



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

SECRETARIA DE POSGRADO

DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**ESTILOS DE PENSAMIENTO DOCENTE, TEORÍAS IMPLÍCITAS Y
MODOS DE ENSEÑANZA EN EDUCACIÓN PRIMARIA DE CUENCA-
ECUADOR**

Informe de Tesis Doctoral para optar al grado de Doctor en Educación

TESISTA: Mgst. Juan Napoleón Rodríguez Peralta

DIRECTORAS: Dra. Ma. del Carmen Malbrán

Dra. Ma. Alejandra Pedragosa

La Plata - Argentina

Mayo 2022

Dedicatoria

A mi familia, por su apoyo sin condiciones, lo que permitió que esta sea una experiencia de momentos realmente agradables. Mi tiempo y esfuerzo empleado para este estudio los dedico como una muestra del inmenso amor que les tengo.

A Juan, Paula, Gladys, mi madre Inés, hermana y hermanos.



Agradecimientos

Expreso mi profundo agradecimiento a la **Universidad Nacional de la Plata**, representada por su calidad de docentes, cuyo accionar siempre estuvo guiado con profunda calidez. Gracias por permitirme que transcurra en sus aulas y en ese viaje transforme mi manera de pensar.

A la **Dra. María del Carmen Malbrán**, por su apoyo incondicional que demostró durante esta hermosa experiencia de aprendizaje. Por su orientación y enseñanza que traza caminos que van más allá de los manuales, que plantea formas de hacer que recoge de su experiencia, y de manera generosa y desinteresada ha compartido incidiendo para que recorra de manera atenta mirando posibilidades de investigar, interpretar y transformar. Le extiendo un abrazo cálido y perenne ante su partida inesperada.

A la **Dra. M. Alejandra Pedragosa**, quien trabajó con inteligencia, dedicación y amabilidad, permitiendo que el presente trabajo pueda finalizar de la mejor manera. Su aporte fue un pilar importante que enriqueció mi experiencia personal y académica.

Al programa de estudio doctoral representado por el **Dr. Fabio Espósito** y la **Dra. Myriam Southwell**, quienes han extendido su propuesta para compartir hacia docentes de otros lugares e incidir en el campo de la educación latinoamericana.

A la **Dra. Daniela Atairo**, por su enseñanza, colaboración y comprensión. A través de su apoyo incondicional y compromiso con la formación en el programa de investigación, quien desarrolló estrategias pensando para cada uno de los colegas que asistimos al programa de estudios. Su dedicación, paciencia e inteligencia permitió que el presente estudio puede finalizar.



A **las profesoras y profesores de aula**, de las escuelas, quienes participaron abriendo un espacio en sus ya jornadas arduas de trabajo, mostraron su apoyo, dedicando su valioso tiempo y de manera desinteresada respondieron las diferentes encuestas. Quedo en deuda por tan notable gesto y a la vez estoy comprometido a seguir aprendiendo para aportar en este campo de estudio.

A los **colegas de la Carrera de Educación General Básica** de la Universidad de Cuenca, quienes abrieron un espacio y dedicaron tiempo para escucharme y compartir ideas sobre mi tema de estudio, pero, sobre todo, agradezco por compartir y enseñarme de manera desinteresada durante el tiempo en que laboramos juntos.

Resumen

Este informe de tesis es el resultado de una investigación realizada en el marco de la educación primaria ecuatoriana, una investigación desde la Psicología Educacional para quienes deseen comprender el proceso de la enseñanza y el aprendizaje implicado en la dinámica profesional en relación a los planteamientos del pensamiento implícito. El principal objetivo fue analizar la relación existente entre el pensamiento implícito y modos de enseñanza, desde los constructos: teorías implícitas sobre el aprendizaje y enseñanza, estilos de pensamiento sobre la enseñanza y enfoques de enseñanza, presentes en docentes de la escuela primaria de la Cuenca Ecuador. Se llevó a cabo utilizando como muestra a 107 docentes que laboraban en escuelas de la zona urbana a los cuales se les aplicó una serie de instrumentos para determinar el tipo de pensamiento y enfoque de enseñanza que utilizaban. A nivel metodológico, la investigación se inscribe en el paradigma cuantitativo descriptivo y correlacional. Resultó que el pensamiento de los docentes se caracteriza principalmente desde un estilo de pensamiento creativo, teorías implícitas constructivista y enfoque centrado en el estudiante, esto indica que estarían en consonancia con los lineamientos psicopedagógicos establecidos por el Ministerio de Educación para la práctica educativa; también se pudo conocer que únicamente se presenta una relación significativa entre las variables enfoques de enseñanza y estilos de pensamiento. Finalmente se pudo concluir que, si bien las variables estudiadas sobre el pensamiento implícito resultan importantes para la investigación en el medio local, sin embargo, desde el análisis de su fundamento teórico conceptual se ve la necesidad de recurrir a otro tipo de metodologías que permitan comprender de manera más profunda esta temática de estudio.

Índice

Capítulo I.....	18
Contextualización del Problema de Investigación y Antecedentes.....	18
<i>Antecedentes: Procesos de Pensamiento Docente sobre la Enseñanza</i>	<i>27</i>
<i>Planteamiento del Problema.....</i>	<i>38</i>
Preguntas de Investigación	41
Objetivos de Investigación.....	42
Hipótesis de Investigación	42
Capítulo II.....	44
Marco Teórico	44
<i>Teorías Implícitas, Concepciones, y Creencias sobre la Enseñanza.....</i>	<i>46</i>
<i>Teorías Implícitas sobre el Aprendizaje y la Enseñanza: Tipos</i>	<i>48</i>
<i>Pensamiento Implícito – Fundamentación de Teorías Implícitas</i>	<i>54</i>
<i>Aprendizaje Dual Implícito y Explícito.....</i>	<i>56</i>
<i>Representación Mental</i>	<i>57</i>
<i>Las Creencias Epistemológicas</i>	<i>63</i>
<i>Modelos Mentales</i>	<i>66</i>
<i>Modelos Mentales sobre la Enseñanza</i>	<i>67</i>

<i>Estilos de Pensamiento Docente</i>	69
<i>Modos de Enseñanza Docente</i>	80
<i>Modo de enseñanza tradicional</i>	82
<i>Modo de enseñanza romántico</i>	82
<i>Modo de enseñanza conductista</i>	83
<i>Modo de enseñanza cognitivista</i>	84
<i>Modo de enseñanza constructivista</i>	85
<i>Enfoques de Enseñanza</i>	89
Capítulo III	97
Diseño Metodológico	97
<i>Enfoque de la Investigación</i>	100
<i>La Muestra</i>	100
<i>Definición de las Variables e Instrumentación</i>	104
<i>Técnica de Recolección</i>	106
<i>Primer instrumento-Teorías Implícitas: Cuestionario de Dilemas</i>	106
<i>Segundo instrumento: Estilos de Pensamiento en la Enseñanza</i>	109
<i>Tercer instrumento: Enfoques de Enseñanza</i>	111
<i>Variables de Investigación</i>	111



