de 2014

---

Cómo citar este artículo: Jiménez Ibáñez, J. R. y Gamboa Forero, A. (2014). ¿Saben los profesores cómo aprenden sus estudiantes?: estudio de caso sobre teorías implícitas de profesores universitarios. *Actualidades Pedagógicas* (63), 135-156.

---

\* Este proyecto hace parte del macroproyecto de investigación *Prácticas de enseñanza y saber pedagógico de los profesores universitarios*, orientado por la Coordinación de Pedagogía y Didáctica, y llevado a cabo por un equipo interdisciplinario de profesores en el periodo comprendido entre 2011 y 2013; y aprobado por la Vicerrectoría Académica de la Universidad de La Salle.





*Do Professors Know How Their Students Learn? A Case Study on Implicit Theories of University Professors*

*Abstract:* In the framework of the projects of the Coordination of Pedagogy and Teaching at the University of La Salle, it is important to rely on the supports and foundations that guide the processes that would lead to this goal. In this sense, this research was conducted taking into account the following aspects: university professors, the implicit theories they have, learning in the college, and the case study. It was a qualitative study with semi-structured interviews, through which it was possible to register the implicit theories that some professors at the University of La Salle have on learning.

*Keywords:* Implicit theories, university professor, case study, qualitative research.



*Os professores sabem como os seus estudantes aprendem? Estudo de caso sobre teorias implícitas de professores universitários*

*Resumo:* No marco dos projetos da Coordenação de Pedagogia e Didática, da Universidade de La Salle, é fundamental contar com os suportes e os fundamentos que orientem os processos encaminhados a este desenvolvimento. Neste sentido, esta pesquisa se desenvolveu levando em consideração os seguintes aspectos: O professor universitário, as teorias implícitas que têm estes aspectos, o aprendizado na universidade, e o estudo de casos. Foi uma pesquisa de tipo qualitativo, onde se realizaram entrevistas semiestruturadas, que conseguiram dar conta das teorias implícitas que alguns professores da Universidade de La Salle têm sobre o aprendizado.

*Palavras chave:* teorias implícitas, professor universitário, estudo de casos, pesquisa qualitativa.



## Introducción

**L**a investigación que está en la base de este artículo parte de la preocupación sobre cómo el profesor universitario lasallista, al llevar a cabo sus prácticas y sus estrategias de enseñanza-aprendizaje, relaciona sus saberes con el fin de propiciar el aprendizaje en sus estudiantes. Estas prácticas y estrategias llevan implícito un proceso de interiorización y fijación; por lo tanto, en estas se centran las dinámicas que se llevan a cabo en el proceso educativo.

El profesor, en cada una de sus clases, pone en juego sus conocimientos y les da un uso pedagógico en el campo universitario, al relacionar al mismo tiempo las perspectivas de las disciplinas y las actividades que se derivan de estas. Por lo tanto, cuando nos referimos al profesor universitario nos referimos al profesional de una disciplina que enseña en espacios de educación superior cuyo comportamiento y eficacia se evidencia, por ejemplo, en la habilidad para desarrollar paso a paso una metodología didáctica acorde con la disciplina que enseña.

El profesor universitario relaciona constantemente sus experiencias e interactúa cotidianamente en sus contextos, para esto trabaja por el cambio educativo y la mejora de sus experiencias. Esta condición le ha exigido mucho más al profesor para que participe y utilice diferentes herramientas, estrategias y metodologías como fuente para la interacción. Además, le ha permitido la intervención de diferentes resultados, que son de gran interés para su formación, como lo señaló Peter T. Knight (2006, p. 12).

La idea que tengamos acerca del profesor universitario es, con mucho, una idea personal que se basa en ideas compartidas acerca de lo que son la enseñanza y la educación superior; ideas que varían de un departamento



a otro, de una facultad a otra y del momento actual a diferencia de otros tiempos. Nuestras expectativas sobre los profesores, las prácticas que nos parecen triviales y las creencias acerca de lo que es bueno están influidas por los contextos en los que se ubican. Por ejemplo, una de las características de la enseñanza universitaria hace referencia al lenguaje que utiliza el profesor, el cual es señal del dominio y la perfección de su conocimiento dentro y fuera del aula; su influencia pone en juego los límites que tiene para lograr relacionar sus experiencias sin omitir la idea de seguir comprendiendo la importancia que yace de impactar en el mediano plazo la idea del trabajo cotidiano.

Es necesario tener en cuenta que cada profesor cuenta con una autonomía para planear, orientar y decidir su propia práctica en un contexto curricular permanente; asimismo, tiene que poner en estrecha relación su teoría y su práctica, para convertir su conocimiento, junto con el desarrollo de su experiencia profesional, en escenarios propicios que sean más de carácter significativo para sus estudiantes.

Es fundamental el hecho de aprender de los profesores universitarios para desarrollar e incrementar las estrategias metacognitivas de sus estudiantes en la enseñanza mediante la animación de procesos de aprendizaje. Esto es de suma importancia al tener en cuenta los componentes cognitivos, sin olvidar la motivación, la cual está implicada en el aprendizaje. Si un alumno universitario es capaz de pensar sobre su propio conocimiento, ello significa que ha logrado ensanchar sus capacidades cognitivas, las cuales facilitan el aprendizaje.

Por lo anterior, este trabajo indaga sobre las teorías implícitas en el pensamiento de los profesores, las cuales son definidas como constructos epistémicos de representación de la realidad que se elaboran a partir de la experiencia y en ella se refleja la influencia de diversos modelos culturales. Su importancia radica en que constituyen sinopsis de conocimientos que los sujetos han elaborado social e individualmente con respecto a un dominio específico; esta indagación, aplicada a la enseñanza, propone analizar no solo las acciones de los profesores, sino también los procesos de pensamiento que los estimulan. Por medio de las teorías implícitas, los profesores universitarios pueden transformar la realidad, lo que permite generar inferencias que van más allá de una situación, diseñando y planeando nuevas estrategias de aprendizaje y esto hace que se conviertan en agentes activos del proceso formativo. Esta característica implica que

el conocimiento cotidiano no sea previo, alternativo o inexacto, con respecto al conocimiento científico o escolar.