<i>Procedimiento de aplicación de los instrumentos</i>	113
<i>Procesamiento y Análisis Estadístico de la Información</i>	114
<i>Confiabilidad de Instrumentos</i>	115
<i>Confiabilidad del Cuestionario Teorías Implícitas Sobre el Aprendizaje y la Enseñanza</i>	116
<i>Confiabilidad del Cuestionario Estilos de Pensamiento sobre la Enseñanza</i>	117
<i>Confiabilidad del Cuestionario Enfoques de Enseñanza</i>	117
Capítulo IV	118
Resultados	118
<i>Teorías Implícitas sobre el Aprendizaje y la Enseñanza</i>	119
<i>Estilos de Pensamiento Docente sobre la Enseñanza</i>	125
<i>Enfoques de Enseñanza</i>	131
<i>Resultado: Relación entre las Teorías Implícitas sobre el Aprendizaje y Enseñanza, Estilos de Pensamiento Docente sobre la Enseñanza, y Enfoques de Enseñanza</i>	133
<i>Marco Interpretativo Respecto al Pensamiento Implícito y Enfoques de Enseñanza desde el Contexto de la Investigación</i>	137
Capítulo V	145
Análisis de los resultados	145

Capítulo VI	151
Conclusiones	151
Referencias.....	156
Apéndices	166
<i>Apéndice A: Cuestionario de Dilemas</i>	<i>166</i>
<i>Apéndice B: Cuestionario Estilos de Pensamiento Docente sobre la Enseñanza</i>	<i>171</i>
<i>Apéndice C: Cuestionario Enfoques de Enseñanza</i>	<i>176</i>
<i>Apéndice D: Informe sobre Pilotaje y Adecuación de los Cuestionarios Aplicados.....</i>	<i>179</i>
<i>Apéndice E: Pruebas de Normalidad de las Variables</i>	<i>181</i>

Índice de Tablas

Tabla 1 <i>Edad de los participantes</i>	101
Tabla 2 <i>Años de experiencia en la docencia</i>	102
Tabla 3 <i>Género de los participantes</i>	102
Tabla 4 <i>Tipo de sostenimiento de la institución en la que laboran los docentes participantes</i>	103
Tabla 5 <i>Asignatura que enseñan los docentes participantes</i>	103
Tabla 6 <i>Grado en el que enseñan los docentes participantes</i>	104
Tabla 8 <i>Teorías implícitas sobre la enseñanza y aprendizaje</i>	120
Tabla 9 <i>Coeficientes de correlación Rho de Spearman entre dimensiones del cuestionario</i> <i>dilemas de las teorías implícitas</i>	124
Tabla 10 <i>Tipos y estilos de pensamiento sobre la enseñanza expresada en medias y sus</i> <i>correspondientes desviaciones estándar</i>	126
Tabla 11 <i>Coeficientes de correlación rho de Spearman entre la edad y los estilos del</i> <i>pensamiento sobre la enseñanza</i>	130
Tabla 12 <i>Dimensiones de los enfoques de enseñanza expresadas en medias y desviaciones</i> <i>estándar</i>	132
Tabla 13 <i>Coeficientes Rho de Spearman entre la edad y años de experiencia según los</i> <i>enfoques de enseñanza</i>	132
Tabla 14 <i>Coeficientes de correlación Rho de Spearman entre las teorías implícitas sobre el</i> <i>aprendizaje y enseñanza y los estilos del pensamiento docente sobre la enseñanza</i>	134
Tabla 15 <i>Coeficientes de Rho de Spearman entre estilos de pensamiento, teorías implícitas y</i> <i>enfoques de enseñanza</i>	136

Índice de Figuras

Figura 1 Componentes y principios que subyacen a los tipos de teorías implícitas.....	51
Figura 2 Modelos duales de la mente	56
Figura 3 Rasgos distintivos de los estilos de pensamiento	72
Figura 4 Perspectivas de los fundamentos teóricos entre las teorías implícitas y los estilos de pensamiento	78
Figura 5 Dimensiones, categorías, y actividades en relación a los Modos de Enseñanza	93
Figura 6 Categorización de respuestas del instrumento teorías implícitas sobre el aprendizaje y enseñanza	108
Figura 7 Ordenamiento de los ítems en relación con las subescalas, dimensión y categorías	110
Figura 8 Ordenamiento de ítems en relación con las categorías	111
Figura 9 Variables de investigación	112
Figura 10 Porcentajes obtenidos en cada dimensión de las Teorías Implícitas.....	122
Figura 11 Diagrama de barras de error de los estilos de pensamiento sobre la enseñanza. 128	
Figura 12 Diagrama de barras de estilo de pensamiento creativo o Tipo I y estilo de pensamiento normativo o Tipo II.....	129
Figura 13 Categorías de variables de estudio: estilos de pensamiento, teorías implícitas, enfoques de enseñanza y modelos pedagógicos.....	140
Figura 14 Modo de enseñanza centrado en el docente: dimensiones, momentos y señales de un periodo de enseñanza.....	143
Figura 15 Modo de enseñanza centrado en el estudiante: dimensiones, momentos y señales de un periodo de enseñanza.....	143

Introducción

La necesidad de mejorar la práctica educativa en los espacios de la enseñanza y el aprendizaje es una petición recurrente de la sociedad ecuatoriana, de entre los varios elementos del sistema educativo que pueden ser considerados influyentes, como la política educativa, infraestructura, gestión institucional, planes y programas de estudio, la enseñanza de los docentes aparece como prioritario, referido como agentes de cambio fundamental (OECD, 2005). Sin embargo, el estudio de la complejidad en el análisis de la práctica docente demanda de una perspectiva multidimensional dado que muchos eventos ocurren simultáneamente, los maestros deben reaccionar inmediatamente a las circunstancias y al curso de los acontecimientos.

En cuanto a las actividades de enseñanza que el docente desarrolla en el aula, uno de los aspectos que ha cobrado atención durante las últimas décadas ha sido respecto a su pensamiento, mismo que se ha indagado desde diferentes líneas de investigación referidas al pensamiento explícito y también en periodos más recientes en relación con el pensamiento implícito. Se afirma que las diferentes acciones que establece el docente en los espacios de enseñanza y aprendizaje estarían determinados por los modelos mentales, las teorías implícitas, los estilos de pensamiento, las creencias epistemológicas, entre otras categorías estudiadas durante las últimas décadas desde la psicología educativa. Estas líneas de investigación se ubican dentro del paradigma del pensamiento y acción del profesor. Entre los principales investigadores se puede considerar a Juan Ignacio Pozo y cols., (2006) desde las Teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza; Greca & Moreira (1998) sobre los Modelos mentales de enseñanza; Sternberg & Grigorenko (1995) respecto a los Estilos de pensamiento docente sobre la enseñanza; y Hofer & Pintrich, (2002) desde las Creencias epistemológicas.