## El profesor universitario

La universidad, lugar donde el profesor universitario desarrolla su trabajo, está en uno de los mayores momentos de transformación de su historia, gracias a los diferentes procesos provocados por los cambios sociales que están sucediendo. Estos cambios profundos por la calidad y la internacionalización que está viviendo la universidad, conllevan alteraciones en las funciones, los roles y las tareas asignadas al profesor, exigiéndole a este el desarrollo de nuevas competencias para que pueda cumplir adecuadamente sus funciones profesionales (Mas, 2011, p. 195).

Con relación al profesor universitario, es necesario tener claro que su competencia profesional se centra en la posibilidad de activar en un contexto laboral específico los saberes que pueda poseer un individuo para resolver óptimamente situaciones propias de su rol, es decir, en su función o perfil laboral. Echeverría indicó:

Para desenvolverse eficientemente en una profesión es necesario saber los conocimientos requeridos por la misma, a su vez se refirió a un *componente técnico* y a un ejercicio eficaz de estos necesita un saber hacer, es decir, un *componente metodológico*; siendo cada vez más imprescindible e importante en este contexto laboral de constante evolución, el “saber ser” visto como *componente personal* y el “saber estar” como un *componente participativo*. (2002, p. 18)

La competencia de acción profesional implica más que capacidades y conocimientos, la posibilidad de movilizar los saberes que se aprenden como resultado de la experiencia laboral y de la conceptualización y la reconceptualización diaria que la persona lleva a cabo en su trabajo, sumando y mezclando permanentemente nuevas experiencias y aprendizajes (Echeverría, 2002).

Si se tiene en cuenta lo anterior es posible considerar al profesor universitario un mediador entre el conocimiento y el alumno, un facilitador del aprendizaje, un tutor, un organizador, un orientador y un supervisor del trabajo y aprendizaje del estudiante, etc. Todas estas funciones hacen de este ejercicio una tarea compleja. Tomás (citado en Mas, 2011) afirmó que:

Volver a pensar la universidad significa reconceptualizar el papel del profesorado, de los estudiantes, de la enseñanza-aprendizaje, de la investigación, del gobierno y la gestión; significando este replanteamiento en la función del profesor como “dejar el papel de reproductor de conocimiento e ir hacia un orientador de aprendizajes...” ya que también, se reorienta el aprendizaje de los estudiantes que “debe permitir adquirir conocimientos pero especialmente saberlos buscar, procesar y aplicar”. (p. 198)

Es importante tener claro que hay dos funciones inherentes al profesor universitario: la docencia y la investigación. Por esta razón se hace necesario nombrar los escenarios donde el profesor lleva a cabo su labor profesional: uno general, que comprende el entorno socioprofesional, cultural, etc.; uno institucional, referente al departamento, la facultad y la universidad, y otro el microcontexto que comprende el aula-seminario-laboratorio (Mas, 2011, p. 198).

No hay duda de que las funciones del profesor universitario que estamos analizando se entienden solo si se relacionan con los escenarios de actuación descritos, ya que ninguno de estos pueden ser analizados de manera aislada; por lo tanto, cada uno de ellos está estrechamente relacionado con el resto y con las funciones por desarrollar por parte del profesor.

Para acercarse a una manera de comprender al profesor universitario desde las competencias, hay que tener en cuenta que no puede separarse de las dos funciones profesionales que debe asumir: docencia e investigación, ni de los ya mencionados escenarios donde las desarrollará: contexto social, contexto institucional y microcontexto (Mas, 2011, p. 198).

En lo referente a la función docente, la responsabilidad del profesor universitario traspasa los límites del aula donde considera el diseño y la planificación de la formación (fase preactiva), desarrolla el acto educativo (fase interactiva) y evalúa las competencias adquiridas o desarrolladas (fase posactiva). Este tipo de docente contribuye a la mejora de la acción formativa desarrollada y participa en la dinámica académico-organizativa de su institución (Mas, 2011, p. 199).

Además de los aspectos mencionados anteriormente, que hacen parte de la función docente, el profesor universitario se deberá preocupar por desarrollar su función, para continuar creando conocimiento científico y mejorar su campo científico y así ofrecer nuevas propuestas metodológicas adaptadas a sus alumnos y asignaturas, para innovar en su realidad y en su contexto, (Mas, 2011, p. 200).

Para nadie es un secreto que la figura del profesor universitario es holísticamente como docente, investigador y, si es el caso, gestor; cada una de estas funciones tiene mayor o menor protagonismo en las tareas que desarrolla, según sus propias preferencias personales, motivaciones intrínsecas y extrínsecas (valoración y evaluación de las agencias de acreditación, de la propia institución...), o de acuerdo con la fase en que se encuentre su carrera profesional, la identificación con las políticas institucionales, el escenario y las necesidades institucionales (Mas, 2011, p. 203). Actualmente es difícil concebir a un profesor ideal de referencia, como mero ejecutor de programas de formación, o a un docente que solo expone contenidos a un grupo de alumnos pasivos, que tienen como única actividad la recepción, la anotación y la memorización de dicho conocimiento (Tejada, 2009).

Por otro lado, Valcárcel (2003, pp. 84-85) propuso optar por generar una formación para docentes estructurada en cuatro niveles, establecidos según el momento de desarrollo profesional en que se encuentra el profesor universitario que, huelga decir, en el contexto colombiano no se conoce ninguna experiencia parecida; este proceso implicaría: la formación previa, dirigida básicamente a personal con posibilidades de iniciar la carrera universitaria (por ejemplo, semillero de investigación); la formación inicial, ofertada a los profesores principiantes, normalmente con escasa experiencia docente y con una notoria precariedad laboral; la formación continua, dirigida a profesores con experiencia y adaptada a las necesidades concretas del propio docente, de su universidad, departamento, etc., y la formación especializada en enseñanza disciplinar, orientada a aquel profesor universitario con una larga trayectoria profesional, que por su propia inquietud y por la necesidad de la institución donde labora desea dedicarse al diseño y a la aplicación de planes de estudios, de innovación, de mejora de la calidad, etc.

Como lo señalaron Gros y Romaña *et al.* (2004, p. 148) “la profesión docente del siglo XXI poco tendrá que ver con la imagen de un profesor subido en la tarima e impartiendo su clase frente a un grupo de alumnos”. En el ámbito universitario, lo anterior tiene una verdad de perogrullo, puesto que si bien sigue la tradición escolástica, cada vez es más importante la generación de otros procesos de enseñanza.

Según los aspectos mencionados, este camino de mejoramiento de las competencias psicopedagógicas del profesorado universitario se convierte en una demanda para que de ello se genere una mejora de la calidad de

la docencia universitaria y, paralelamente, del proceso de enseñanza del profesor y, en consecuencia, aprendizaje del estudiante (Mas, 2011, p. 210).

Con lo anterior se pretende que el profesor pase a ser protagonista, un agente que participará y orientará de manera más activa el aprendizaje de sus estudiantes, más allá del aula. Es así como este cambio provocará que el profesor desempeñe un rol de guía que analiza y orienta a los estudiantes en la solución de problemas o en la elaboración de proyectos reales y útiles.

Además, planeará, ejecutará y evaluará adecuadamente experiencias sistemáticas de aprendizaje, más ligadas al mundo laboral; la docencia dejará de limitarse a proporcionar información e instrucciones aisladas y poco significativas, para que los estudiantes aprendan; su principal función será la de guía que ofrezca organizada y pertinentemente rutas formativas de aprendizaje a sus estudiantes para que este implique un proceso formativo integral y de tal calidad, que pueda ser comparable, compatible y competitivo con cualquier otra institución de educación superior (Figuroa, Glio y Gutiérrez, 2008). En este caso, el profesor debe repensar su labor con el fin de establecer nuevas estrategias en su manera de enseñar y comprender el entorno, por lo que necesita desarrollar competencias que le faciliten la modificación de sus paradigmas sobre la educación, los roles de los profesores y el aprendizaje.

Así, se pretende reorientar el papel de las universidades, puesto que se considera muy valioso el rol de los docentes y el nuevo perfil del profesor para conformar el paradigma del aprendizaje que desplazará el de la enseñanza (Figuroa, Glio y Gutiérrez, 2008). Esta condición propia de la universidad en los últimos tiempos implica el viraje de la comprensión de la formación profesional basada en las competencias; para garantizar este proceso será necesario pensar en profesores que cuenten con diferentes competencias y una nueva visión acerca del conocimiento. Por lo tanto, se hace necesario, según Figuroa, Glio y Gutiérrez (2008), que directivos, administrativos, empleadores, estudiantes y profesores comprendan los antecedentes y los motivos por los que resulta importante y pertinente iniciar un tránsito hacia la formación por competencias profesionales en las instituciones de educación superior. Los directivos, los estudiantes y los profesores requieren adquirir una actitud de apertura hacia el cambio, que les permita aportar gran parte de su experiencia y lograr que exista congruencia entre las competencias que se formarán en el estudiante y las que se formarán en el profesor.

Ahora bien, teniendo en cuenta el debate actual sobre el papel de la educación superior, promovido tanto por las instituciones dedicadas a la enseñanza como por aquellas vinculadas a organismos internacionales o nacionales y sectores productivos, la educación superior se centra en la necesidad de atender aún las demandas de formación profesional que incorporan el desarrollo de nuevas capacidades y actitudes, y les exigen a las universidades un papel proactivo en el avance del conocimiento, la investigación y el compromiso con el progreso de su sociedad (Figueroa, Glio y Gutiérrez, 2008).

## Teorías implícitas del aprendizaje

El desacuerdo entre las prácticas en la educación y la teoría es lo que ha llevado a indagar acerca del pensamiento del profesorado en el sentido de por qué y para qué piensan su práctica educativa. Para ello es necesario comprender que en el ámbito educativo están inmersos: las creencias, los escenarios o los contextos y los saberes, dicho de otro modo, la vida; al final todos estos elementos cooperarán en el acto del profesorado, al igual que el producto de las experiencias proporcionarán nuevos conocimientos y didácticas.

En primera instancia se hace necesario comprender cómo los profesores ven su acción educativa y qué tipo de metodologías acogen en su labor, y luego comprender cómo esas proposiciones aplicadas llevan a una globalización de conceptos que soportan el establecimiento de teorías que explican la acción pedagógica implícita en el aula en la educación universitaria.

Es claro que el pensamiento afecta la práctica social, esto es, el *ethos* modifican la práctica del profesorado; pero es importante comprender que los cambios sociales y de pensamiento dan lugar a la transformación de la enseñanza. En este punto, la investigación sobre la modernidad se hace inminente. Modernidad que definió Berman (1991) como el encuentro y la interacción en un entorno donde se ven inmersas las aventuras, el poder, la alegría, el conocimiento, la propia transformación personal y del mundo, el cual a su vez puede construirse o destruirse a sí mismo.

Lyon (citado en Marrero, 2010) señala que los cambios sociales son producto de la posmodernidad y que lo cultural y lo social son inseparables; sin embargo, dichos cambios han sido manipulados y se han obtenido resultados inadecuados. Habermas y Giddens (citados en Marrero, 2010)

hablaron acerca de una “modernidad tardía”; por su parte, Lyotard (citado en Marrero, 2010) sostuvo que “se trata de una ruptura con el sistema de metarrelatos y la entrada en un paradigma de fragmentación del discurso y juegos con el lenguaje”.