El presente estudio explora el pensamiento implícito del profesor en relación a sus modos de enseñanza, busca comprender ese pensamiento que se adquiere en la trayectoria personal y que incide de forma activa en la enseñanza, por tanto, implica considerar al docente como un sujeto orientado a la consecución de metas; un ser constructivo, subjetivo, en función de su experiencia de vida (Pérez y Gimeno, 1988). Básicamente analiza el vínculo entre los estilos de pensamiento docente sobre la enseñanza, las teorías implícitas sobre el aprendizaje y enseñanza, y los enfoques de enseñanza en un grupo de docentes que laboraban en las escuelas de la zona urbana de Cuenca-Ecuador.

También a nivel local con el presente estudio se pretende aportar en la ardua tarea de comprender la complejidad que implica el abordaje investigativo sobre los procesos de pensamiento que circunscriben la acción docente. A pesar de los esfuerzos realizados durante la última década para mejorar los diferentes elementos del sistema educativo, las estadísticas sobre las evaluaciones ejecutadas por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL) indican bajos resultados respecto a los aprendizajes de los estudiantes en la prueba Ser Estudiante (Mineduc, 2008), y la evaluación de conocimientos de asignaturas a los maestros, en las pruebas Ser Maestro, (Mineduc, 2011); estos datos que aunque aportan de manera parcial, evaluando resultados de aprendizaje estudiantil y evaluación de conocimientos disciplinares y pedagógicos de los docentes, demuestran la necesidad de contar con más información que permita conocer y comprender el pensamiento docente en relación a la práctica educativa, por lo que se pretende relativamente responder a la interrogante ¿cómo piensan y enseñan los docentes en la cotidianeidad?, para esto se revisó artículos publicados en revistas científicas, en Ecuador no se ha abordado estudios referentes al tema en el nivel de educación básica u otro nivel.



Los múltiples factores que configuran la labor docente dan cuenta de la complejidad que implica el estudio investigativo del pensamiento y acción docente; desde esta consideración de complejidad de la conducta humana, se comprende la limitación del presente estudio y más allá de considerar una respuesta única, se pretende generar un tema de discusión importante desde los planteamientos de la psicología educativa.

Se aspira dilucidar los marcos referenciales de los estilos de pensamiento y las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza, el pensamiento docente que orienta la práctica cotidiana en los espacios educativos de las escuelas, específicamente en docentes de escuela primaria. La muestra incluye docentes de aula en ejercicio que laboran en seis escuelas de la zona urbana del cantón Cuenca, provincia del Azuay, Ecuador.

Sin duda la indagación referente al pensamiento y acción del docente en su ejercicio profesional ha sido una preocupación que se ha planteado desde algunos enfoques disciplinares, y desde la psicología educativa inicialmente se fundamenta en corrientes cognitivas y posteriormente se aborda de manera más amplia implicando componentes pedagógicos. Varios estudios buscan generar una aproximación a la comprensión de un fenómeno complejo y que es de preocupación actual, pues se pretende que su comprensión guíe hacia un mejor quehacer de la enseñanza en los espacios educativos formales.

Las preguntas planteadas para la presente investigación surgieron a partir de algunos enfoques que han sido considerados en la indagación de diferentes estudios del pensamiento docente sobre la enseñanza, y que se han venido desarrollando de manera independiente en diferentes países, fue de interés conocer cómo se presenta en la localidad y que vínculo puede establecerse entre ellas, las preguntas fueron: ¿cuáles son las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza a las que se adscribe el pensamiento de los docentes?, ¿cuáles son



los estilos de pensamiento sobre la enseñanza predominantes?, ¿qué enfoques de enseñanza se aplican en el aula?, y ¿cómo se relacionan las teorías implícitas, los estilos de pensamiento y los enfoques de enseñanza?

Para responder a las preguntas planteadas se recurrió en un primer momento al estudio y análisis de los fundamentos teóricos de los constructos: teorías implícitas sobre el aprendizaje y enseñanza, estilos de pensamiento docente sobre la enseñanza, que fueron catalogadas en el presente trabajo dentro del pensamiento implícito, también se recurrió al constructo enfoques de enseñanza. Desde el marco de la teoría psicopedagógica se empleó un enfoque cuantitativo, no experimental y descriptivo, y se aplicaron cuestionarios correspondientes a cada una de las variables de estudio a una muestra no probabilística de docentes de aula en ejercicio y que laboraban en una o más de las asignaturas básicas (Matemáticas, Ciencias Naturales, Lengua y Literatura Española y Estudios Sociales). Considerando la metodología empleada, se puede advertir ventajas y limitaciones propias de este tipo de enfoque de investigación.

Se consideró como objetivo general indagar las relaciones existentes entre las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza, estilos de pensamiento docente sobre la enseñanza y los enfoques de enseñanza. Como objetivos específicos se convino: identificar y analizar las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza; determinar los estilos de pensamiento sobre la enseñanza; identificar los enfoques de enseñanza que aplican los docentes en el aula de clase.

La estructura del presente informe de tesis está conformada por seis capítulos. En el capítulo I, con el propósito de mostrar un panorama general se presenta información relacionada al nivel de aprendizaje del estudiantado y conocimiento de los docentes desde evaluaciones realizadas a nivel nacional; también se enuncia el estado del desarrollo de



investigaciones educativas en el contexto local y nacional; y se presenta una síntesis respecto a investigaciones desarrolladas en el contexto internacional referentes al pensamiento implícito y enfoques de enseñanza.

En el capítulo II se exponen los planteamientos teóricos de cada uno de los constructos respecto al pensamiento implícito: las teorías implícitas sobre el aprendizaje y enseñanza, y los estilos de pensamiento docente sobre la enseñanza; en cuanto a los modos de enseñanza se analiza desde los enfoques de enseñanza. Esta tríada permite exponer aspectos sustanciales de cada una de ellas y realizar un análisis conceptual en el que se aprecian vínculos.

En el capítulo III se presenta el enfoque metodológico desde el que se planteó la investigación, se recurre básicamente a un enfoque cuantitativo. También se señalan aspectos relevantes de los instrumentos empleados y se caracteriza a la muestra de estudio.

En el capítulo IV se presentan los resultados sobre las categorías de estudio, el pensamiento implícito y su relación con los enfoques de enseñanza, básicamente cómo se relacionan o vinculan las teorías implícitas sobre el aprendizaje y enseñanza, los estilos de pensamiento sobre la enseñanza y los enfoques de enseñanza. La respuesta a esta interrogante se fue configurando en la medida que se fue procesando la información obtenida de los cuestionarios que respondieron los docentes que conformaron la muestra de este estudio.

En el capítulo V se analizan los resultados con la intención de generar conocimiento para el medio local debido a la casi nula investigación en este campo. Se consideró como hipótesis que: los docentes mayoritariamente responden a un pensamiento centrado en la transmisión del conocimiento, esto es desde la teoría implícita directa y estilo de pensamiento normativo, y que el enfoque de enseñanza predominante en el grupo de participantes es el centrado en el docente; también se presumió que las teorías implícitas, estilos de pensamiento



y enfoques sobre la enseñanza son constructos que están correlacionados positivamente según los planteamientos: centrados en el docente o centrado en el estudiante

Se utilizó instrumentos de recolección de información empleados en investigaciones en otros países que indagaban el tema de estudio, lo cual sirvió como insumo fundamental para indagar en el contexto local, y de esa manera plantear un escenario de discusión inicial respecto a las líneas de investigación sobre el pensamiento y acción docente, específicamente referente al pensamiento implícito, tema que está desarrollándose de manera importante y de la que dan cuenta una gran cantidad de artículos de investigación que se difunden actualmente.

El capítulo VI refiere a las conclusiones, en este apartado se puntualizan aspectos relevantes en relación con la caracterización del pensamiento docente sobre la enseñanza en el medio local, así también se señalan aspectos importantes referidos a la fundamentación teórica de los constructos estudiados.

Capítulo I

Contextualización del Problema de Investigación y Antecedentes

En este apartado se lleva a cabo una revisión panorámica de la información sobre el pensamiento docente sobre la enseñanza en el contexto escolar ecuatoriano y otros contextos, en especial en el ámbito de la escuela primaria. En particular, se revisan diferentes investigaciones referidas al pensamiento implícito del docente sobre la enseñanza, así como algunas consideraciones teóricas que se han desarrollado en la construcción del concepto, de manera que oriente el interrogante ¿cómo enseñan los docentes en la escuela primaria ecuatoriana y que subyace en su pensamiento?

En primer lugar, para la revisión general del campo, se presentan algunas observaciones referidas al estatus disciplinar de la Psicología Educativa en el medio local, en segundo lugar, se remarca algunos indicadores sobre la evaluación a docentes y estudiantes en el contexto nacional, y en tercer lugar se analiza una serie de investigaciones sobre el pensamiento implícito y acción docente vinculadas con los procesos de enseñanza que se han desarrollado en diferentes países de la región.

Es conveniente expresar que dentro del complejo marco de circunstancias en las que se ha desarrollado y recreado la educación como proceso formal, la incorporación de la Psicología Educativa a la estructura del sistema educativo propició una serie de transformaciones consecuencia de la conexión entre la sociedad de América Latina con los procesos de modernización de la educación en el siglo XX. La modernización educativa del continente estuvo relacionada con una serie de prácticas y discursos en un proceso de reestructuración que modificó las nociones de tiempo, espacio, identidad, normas y producción de conocimiento en la educación, la escuela y el sistema en su conjunto. La Psicología Educativa “enseñó” a la



educación que el pensamiento humano es dinámico en distintos ritmos, que el estudiante es un sujeto activo o para usar la terminología en boga en los setenta, no es una tabla rasa.

Sin embargo la Psicología que emerge en América Latina se instaura de manera heterogénea, teniendo mayor desarrollo en países como Argentina, México y Brasil (Klappenbach y Pavesi, 1994; Ardila, 1982), países en los que en sus inicios apenas dista de pocos años que en el resto de países desde el que emerge como ciencia. En Ecuador la situación ha sido y es distinta, la psicología ha tenido limitados espacios y condiciones para su desarrollo (Capella y Andrade, 2017).

Otro aspecto por considerar es que el aprendizaje de los estudiantes dentro del contexto de educación formal ecuatoriana ha sido un tema que ha cobrado notoriedad desde hace un poco más de una década. Reflejo de este interés es el diseño de programas de evaluación en diferentes instancias del sistema educativo ecuatoriano, entre estos programas se destacan aquellos para evaluar el estado de los aprendizajes consolidados de los estudiantes, y los conocimientos de los docentes en las distintas áreas disciplinares afines a sus competencias profesionales.

Las evaluaciones ejecutadas por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL) indican que los resultados iniciales en la prueba Ser Estudiante (Mineduc, 2008), son similares —e igualmente preocupantes— a los registrados en la evaluación de conocimientos de asignaturas de los maestros en las pruebas Ser Maestro (Mineduc, 2016). Estos datos que evalúan resultados de aprendizaje estudiantil y evaluación de conocimientos de los docentes muestran el aspecto más crítico de una problemática latente en la práctica educativa: el bajo nivel de conocimiento generalizado tanto en el ámbito estudiantil como en el grupo docente.



Es conocido que uno de los pilares de la calidad educativa está constituido por el cuerpo docente, se destaca su rol como agentes de cambio, las características de los profesores son vitales para el aprendizaje de los estudiantes. Capacidades tales como expresar ideas de forma clara y convincente, la creación de entornos de aprendizaje efectivos, y el fomento productivo maestro-estudiantes son considerados aspectos sustanciales para el desarrollo de una educación de calidad. El ejercicio profesional docente incide de forma decisiva en la formación de los estudiantes (OECD, 2005; Mineduc 2010, 2019). Por todo ello, el impacto de la labor docente en los procesos de enseñanza y aprendizaje ha sido objeto de estudio y reflexión en el ámbito internacional desde diferentes campos disciplinares como la Pedagogía, la Sociología, la Psicología Educativa, entre otras ramas afines al campo de la educación.

En relación con la psicología educativa en el contexto nacional ecuatoriano ha tenido limitantes para su desarrollo, y por ende también ha sido limitado su aporte en la generación de conocimiento local. Fabara (2017) manifiesta que es conocido que el Ecuador no ha tenido una tradición investigativa y dentro de los procesos de indagación científica y social la educación ocupó los últimos lugares.

Las limitaciones de la investigación en el campo educativo pueden advertirse en la Primera Conferencia Internacional en Educación desarrollada en el año 2017 en el país, que tuvo como presentación principal del evento la ponencia intitulada: “Hacia un Estado del Arte de la Investigación Educativa en el Ecuador”, este trabajo representa un primer intento sistemático del estado de las investigaciones correspondientes al campo educativo en el periodo comprendido entre los años 2000 – 2017. El informe evidencia la escasa producción investigativa en materia educativa en el país.

Asimismo, en ese congreso, Murillo (2017) presentó un trabajo titulado: “Tendencias y Características de la Investigación Educativa en América Latina”, en el que analiza los trabajos



publicados en revistas indexadas durante los años 2014 – 2016. Ubica al Ecuador dentro de los países con menor número de registros (un total de 36 artículos), que abordan temáticas referentes a desarrollo del alumnado, métodos de enseñanza y currículo y evaluación educativa. Señala que en este conjunto no aparecen trabajos sobre los aspectos del proceso educativo tales como la formación y el trabajo docente, la gestión educativa, el liderazgo, la organización escolar y las políticas educativas en general.

Otro aspecto importante en relación a la Psicología Educativa en Ecuador es su incorporación tardía en la estructura curricular del sistema universitario ecuatoriano, siendo un área que brinda a la educación la posibilidad de entender los procesos cognitivos y metacognitivos ligados a la enseñanza y el aprendizaje entre otras cuestiones.

En Cuenca, las carreras de Psicología Educativa y Orientación Profesional fueron promovidas por la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad de Cuenca en el año 1977, con la intención de formar profesionales para fortalecer el sistema educativo nacional. Recién en el año 2007 se crea la primera Facultad de Psicología en esta misma universidad, en las que se inició ofertando las menciones de Psicología Social, Psicología Clínica y Psicología Educativa.