La sociedad está condenada al presente, es decir, todo cambia, todo se transfigura y, por consiguiente, no es posible continuar en el pasado y las mismas prácticas educativas, ya que el pensamiento evoluciona a medida que las creencias se transforman. Esta brecha del cambio y la inaceptación hacen que el profesor reflexione acerca del desempeño de su propio rol.

Partiendo de este preámbulo nos concentraremos en los análisis y las reflexiones que se han llevado a cabo en torno a la práctica docente, pues en esta, la modernización interviene influenciando el ambiente educativo, como se asume, se planea y se ejecuta el plan de trabajo pedagógico.

A diferencia de los planes y los programas de estudio, que son planificaciones específicas aplicadas en el contexto educativo, mediante la construcción curricular la institución plasma su concepción de educación y la concibe como el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos (artículo 79 de la Ley 115 de 1994). Dicho plan de trabajo no se cumple a cabalidad, ya que las situaciones que se pueden presentar en el salón de clase son impredecibles, o por lo menos la mayoría de las veces. Es así como un nuevo elemento surge de la investigación y la observación de aula, un tipo de *currículo oculto* que presenta infaliblemente las experiencias del profesorado y de los estudiantes, las creencias y las costumbres, como también las planificaciones y las prácticas:

[...] el currículo oculto [...] se refiere a la variedad de influencias educativas que no están formalmente consignadas en el currículum prescripto [...] normalmente con una connotación negativa, producto de la forma encubierta de influir sobre personas en formación. El currículo oculto, es el que forja la personalidad de los alumnos a través de las interacciones cotidianas con profesores y compañeros, que luego quedan grabadas en la forma de valores y actitudes que delinean la manera de ser. (Jackson, 2001, p. 73)

En suma, es entonces donde el currículo oculto deja de ser una realidad intrascendente y pasa a ser estudiado a profundidad por lo cual se desarrolla

una serie de teorías, también llamadas *prácticas educativas personales* o *teorías implícitas (TI)* las cuales ayudan a explicar y a comprender su razón de ser, puesto que es en ellas que el *currículo oculto* se reconoce.

Entendemos por TI aquellas opciones que el profesorado tiene para implementar en el aula de clase sin que estas hagan parte de un documento escrito y, por lo general, no hacen parte de nuestra conciencia. Esto es, un conjunto organizado de conocimientos basados en la experiencia misma y presentados según cómo se va desarrollando la clase o, mejor, el proceso educativo. Dichas teorías se presentan casi que improvisadamente; sin embargo, han sido programadas como planes de contingencia coherentes, pero instintivos.

Las TI se hacen posibles gracias a los conocimientos y las experiencias propias y únicas del profesor, por lo que es necesario que estas se adapten a los contextos; por consiguiente, no pueden aplicarse de la misma manera en los diferentes contextos, es decir, no consiguen adaptarse a todas las necesidades pedagógicas presentes en el aula (Rodrigo, 1997, citado en Marreo, 2010). Solo las conexiones que se puedan conseguir entre el conocimiento y la práctica cotidiana ayudará a obtener una visión realista del mundo.

Las TI son el resultado de las prácticas pedagógicas del profesor, de sus creencias en relación con las situaciones reales del aula y de cómo este adapta sus conocimientos al impredecible ambiente educativo. Las TI pueden verse muy parecidas a procesos o conjuntos de opciones improvisadas, pero cognitivamente estructuradas y coherentes. En cualquier caso, es una oportunidad para acercarnos a la comprensión de hombres y mujeres que viven su subjetividad en el marco de la segunda modernidad. Una sociedad y un momento histórico que, al igual que otros, se proyecta cargado de contradicciones y posibilidades, aspiraciones y frustraciones, desmotivaciones y entusiasmos sobre el rol propio (Torres, 2006, citado en Marrero, 2010).

Esta configuración es la que permite avanzar y comprender la práctica educativa y el porqué de la lógica propia del salón de clase; sin importar que sus métodos no se encuentren plasmados en un plan de trabajo, puesto que las TI del profesorado son reconstrucciones sobre conocimientos pedagógicos histórica y socialmente elaborados que se transmiten por medio de la formación y de la práctica docente. El individuo construye las TI mediante actividades (*prácticas culturales*) que realiza en su grupo social y por medio de la interacción con otros sujetos (*formatos de interacción*). El proceso de reconstrucción que integra cognición y cultura se denomina

socioconstructivismo, ya que los sujetos no construyen las teorías en relación con el sistema social en general, sino mediante los contextos próximos o escenarios socioculturales.

Los escenarios socioculturales, como entornos espaciotemporales que contienen personas con intenciones y metas que realizan actividades y tareas significativas para la cultura y que, siguiendo determinados formatos interactivos y tipos de discurso, negocian una representación compartida de esta (Rodrigo *et al.*, 1999, p. 77, citado en Marrero, 2010). Tres tipos de escenarios socioculturales se presentan: el cotidiano, el escolar y el científico, aunque habría que añadir el escenario profesional con su conocimiento práctico y su epistemología correspondiente (Rodrigo, 1992, citado en Marrero 2010). En definitiva, se puede decir que las personas construyen el conocimiento, pero esa construcción personal está directamente relacionada con el contexto en el que se producen.

Según Marrero, las TI se clasifican en cinco tipos, y parten de los modelos pedagógicos propuestos por Rafael Flórez Ochoa. En primer lugar, encontramos la *teoría tradicional*: presenta una obsesión por los contenidos; en ella la formación es dirigida por el profesor y se centra en la autoridad sobre el alumno. Flórez Ochoa supuso que dicho tradicionalismo hacía énfasis en la formación del carácter, moldeándolo por medio de la voluntad, la virtud y el rigor de la disciplina. El maestro asume entonces una relación vertical con el alumno.

En segundo lugar, tenemos la *teoría técnica*: sus representantes son Skinner, Bobbit y Tyler. Esta teoría plantea la búsqueda de la eficacia en los procesos de enseñanza por medio de procesos muy estructurados y en la evaluación de los resultados y el cumplimiento de objetivos. El modelo conductista, por su lado, asume un comportamiento productivo parecido a la teoría, en el que controla sus objetivos y plantea el adiestramiento experimental por medio de la tecnología educativa, velando por una transmisión parcelada de los saberes técnicos.