Estos cambios pretendieron incidir en el sistema educativo ecuatoriano y enfrentar los nuevos desafíos de la educación desde ópticas, enfoques y teorizaciones novedosas abordando algunos fenómenos del pensamiento humano. La modernización pedagógica en el contexto local cobra importancia con las reformas educativas iniciadas en el año 1996 y sus actualizaciones (2010, 2016), pretende incidir significativamente en los cambios para dinamizar la educación, sus discursos y prácticas. El sistema educativo de Ecuador está atravesando transformaciones que muestran la necesidad continua de repensar la dirección, la evaluación, el diseño y la planificación del sistema educativo.

Desde la Psicología Educativa se posibilita investigar el proceso de enseñanza y aprendizaje, para comprender qué, cómo, por qué, para qué y en qué condiciones se aprende y enseña, conocer las estructuras psíquicas ligadas a los procesos educativos y la manera como aprenden los estudiantes y enseñan los docentes en el contexto de la educación formal. La formación de profesionales en el campo de la Psicología brinda herramientas para entender el pensamiento y conducta relacionada a la complejidad del proceso educativo y los elementos que operan en la adquisición del lenguaje, la interpretación del conocimiento y la organización de la información a la que son expuestos diariamente los estudiantes desde la perspectiva psicológica de la enseñanza.

Este planteamiento condujo a pensar la educación como un sistema complejo, que el proceso de enseñanza y aprendizaje se conforma lentamente gracias a la implementación de modos específicos de prácticas, pensamientos y relaciones que se generan en el ámbito escolar y se reproducen a sí mismas con cierto nivel de independencia. Un sistema, de acuerdo con lo señalado por Luhmann (1996), es más que un conjunto de reglas acordadas o un conjunto de operaciones realizadas en términos concretos que respecto a la actuación social origina procesos de comunicación, información o conocimientos, basados en prácticas compartidas. Es el resultado de las interrelaciones entre el sujeto social y su entorno.

En el proceso de enseñanza y aprendizaje el docente constituye un actor clave, él activa el sistema y propicia las transformaciones educativas. La psicología educativa puede ayudar a entender los procesos psicológicos que desarrolla el docente al momento de enseñar, por lo tanto, se inscribe desde los planteamientos de la Psicología Cognitiva.

En el campo de la Psicología Cognitiva, a partir de sus estudios pioneros surgieron programas, métodos, investigaciones y propuestas que permiten articular las relaciones entre la Psicología Cognitiva y la educación en especial en referencia al pensamiento de los docentes.



En este contexto teórico se ubican los modelos mentales (Johnson-Laird, 1983), el pensamiento implícito (Reber, 1989), las creencias epistemológicas (Hofer y Pintrich, 2002), y los estilos de pensamiento (Sternberg, 1999). Estos enfoques han intentado establecer una línea de estudio acerca de los procesos subyacentes al pensamiento que incide en la conducta humana sobre la enseñanza y aprendizaje.

En este marco de referencias teóricas, una de las líneas de investigación ha sido la cuestión del pensamiento y la acción del profesor en el contexto escolar. En las últimas décadas han despertado gran interés los trabajos sobre:

- Teorías implícitas sobre el aprendizaje y enseñanza (Pozo J., Scheuer N., Mateos M., y Pérez E., 2006);
- Modelos mentales de la enseñanza (Greca y Moreira, 1998);
- Estilos de pensamiento docente sobre la enseñanza (Sternberg y Grigorenko, 1995).

El estudio sobre el pensamiento implícito del profesor se ha desarrollado notoriamente desde diversos enfoques que buscan comprender los procesos cognitivos que se manifiestan en acciones concretas en los espacios de enseñanza y aprendizaje. El enfoque del pensamiento implícito del profesor se refiere a las concepciones y procesos inconscientes que manejan los docentes en las maneras de enseñar y que se activan en el aula de clases.

Respecto al desarrollo de este eje temático de investigación es necesario puntualizar que este se ha venido desarrollando desde hace unas décadas, tal como lo expresan Clark y Peterson (1986) cuando realizaron una revisión de trabajos de investigación enfocados en el pensamiento del profesor entre los años 1970-1983. Del análisis de las investigaciones respecto al comportamiento de los profesores en el aula de clases y su manera de proceder, concluyeron que: “el comportamiento de los maestros está sustancialmente influenciado e incluso



determinado por sus procesos de pensamiento” (Clark y Peterson, 1986, p. 2). El enfoque cognitivo que fue utilizado en la revisión ubica a los procesos de pensamiento docente en tres líneas: procesos de planificación, procesos de interacción en el aula y teorías y creencias.

Los *procesos de planificación* se entienden como procesos racionales, desde la toma de decisiones sobre rutinas flexibles que orientan la actuación del docente considerando el aula como un sistema ecológico complejo. Los *procesos de pensamiento interactivo y toma de decisiones* son entendidos por Shavelson (citado por Clark y Peterson, 1986) como una decisión consciente o inconsciente que resulta del complejo proceso cognitivo del docente. Si bien se acepta que las decisiones que toma el docente pueden ser inconscientes, no se tuvo registro de otras investigaciones que analizaran este fenómeno in situ y sincrónicamente.

Respecto a las investigaciones sobre las *teorías y creencias del profesor*, que refieren a las creencias que inciden en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el campo de la educación, fueron producidas inicialmente dentro del enfoque cognitivo (Pérez y Gimeno, 1988; Clark y Peterson, 1986).

Otra forma que se pueden categorizar es a partir del enfoque desde el cual se concibieron las investigaciones. En este grupo se distinguen dos tipos: las realizadas desde el punto de vista cognitivo y el alternativo. De acuerdo con lo afirmado por Pérez y Gimeno (1988), las investigaciones que se hicieron a partir de la concepción alternativa fueron las que generaron mayor cantidad de datos para comprender mejor las teorías implícitas usadas por los docentes en su práctica pedagógica. Los trabajos se centran en la línea de investigación relacionada con el pensamiento y acción. Se asume que “los juicios, decisiones y propuestas que hace el profesor se derivan de su peculiar modo de interpretar su experiencia”. (Pérez y Gimeno, 1998, p. 44).