En tercer lugar, aparece la *teoría activa*: su principal representante es Dewey, aunque Rousseau hace aportes distintivos: “Concibe una concepción global y práctica del conocimiento” (Marrero, 2009, p. 49, citado en Marrero, 2010). A su vez, plantea que el conocimiento debe surgir de ambientes experimentales y activos; este último debe darse como regla para que esta teoría sea diferenciada de las otras. Asimismo, tiene relación con el modelo romántico propuesto por Flórez, en el cual se plantea el desarrollo individual,

en el que el maestro se presenta más como una guía o auxiliar para el estudiante, y como un amigo de la expresión libre, original y espontánea.

En cuarto lugar, encontramos la *teoría constructiva*. Piaget es el principal autor. Como la anterior, esta teoría se interesó por el aprendizaje por descubrimiento; ahora bien, adquiere una noción interdisciplinaria y de búsqueda de significados. El docente es un ente activo, pero no superior al estudiante, ya que el primero busca situaciones de aprendizaje, pero es el docente quien las asimila, las experimenta, las vive y las adapta como lo prefiera.

En último lugar, pero no menos importante la *teoría crítica*, inspirada en la obra de Marx, en la nueva psicología de la educación, aprendizaje por descubrimiento guiado, el énfasis de la socialización y su carácter político y moral. Se desarrolla la criticidad de los estudiantes frente a diversos contextos sociopolíticos, con el fin de generar un pensamiento reflexivo en relación con la vida. Flórez le dio interés al individuo, al desarrollo del espíritu, al conocimiento polifacético y a la formación científica, teniendo en cuenta las teorías de Freire y Makarenko.

En conclusión, estos estudios acerca de la práctica docente han favorecido la comprensión y la sustentación del porqué los docentes (sin importar el nivel) aplican en las clases alternativas, en su gran mayoría, comprometidas, con resultados positivos, regidos indudablemente por la variedad de espacios que se pueden presentar en tan solo una clase. Como resultado del proceso de caracterización las de TI, Marrero logra sintetizarlas en: *la teoría dependiente, la emancipadora, la expresiva, la productiva y la interpretativa*.

*La teoría dependiente* plantea que el profesor debe impartir un conocimiento profundo y rigurosamente científico (Marrero, 2003 citado en Marrero, 2010); el estudiante debe estar en silencio atento a las instrucciones que el docente esté dando, pues solo así se captará toda la información que este quiere impartir; también se presenta la evaluación sin previo aviso, pues solo así se puede asegurar que el estudiante ha comprendido y no se ha aprendido algo de memoria temporalmente. En el ámbito tecnológico, en este punto es importante tener humanos con vocación y capacidad de querer asumir el reto de organización y manejo de grandes grupos.

En *la teoría dependiente*, los docentes parten del común de querer impartir conocimiento, riguroso científico, que se vería obstaculizado por la integración de contenidos (Marrero, 2010). El profesor retoma la idea en la educación preescolar y superior de querer ganar la atención al cien por ciento de los estudiantes; solo que en este punto se hace de forma sutil, sin

importar si es acatada la orden de silencio y sin importar el orden en general. Por otro lado, la educación universitaria se relaciona en una concepción inmovilista del docente, ya que únicamente precisa vocación y capacidad directiva de grandes grupos, de manera que es imposible que este logre innovaciones importantes en la enseñanza.

La *teoría emancipadora* ubica la enseñanza en un ámbito político; de esta manera, el currículo universitario manejará una ideología de acuerdo con parámetros establecidos por la sociedad. A su vez, efectuará nociones de poder en las que la economía desempeña un papel indispensable en la estabilidad educativa de este nivel. La clase social es la que va a sustentar el cumplimiento de metas en los procesos educativos; por ende, la universidad no se hace responsable de si los estudiantes captan o entienden los conocimientos impartidos en el ambiente de clase, pues se excusa en que las diferencias sociales y la desigualdad de oportunidades son las causantes del fracaso y para ello la universidad de encarga de crear una conciencia crítica, pero de alguna manera de conformismo y aceptación de los procesos y los resultados favorables o desfavorables que se puedan presentar.

148 ■ La *teoría expresiva* se articula en torno a la teoría de la actividad; en ella, el estudiante debe estar en continuo aprendizaje, pero este último depende del punto de acción en el cual el estudiante esté sumergido. Para la universidad, el alumno es el eje principal por lo que es importante mantenerlo informado acerca de sus logros y la importancia de relacionar el contexto con lo que se está estudiando. La evaluación aún se aplica y los resultados pasan a un segundo plano. La acción del estudiante es, sin duda, una guía ineludible para el avance en su proceso educativo.

La *teoría productiva* se caracteriza por el pragmatismo y por la efectividad (Marrero 1988, p. 78). Se encarga de impartir el conocimiento científico necesario para hacer del estudiante un ser eficaz y útil para la sociedad; esto es, que le aporte a la sociedad elementos para su mejoramiento. La disciplina es un actor primordial en esta teoría, ya que solo por medio de esta se logrará que el estudiante adquiera todos los conceptos y los pueda aplicar correctamente en la mejora de su ambiente social; la evaluación, a su vez, es tomada como el único medio para controlar los resultados objetivamente.

La *teoría interpretativa* se articula en torno al concepto de autonomía como recurso para lograr el desarrollo y la capacidad reflexiva del alumno (Marrero 1988, p. 79). El docente es tan solo el encargado de proporcionar la información o la instrucción básica necesaria para que de esta manera el

estudiante sea el responsable de su aprendizaje y de su organización, claro está, que se debe generar un ambiente de discusión; no es correcto dejar al estudiante sin una guía, solo que en este punto se le da una importancia considerable al estudiante, con el fin de que pueda generar un ambiente y aprendizaje original, resultado de sus propias investigaciones, decisiones y maneras de aprender; sin dejar de lado, que el profesor también se convierte en un investigador y observador del proceso de sus alumnos.

Esta teoría es muy importante, ya que pretende desarrollar el pensamiento crítico partiendo de ideas que lo incrementen; es decir, el docente se encarga de generar discusión y análisis en el momento en el que le ofrece al estudiante las herramientas necesarias, como por ejemplo, temas que contradigan su modo de pensar, ambientes controversiales, en general, ideas que afecten de alguna manera su modo de ver el mundo.

Toda práctica está incrustada en una teoría (Carr, 1990), el conocimiento es algo que no solo una persona lo puede tener, debe ser compartido, esto es, lo debe adquirir quien lo desee cuando lo desee, pero de la misma manera impartirlo. En lo que a conocimiento científico se refiere, este será un producto de experiencias vicarías, ya que el aprendizaje cotidiano es una experiencia directa, inevitable; se va adquiriendo a medida que se va creciendo y no por ello deja de ser conocimiento. Es allí donde aquello que se ha transmitido se vuelve *práctica*.

Reflexionar sobre la práctica del profesorado nos invita a pensar en las acciones educadoras que se dan en los ambientes de aprendizaje. El profesor, como elemento primordial del cambio educativo, debe pensar en sus alumnos, pensar en el proceso de enseñanza, pensar en que los conocimientos no deben acumularse, sino llevarlos a la práctica y transfórmalos en aprendizajes significativos. Se plantea que el conocimiento del profesor es práctico, porque se constituye de la experiencia, entendida esta como episodios personales de contacto con una pauta sociocultural y definida por una práctica y un formato de interacción social (Rodrigo *et al.*, 1993, citado en Marrero, 2010).

Las teorías implícitas tienen su soporte representacional en el individuo. [...] sin embargo, el individuo no constituye su representación en solitario ni sobre la base de experiencias idiosincráticas, sino que el hecho de que forma parte de grupos y clases sociales introduce elementos supraindividuales en el estudio de sus representaciones. [...] la construcción de representaciones está fuertemente

orientada por actividades (prácticas culturales) que el individuo realiza en grupo y suele tener lugar en un contexto de relación y de comunicación interpersonal.

(Rodrigo *et al.*, 1993, citado en Marrero, 2010)

## Aprendizaje en la universidad

Brockbank y McGill (2002), en su libro *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*, comenzaron por cuestionarse lo siguiente: ¿cuál es la finalidad de la enseñanza superior?, y ¿qué tipos de aprendizaje promover? Un tema fundamental para ellos fue el aprendizaje en la enseñanza superior, con el propósito de señalar cómo puede promoverse un aprendizaje eficaz y consciente. Según los autores, las instituciones de enseñanza superior pretenden crear las condiciones del aprendizaje sin articularlas y afirmando que la educación superior tiene la obligación de garantizarles a sus alumnos la realización de sus aspiraciones posuniversitarias, al igual que proporcionarles la experiencia necesaria en su camino hacia la titulación básica y posgrado. Así emergen aspiraciones explícitas como: el aprendizaje transformacional, el aprendizaje crítico y el aprendizaje permanente, que se determinaran más adelante; sin embargo, no cabe duda de que la enseñanza superior está viéndose obligada a justificar su existencia y que no puede seguir considerándose un privilegio otorgado por la sociedad. Ello preocupa a algunos, es decir, que tengan que sacrificar ciertas cualidades tradicionales de la enseñanza superior como la libertad y la autonomía en la búsqueda del saber.

De acuerdo con las experiencias de Brockbank y McGill (2002), tanto estudiantes como profesores reconocen el cambio que se ha llevado a cabo con el saber y las ideas sobre la naturaleza del aprendizaje, basados en interpretaciones más recientes en las cuales dan a conocer sus valores, lo cual influye en la forma de trabajar con los estudiantes, con los compañeros de la universidad y con otros ámbitos. También se basan en los trabajos del constructivismo social (Berger y Luckman, 1966, citados por Brockbank y McGill, 2002, p. 18), en los cuales se afirma que estamos profundamente influidos por nuestra experiencia vital, que el saber se construye socialmente y que cuando los aprendices ingresan a la enseñanza superior viven esa experiencia como un sistema con valores y donde se ejerce un poder que puede influir en el progreso y el aprendizaje de los estudiantes. Con respecto al profesorado universitario, en parte tiene la responsabilidad de crear las condiciones para que se produzca el aprendizaje.

Para Brockbank y McGill (2002), si la finalidad de las instituciones de enseñanza superior consiste en estimular el paso de lo simplemente transmisoro a lo transformador, una condición fundamental de las experiencias de los estudiantes —ya sean de primer, segundo o tercer ciclo, con dedicación parcial o completa— ha de ser que las relaciones sean fundamentales para el aprendizaje, es decir, que haya situaciones en las que los profesores y los alumnos pueden reflexionar activamente sobre las cuestiones y los materiales que tienen ante ellos, por ejemplo, seminarios y clases prácticas. Lo más importante es el diálogo que existe entre el profesor y los alumnos, puesto que se trata de una relación en la que participan y trabajan juntos en la que construyen el significado y el saber sobre el material. Para que se produzca el diálogo reflexivo, el profesor debe actuar de forma diferente ante los estudiantes, es decir, se convierte en el facilitador del aprendizaje, el centro de atención, para que así los estudiantes consigan comprender, apropiarse, modificar y trascender los significados que se encuentren en el material.

La fundamentación racional planteada por los autores mencionados, en la que se establecen los fines y los enfoques de la enseñanza y el aprendizaje que se tienen presentes para estimular un aprendizaje crítico reflexivo —que es transformacional—, consiste en desarrollar un procedimiento que haga más accesible este tipo de aprendizaje, es decir, un modelo del procedimiento con el que pueda facilitarse un diálogo reflexivo que estimule el aprendizaje crítico reflexivo. Primero, el modelo les ofrece a los profesores un plan que puedan utilizar con sus alumnos. Segundo, los profesores pueden utilizar el modelo para reflexionar sobre su práctica profesional. Y, en tercer lugar, el reconocimiento explícito y el ejemplo del diálogo reflexivo constituyen un medio para que los estudiantes reflexionen sobre su práctica, así como para apoyar el aprendizaje sobre su aprendizaje.