El enfoque alternativo aborda el estudio de las teorías y creencias implícitas del profesor y su incidencia en la práctica docente, tomando en cuenta los contextos de enseñanza. Pérez y Gimeno (1988) señalan que la situación práctica de la enseñanza responde a una ecología del aula, que en la mayoría de los casos está caracterizada por aspectos de la realidad que le agregan complejidad, incertidumbre, inestabilidad, singularidad y conflictos a la acción pedagógica. El enfoque alternativo busca develar la influencia que tienen en el contexto de la práctica pedagógica los “contenidos, ideas y teorías sobre los fenómenos de enseñanza y aprendizaje, escuela y sociedad, cultura y conocimiento, que orientan el pensamiento y la actuación del profesor en el aula, preocupación centrada en el terreno pedagógico” (Pérez y Gimeno, 1988, p. 47). Esta visión del proceso de enseñanza abrió en los estudios en educación un nuevo horizonte de expectativas: mostró la posibilidad de un vínculo entre pensamiento implícito de los docentes y el proceso de enseñanza del que no necesariamente son conscientes los profesores. Al respecto, Pérez y Gimeno señalan que:

La enseñanza no puede entenderse como una actividad causal, lineal, desde la actuación del profesor al aprendizaje del alumno. Debe entenderse como una actividad intencional, cargada de valores, en un medio psicosocial de intercambios simbólicos, donde diferentes actores interpretan y proyectan desde su particular mundo de significados construidos. (Pérez y Gimeno, 1988, p. 48)

En el enfoque alternativo se parte de la premisa de que el comportamiento de alumnos y profesores trasciende las manifestaciones observadas y debe ser interpretado desde los significados, y que el comportamiento se encuentra condicionado de forma compleja por el medio donde se produce. Esto quiere decir que los procesos de enseñanza sólo pueden ser analizados si se toma en cuenta el sentido que le otorgan los actores que intervienen y si se considera la influencia que tienen los elementos condicionantes que forman parte de la ecología

del aula, es decir, los aspectos contextuales que responden a las particularidades específicas del espacio educativo. Usando el modelo de Kerr, Pérez y Gimeno (1988) señalan los elementos condicionantes que enfrentan los docentes en su práctica pedagógica, es decir en el momento en el que requieren planear una clase, llevarla a cabo y afrontar las situaciones imprevistas que inevitablemente se van a presentar en el aula, ante las cuales utilizan las teorías implícitas acerca de la enseñanza. Los condicionantes que los autores denominan problemas prácticos son:

- Los profesores se enfrentan con problemas prácticos del tipo ¿qué hacer?
- Los problemas prácticos son de carácter incierto y no admiten reglas, técnicas o procedimientos que puedan prescribirse con anterioridad.
- Los problemas prácticos requieren enfoques singulares, ligados al contexto específico, capaces de afrontar el desarrollo imprevisible de los acontecimientos en el aula. (Pérez y Gimeno, 1998, p. 50)

Como se mencionó en párrafos anteriores, el primer estado del conocimiento que incluyó un balance de la investigación sobre los procesos de pensamiento de los docentes fue publicado en 1986 por Clark y Peterson. Al dar cuenta de la investigación sobre la docencia, el estudio sobre el pensamiento docente cuenta con más de treinta años de historia caracterizado por su carácter amplio y un abigarrado cuerpo de trabajos. Los supuestos fundamentales de las investigaciones desarrolladas durante el período se resumen en que el pensamiento de los docentes acerca del aprendizaje y de la enseñanza son factores que influyen en sus decisiones y prácticas didácticas, en esta consideración que realizan, abren un espacio importante respecto a las posibilidades del pensamiento que lo subyace a las formas de enseñanza respondería a un plano consciente o explícito como también a otro incosciente o implícito (Clark y Peterson, 1990; Pérez, Mateos, Scheuer y Martín, 2006).

Antecedentes: Procesos de Pensamiento Docente sobre la Enseñanza

La distinción entre procesos de pensamiento conscientes (explícitos) e inconscientes o (implícitos) ha promovido el desarrollo de investigaciones en el contexto internacional, priorizando uno u otro, en un primer momento relacionadas al pensamiento explícito y en las últimas décadas al implícito. Las investigaciones que se inscriben en el campo del pensamiento implícito o no consciente abordan el carácter implícito – explícito de la mente. El modelo doble según la propuesta de Evans (Pozo 2014) permite, procesos, y resultados representacionales que inciden en la conducta humana.

Las investigaciones que dan cuenta sobre este tema de investigación se han extendido a nivel internacional. Un sinnúmero de trabajos fue producido en diferentes países. Para el presente estudio se tomaron en cuenta aquellas investigaciones que fueron realizadas en México, Argentina, Estados Unidos, España, China y Ecuador. Respecto a las teorías implícitas sobre la enseñanza y aprendizaje, merecen citarse en esta temática específica los trabajos de Martín E., Pozo, Mateos, Martín y Pérez (2014) y Cossío y Hernández (2016). En lo referente a las concepciones sobre la enseñanza del profesorado y sus actuaciones en clases se destacan las aportaciones de Gil Molina (2014); Fernández, Pérez, Peña, Ibarra, y Mercado (2011); Vilanova, Mateos y García (2007, 2011, y 2014). En cuanto a las creencias epistemológicas/concepciones implícitas sobre la naturaleza del conocimiento, se pueden señalar los trabajos de Malbrán y Pérez (2011). En lo atinente a la teoría de los modelos mentales de profesores, se hace alusión a Maldonado (2014), Fox, Harkins y Fischer (2013), y González (2011). En lo relacionado a los estilos de pensamiento de profesores sobre la enseñanza, este trabajo se apoya en los planteamientos Sternberg y Grigorenko (1995), Serrano (1994), Zhang (2001 y 2008), y Doménech (2012).



Todos estos trabajos de investigación se revisaron para entender la complejidad referida a los modos de pensamiento implícito del profesor, se consultaron para analizar los fundamentos teóricos, así también sus abordajes metodológicos, la definición de constructos y los instrumentos y el análisis de los principales resultados.

Como se mencionó anteriormente, una línea de investigación desarrollada durante las últimas décadas respecto al pensamiento del profesor en el proceso de la enseñanza proviene de Sternberg y Grigorenko (1999), a partir de la teoría del autogobierno mental, que sostiene que las personas tienen varios estilos de pensamiento que inciden en el comportamiento en sus actividades cotidianas. Los estilos de pensamiento muestran cómo las personas prefieren hacer las cosas o utilizar sus aptitudes. Comprende un abanico de constructos que indagan diferentes dimensiones del comportamiento humano, entre otras, referidas al estilo de pensamiento vinculado con el aprendizaje de los estudiantes, la enseñanza de los docentes y la gestión de los directivos.

En un estudio realizado en Estados Unidos por Sternberg y Grigorenko con una muestra de 85 docentes pertenecientes a cuatro centros educativos se obtuvieron entre otros resultados: que los enseñantes poseen un estilo de pensamiento más legislativo y menos ejecutivo en los cursos inferiores que en los superiores; esto sugiere que están más avocados a las actividades de aprendizaje centradas en los estudiantes que en el cumplimiento de aspectos predeterminados de la institución como el cumplimiento tácito del desarrollo del currículo oficial.

Otras de las conclusiones derivadas de este estudio fue que los docentes de mayor edad mostraban un comportamiento distinto en comparación con los más jóvenes. Los mayores eran más formales, conservadores, disciplinados, ejecutivos; mientras que los más jóvenes tenían un comportamiento más liberal, tolerante, abierto al diálogo. (Sternberg y Grigorenko, 1999).

Los estilos de pensamiento sobre la enseñanza también han sido estudiados en relación con los enfoques de enseñanza. Zhang (2001) en China, llevó a cabo un estudio con una muestra de 76 profesores en servicio mediante el inventario enfoques de enseñanza de Trigwell y Prosser desarrollado en 1996, y el inventario estilos de pensamiento sobre la enseñanza de Grigorenko y Sternberg propuesto en 1995. En este trabajo también incluyó un conjunto de preguntas para evaluar las percepciones de los participantes acerca del clima de trabajo.