## **Metodología**

Esta investigación se enmarca en el paradigma cualitativo, el cual tiene como campo la interpretación sobre la vida, las experiencias vividas, los comportamientos, las emociones y los sentimientos de los seres humanos, la sociedad, los grupos humanos, las relaciones entre las personas, etc.; para comprender la vida social por medio de significados transitados desde una

perspectiva holística, es decir, entender un conjunto de cualidades interrelacionadas que caracterizan un determinado fenómeno.

Atendiendo a la tarea de analizar el problema, esta investigación analizó los datos y acudió a la categorización de la teoría fundada de Corbin y Strauss, la cual se refiere a una teoría derivada de datos recopilados de una manera sistemática y analizada por medio de un proceso de investigación. Esta teoría fundada se basa en los datos; su sistematización para generar conocimientos aumenta la comprensión y proporciona una guía significativa para la acción. Una de las características más significativa de esta teoría es la fundamentación de conceptos sobre los datos y la creatividad, la cual se manifiesta en la capacidad de los investigadores de denominar categorías con buen juicio y la formulación de preguntas estimulantes para encontrar un equilibrio entre la ciencia y la creatividad.

### *Estudio de caso*

El positivismo defiende la uniformidad, la existencia de patrones generales, la predecibilidad y el control en la naturaleza social por encima de lo diverso, lo particular, lo único y lo específico (Vázquez y Angulo, 2003, p. 15); metodología que *el estudio de casos* viene a replantear. El manual sobre diseños de investigaciones experimentales y cuasiexperimentales señalaba que los estudios de caso único no constituían estudios rigurosos y científicos, por lo que los estudios de caso comenzaron una transformación para demostrar lo contrario (Campbell y Stanley, 1963, citado en Vázquez y Angulo, 2003).

El estudio de caso se enfoca en todo lo que un caso simple puede ofrecer; al mismo tiempo, permite ir más allá de la experiencia descrita (Vázquez, 2003, p. 16), al punto de conectar la audiencia con la experiencia misma. El estudio de casos se refiere a la observación, la interpretación y el análisis de una situación específica; se investiga sobre incidentes y hechos específicos y la recogida selectiva de información de carácter biográfico, de personalidad, intenciones y valores le permite al que lo realiza, captar y reflejar los elementos de una situación que le dan significado (Vázquez, 2003, p. 16). En el estudio de caso existe una cierta dedicación al conocimiento y la descripción de lo idiosincrásico y específico como legítimo en sí mismo (Walker, 1983, p. 45, citado en Vázquez y Angulo, 2003). En esta investigación se realizó una entrevista semiestructurada a una profesora del programa de Trabajo Social de la Universidad de La Salle y sobre

la información obtenida se realizó el análisis de las teorías implícitas que propone Marrero (1988).

## Resultados

El análisis de la caracterización de la entrevista permite reconocer la presencia de las teorías implícitas sobre el aprendizaje, las cuales la profesora entrevistada demostró en sus respuestas ante el instrumento aplicado. La *teoría interpretativa* ubica al estudiante en un contexto comunicativo, lo cual se puede evidenciar en el enunciado: *Yo creo que es importante como estructura de entrada al proceso de aprendizaje, la sensibilización afectiva, emotiva y evolutiva. Si bien la sensibilización es un proceso de activación de conocimientos en los estudiantes, es la herramienta que permite evaluar los intereses, las falencias, las fortalezas, las destrezas, los objetivos, los sueños y las metas, entre otros aspectos, que el estudiante tiene con respecto a su clase.* Los objetivos educativos siempre deben tener en cuenta los intereses y las necesidades expresados por el alumno (Marrero, 2009, p. 93) por lo que la profesora, en el enunciado “Yo trato que el estudiante haga una reflexión de introspección, de escritura y de socialización para ver qué piensa del asunto que vamos a tratar”, contextualiza al estudiante y lo ubica en un ambiente activo y expresivo y logra suscitar la comunicación en la clase; con el objetivo de diagnosticar y conocer la situación del estudiante y lo que este busca en su proceso de aprendizaje.

Por otro lado, el concepto de autonomía es representado en el siguiente enunciado: *el sentido del aprendizaje es que es un acto de responsabilidad individual que está acompañado por el mediador que es el profesor, por lo cual el estudiante se encarga de producir sus propios conceptos aprovechando los recursos pedagógicos y el acompañamiento que el profesor provee.* La teoría interpretativa establece que el estudiante debe desarrollar en su totalidad la autonomía, que es posible cuando el profesor es consciente de que es necesario establecer esos espacios, bien sean de trabajo individual o grupal, pero que esté encaminado a permitir la libertad de pensamiento y acción del alumno; dicho de otra manera, el profesor desempeña el rol de mediador, posibilitador, seductor y provocador, dinamizador y gestor de procesos de aprendizaje y se encarga entonces de permitir espacios suficientes para que el alumno pueda llevar a cabo su proceso, de acuerdo con lo que va demandando su necesidad (Marrero, 2009, p. 82).

La enseñanza debe estar encaminada a lograr que el estudiante elabore su propio conocimiento, pues el problema de aprender los contenidos es personal de los estudiantes; de esta manera, la profesora señala que el sentido del aprendizaje es un acto de responsabilidad individual que está acompañado por el mediador que es el profesor. Es importante que el proceso de enseñanza-aprendizaje esté acompañado por la reflexión, ya que de esa manera la interiorización del conocimiento se hace más consciente; entonces, el estudiante debe estar en “la jugada”, en qué va su proceso, trabajarle a su proceso, es decir, llevar a cabo un trabajo totalmente individual.

Se evidenció otra teoría implícita tras la caracterización de la entrevista, con el nombre de *teoría emancipadora*. Esta nos ofrece una perspectiva diferente en lo que a diferencias sociales en el aula se refiere. La teoría emancipadora hace referencia a que el conocimiento impartido implica nociones de poder y recursos económicos y de control social (Marrero, 2009, p. 81); aspecto que se hace evidente en enunciados como: *no puede hacerse la sensibilización con 40 estudiantes que todo el tiempo hay que controlar, es decir, que la estructura cambia según la clase, según las condiciones y la condición del estudiante, los niveles y según lo que se pretenda en una materia teórica de fundamentación*. Lo anterior permite concluir que la profesora establece su ambiente de aprendizaje dependiendo de lo que el contexto ofrece, es decir, la clase se organiza y obedece al ambiente educativo y a los estudiantes y, por consiguiente, se somete el proceso educativo a estructuras específicas acordes con el grupo en el que se lleve a cabo.

Por otro lado, la *teoría productiva* se muestra relevante en la caracterización, ya que al identificar enunciados como: *llamo lista en todas las clases, les pongo retardo, falla y todas esas cosas es como una manera de controlar, de auditar, de garantizar que se cumplan los logros y de alguna manera*, con lo que se busca formar hábitos eficaces en el alumno (Marrero, 2009, p. 92). Se está concibiendo el acto educativo como un proceso de mero control más que un proceso de socialización, inserción y constante permeabilidad por la población en general. Se establece que la única manera de lograr resultados óptimos es por medio del resultado y que estos deben ser de calidad, de manera que la forma como se evidencia el aprendizaje se presenta por medio del mejoramiento del producto.

Por último, estos enunciados ubican las concepciones de la profesora en un ambiente de control social evidente (Marrero, 2009, p. 81), a su vez, se presenta un aspecto relevante, el sentido de imposibilidad ante una clase

diferente de otra. El enunciado que explica esta situación es el siguiente: *por ejemplo en el grupo de cuarenta no hay modo de que se hagan dos protocolos, pero sí en el grupo de dieciséis*. Se evidencia una enseñanza en la cual es difícil que los profesores puedan hacer innovaciones importantes y se ciñen a lo que los currículos especifiquen en cuanto a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En síntesis, las teorías implícitas que la entrevista permitió reconocer, ofrecen diferentes perspectivas acerca de las concepciones que la profesora entrevistada tiene acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje, si bien para ella la teoría predominante es la *interpretativa*, cuya finalidad es lograr un estudiante activo en el salón de clase y fuera de este, esto es, un estudiante autónomo. También se presenta la *teoría emancipadora*, en la que hay un ideal de control social en las clases y un control de rigurosidad en lo referente a la *teoría productiva*. Por último, la presencia de un aspecto *dependiente* permite que se ubiquen las concepciones sobre el aprendizaje en ambientes permeables por prejuicios y quizá miedo de poder transformar la educación.

## Conclusiones

Las teorías implícitas siguen siendo un espacio por estudiar en investigación, ya que en términos de la universidad no es un campo muy explorado. La investigación que se realizó dejó como evidencia que las maneras como los profesores consideran el aprendizaje son diversas, por lo que siguen siendo objeto de estudio en la universidad.

Las maneras para comprender lo que significa el aprendizaje y la enseñanza universitaria siguen siendo estudiadas, ya que los profesores universitarios muchas veces centran su atención en las maneras de enseñar y no tanto en las formas cómo aprende el estudiante. Esta investigación dio cuenta de la manera como los profesores universitarios se acercan a comprensiones sobre la premisa de los estudiantes y esta comprensión sobre la preocupación en su práctica.

Como se advierte en esta investigación, no hay una teoría implícita que predomine fundamentalmente sobre otras, aunque en cierto grado hay algunas que se hacen más visibles. Este análisis da cuenta de cómo funcionan y pueden reconocerse otras teorías simultáneamente de acuerdo con lo que el profesor piensa.

Esta condición de sincronía implícita que tienen las teorías es una muestra de cómo el profesor sí piensa el aprendizaje, aunque no lo haga explícito

en muchas de sus expresiones. Esto demanda que en estudios posteriores se contraste lo que dice el profesor con sus propias prácticas, en cuanto esto favorecería dar mayor precisión a la configuración y al reconocimiento de las implícitas en sus propias prácticas.

## Referencias

- Berman, M. (1991). *Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Brockbank, A. y McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- Carr, W. (1990). *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona: Laertes.
- Echeverría, B. (2002). Gestión de la competencia de acción profesional, *Revista de Investigación Educativa*, 20(1), 7-43.
- Figueroa, G. y Gutiérrez, (2008). *La función docente en la universidad*, 10. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-40412008000300008](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412008000300008)
- Gros, B. y Romaña, T. (2004). *Ser profesor. Palabras sobre la docencia universitaria*. Barcelona: Octaedro-ICE Universitat de Barcelona.
- Knight, P. (2006). *El profesorado de educación superior: formación para la excelencia*. Barcelona: Narcea.
- Marrero, J. (1988). *Teorías implícitas del profesor y planificación de la enseñanza*, Tesis doctoral inédita, Departamento de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento. Tenerife: Universidad La Laguna.
- Marrero, J. (2009). *Pensamiento reencontrado*. Barcelona: Octaedro.
- Mas, O. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. *Profesorado Revista de Currículum y formación del profesorado*, 15(13), 196-211.
- Jackson, P. (2001). *La vida en las escuelas*. Madrid: Morata.
- Tejada, J. (2009). Competencias docentes. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(2), 1-15. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev132COL2.pdf>
- Valcárcel, M. (2003). *La preparación del profesorado universitario español para la convergencia europea en educación superior*. Córdoba: Material policopiado.
- Vázquez, R. y Angulo, R. (2003). *Introducción a los estudios de casos*. Málaga: Aljibe.