Las conclusiones de esta investigación indicaron que los estilos de pensamiento sobre la enseñanza son constructos superpuestos y que las diferencias residen en el grado más que en el tipo. Los profesores que reportaron el uso de estilo de enseñanza tipo 1 o creativo, puntuaron significativamente alto en el enfoque centrado en el estudiante; mientras que los profesores que reportaron un uso más frecuente del estilo de enseñanza tipo 2 o normativo, puntuaron significativamente alto en el enfoque centrado en el profesor (transmisión del conocimiento). El estudio puso en evidencia la correspondencia existente entre las preferencias o estilos de pensamiento de los profesores y el auto-reporte de las actividades que proponen en el aula, reforzando la relación entre el pensamiento y la acción del profesor.

En una perspectiva similar basándose en la metodología de estilos de pensamiento de Sternberg y Wagner, Doménech (2012) realizó un estudio cuantitativo sobre los estilos de pensamiento que utilizan los profesores españoles en el aula, utilizando 724 participantes del nivel de educación primaria y secundaria. Aplicó un cuestionario en versión española de la escala de los estilos de pensamiento. Se propuso experimentar con las propiedades psicométricas de la escala adaptada para profesores españoles mediante un análisis descriptivo y comparativo fundamentado en las siguientes variables: sexo, edad, experiencia profesional y nivel educativo.



Los resultados indicaron que los profesores españoles participantes utilizaron predominantemente los estilos ejecutivo y jerárquico. Se verificaron diferencias significativas respecto a algunos estilos de pensamiento en función del sexo, nivel educativo, edad y experiencia profesional de los profesores. Los profesores con más edad (mayores de 50 años) manifestaron ser más ejecutivos y conservadores que sus colegas más jóvenes. Los datos obtenidos a través del análisis factorial fundamentaron la conformación de una estructura resultante de 9 factores de la escala con buenos índices de consistencia interna; por lo tanto se concluye que esta estructura puede constituir como una herramienta útil para identificar los estilos de pensamiento del profesorado.

Doménech (2012) toma como referente la teoría del autogobierno mental de Sternberg (1997), que considera trece estilos de pensamiento agrupados en cinco dimensiones: función (legislativo, ejecutivo y judicial), forma (jerárquico, oligárquico, monárquico y anárquico), nivel (global y local), alcance (interno y externo) e inclinación (liberal y conservador). Cabe destacar que estos estilos de pensamiento no se dan de forma “pura”, por lo general (en la práctica docente) se efectúan de forma combinada.

En otro estudio realizado en China por Zhang (2008), se indagó en qué medida los profesores son consistentes en sus estilos de pensamiento y de enseñanza. Participaron 194 profesores del nivel de educación secundaria y superior, quienes respondieron a dos cuestionarios: El Inventario Revisado de Estilos de Pensamiento (Sternberg & Zhang, 2004) y el Inventario de Estilos de Pensamiento sobre la Enseñanza (Sternberg & Grigorenko, 1995). El fundamento teórico fue la teoría del autogobierno mental de Sternberg. Los trece estilos de pensamiento identificados en el estudio anterior se clasificaron en tres tipos basados en la evidencia empírica obtenida por Zhang (2004) y Zhang y Sternberg (2005, 2006). Los resultados mostraron que los estilos de pensamiento sobre la enseñanza de los profesores son



estadísticamente predecibles si se conocen sus estilos de pensamiento porque ambos constructos están relacionados.

Por lo expuesto, el constructo estilos de pensamiento que está fundamentado en la teoría del autogobierno mental ha sido empleado para analizar distintos contextos y niveles educativos. Respecto a los docentes, se han empleado instrumentos que dan cuenta de la correspondencia de diferentes constructos relacionados, así, los estilos de pensamiento sobre la enseñanza Tipo I o creativo y II o normativo se relacionan con el enfoque de enseñanza centrado en el estudiante y el enfoque de enseñanza centrado en el docente, respectivamente, Zhang (2001). Los resultados de las investigaciones realizadas por Zhang (2008) indica la correspondencia entre estilos de pensamiento y estilos de pensamiento sobre la enseñanza. Doménech (2012) propone una escala sobre estilos de pensamiento/enseñanza desde los modos de enseñanza de los docentes en el aula. Los autores reconocen que se necesita mayor evidencia empírica para fortalecer la teoría.

Otra línea de investigación que toma como fundamentación teórica las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza se ha desarrollado considerablemente en diferentes niveles y contextos educativos. En la investigación intitulada “Teorías implícitas de enseñanza y aprendizaje de profesores de primaria y sus prácticas docentes”, que incluyó una muestra de 54 profesores mexicanos, Cossío y Hernández (2016), emplearon un esquema metodológico cuanti-cualitativo. Como instrumento cuantitativo utilizaron una adaptación del cuestionario de dilemas diseñado por Pozo et al., (2006) que revela las creencias implícitas que orienta la labor docente en contextos específicos. Para los aspectos cualitativos seleccionaron a seis profesoras que fueron observadas en clases e interrogadas por medio de la técnica de recuerdo estimulado donde dieron cuenta el grado de correspondencia entre las creencias implícitas y los modos de enseñanza.

El estudio buscó dar respuesta a la pregunta: ¿cuáles son las teorías implícitas en las que las docentes sedimentan sus acciones pedagógicas y cómo estas teorías implícitas median en sus prácticas y en el enfoque basado en competencias? Los resultados indican que las personas consultadas al responder el cuestionario evidencian razonamientos que llevan a una fundamentación híbrida de teorías implícitas. Se menciona que: “los docentes no se apegan a una sola teoría, tal y como otros estudios lo han demostrado (Fernández et al., 2011; Martín et al., 2011 y Monereo y Pozo, 2011), sino que las representaciones que han construido sobre la enseñanza y el aprendizaje son una mezcla de tendencias constructivas, interpretativas y directas, en ese orden de predominancia” (p. 12). Dentro de esta perspectiva de estudio, las teorías implícitas constructivistas se corresponden con los planteamientos psico-pedagógicos constructivistas; en cuanto a las teorías implícitas directas se plantean desde la similitud de la enseñanza tradicional y postulados de la teoría conductista-asociacionista del aprendizaje, y respecto a la teoría implícita interpretativa, esta se corresponde con los planteamientos cognitivos clásicos del aprendizaje.

En una investigación acerca de las concepciones de los docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje realizada por Gil Molina (2014), utiliza el cuestionario de dilemas validado por Vilanova, Mateos-Sanz y García (2011) desde el marco teórico de las teorías implícitas de Pozo et al. (2006). Los resultados por distribución de frecuencias de cada teoría indican que la concepción dominante corresponde a la teoría constructivista (54%), seguida de la teoría interpretativa (37%) y, en menor medida, la teoría directa (9%). La dimensión *qué y cómo evaluar lo aprendido* está presente mayormente en la teoría interpretativa.

En una perspectiva similar se encuentran los trabajos que se refieren a las creencias epistemológicas de los docentes. Desde esa perspectiva Malbrán y Pérez (2011), investigaron las creencias epistemológicas de profesores sobre la naturaleza del conocimiento. Estas



investigadoras consideran las creencias epistemológicas como sinónimo de concepciones implícitas o teorías personales, como una categoría del pensamiento informal para comprender ideas, actitudes y acciones, así como para estimar capacidades, necesidades y expectativas. El estudio comprende una muestra de 22 profesores y graduados de educación. Utiliza la entrevista en profundidad. En las conclusiones de este trabajo se expresa que las creencias epistemológicas pueden ser identificadas mediante recursos de exploración que permiten indagar el modo de pensamiento subyacente que responde a construcciones culturales y puede asignarse a esquemas categoriales sobre la enseñanza.

Respecto a las investigaciones que toman como fundamento teórico a las teorías implícitas sobre el aprendizaje y enseñanza, se puede advertir que los resultados expresados en ellas varían respecto a la correspondencia entre la observación en el aula y el perfil obtenido a través de la técnica empleada, así, por ejemplo, Fernández et al. (2011) indican que menos de la mitad de los docentes participantes es consistente en la concepción resultado de la entrevista y la observación de la práctica y, según Cossío y Hernández (2016), la observación de las prácticas (realizada a 54 docentes), muestra correspondencia con las categorizaciones obtenidas a través del cuestionario de dilemas. Un aspecto de interés respecto a las investigaciones que se desarrollaron dentro de esta línea de investigación es que, como instrumento se utiliza principalmente el cuestionario de dilemas.

Otro referente teórico para los estudios de la investigación educativa contemporánea sobre el pensamiento docente ha sido el de los Modelos Mentales, motivado por la necesidad de entender el pensamiento que subyace o del que disponen los profesores cuando entran al aula e inician su práctica docente, sin embargo puede advertirse algunas discrepancias que se han generado desde esta línea de investigación, así Gutiérrez (2005), en un estudio denominado *Polisemia actual del concepto modelo mental*, plantea observaciones al marco conceptual de



los trabajos elaborados durante la década previa al 2005, y menciona que el concepto modelo mental entendido como un término técnico en el campo de la ciencia cognitiva se ha convertido en un término polisémico y dificulta la comunicación y comprensión en lo relacionado a la actividad docente.

En investigaciones que abordan desde el planteamiento de los modelos mentales puede apreciarse el estudio de Maldonado (2014), que con una muestra de profesores universitarios en la Facultad de Filosofía de la Universidad de Cuenca investiga los modelos mentales de los profesores sobre la evaluación de los aprendizajes. Formula las siguientes interrogantes: ¿A qué enfoque de evaluación responden los modelos mentales de los profesores en su práctica evaluativa como formadores de docentes? ¿Cómo operan los modelos mentales de los profesores en torno a concebir el objeto, la función de la evaluación, los instrumentos, momentos, agentes y destrezas mentales requeridas en la evaluación? Utiliza una metodología de investigación mixta, de diseño exploratorio. Toma como referente las teorías implícitas. Sostiene que el pensamiento del profesor plantea la importancia y necesidad del análisis de las concepciones y creencias.

Los principales resultados de la investigación de Maldonado (2014) hacen referencia a la presencia de modelos mentales híbridos, entendiendo por tales las “formas de pensar respecto de la evaluación en base a mezclas y combinaciones entre elementos de origen y naturaleza teórica distinta que afectan sustancialmente la práctica evaluatoria” (Maldonado, 2014, p. 13). También se indica que los modelos mentales híbridos se constituyen de elementos tradicionales asociacionistas en mayor proporción y desde una visión crítico-constructivista de la evaluación; que hay una tendencia mayoritaria por un enfoque que evalúa el conocimiento de los estudiantes como resultado de la acción docente, tendencia mezclada con elementos del modelo mental tradicional que privilegia la reproducción textual de la información receptada,



que supone una concepción de la enseñanza como proceso de transmisión-recepción con carácter acumulativo, consecuente con un enfoque centrado en la trasmisión del conocimiento.

En un estudio exploratorio, Fox, Harkins y Fischer (2013) examinan los modelos mentales de enseñanza y la comprensión del proceso de aprendizaje en 26 educadores. La pregunta central del estudio, que se realizó a través de una entrevista semi-estructurada, hace referencia a *cómo* los educadores construyen sus modelos mentales de enseñanza y aprendizaje y el grado en que reflejan los modelos teóricos en la práctica. Los autores distinguen un conocimiento formal y un conocimiento tácito-implícito, concluyendo que el conocimiento tácito orienta la práctica docente. Para estos autores los modelos mentales son “un sistema descriptivo y explicativo para entender el desarrollo de las construcciones de enseñanza y aprendizaje de los maestros”. (Fox, Harkins y Fischer, 2013, p. 4).

En el estudio se solicitó a los participantes que respondieran preguntas que denotaran su modelo mental de enseñanza efectiva. Luego se les presentó el siguiente dilema-problema educativo: El aumento de las expectativas curriculares para los estudiantes que ingresan al segundo grado ha resultado en un menor desempeño general en las medidas de evaluación. Específicamente, el 20% de la clase entrante de segundo grado se ha desempeñado por debajo del nivel con respecto a las habilidades de alfabetización temprana. Se les solicitó que enumeraran, brevemente, cinco posibles cursos de acción que deben ser considerados como soluciones pedagógicas. Los autores concluyeron que algunos educadores no adherían a su propio modelo mental sobre las mejores prácticas de enseñanza cuando se enfrentaban a un problema educativo. Los que respondieron al problema de acuerdo con las construcciones mentales establecidas para la enseñanza, tenían más probabilidades de haber participado en un diálogo diario sobre las prácticas como mediadoras del desarrollo docente.



En otra investigación, en Argentina, González (2011) realizó un estudio descriptivo de carácter exploratorio con análisis cuantitativo y cualitativo sobre prácticas de enseñanza y modelos mentales de profesores de Psicología en formación, con 59 participantes. Se describen y analizan los modelos mentales situacionales de la práctica docente que construyen los profesores en formación a través de la participación guiada en comunidades de práctica y aprendizaje del rol en contextos genuinos de enseñanza.

El abordaje conceptual del estudio de González (2011) está fundamentado en el pensamiento de Lev Vygotsky respecto de las unidades de análisis de la acción doblemente mediada, por los otros y por los instrumentos/artefactos culturales y por las teorías implícitas que permiten interpretar e inferir sucesos y planificar el comportamiento. El estudio sostiene que para que esto sea posible, las teorías implícitas deben integrarse con la información proveniente de la tarea o situación, integración que se realiza a través del modelo mental. Entiende el modelo mental como “una representación dinámica y temporal basada en algunas de nuestras teorías implícitas que son activadas por las características de la actividad que debemos enfrentar mediante las reglas de activación a través de las cuales son recuperadas” (González, 2011, p. 272). Los resultados de la investigación fueron auspiciosos. Aproximadamente la mitad de los estudiantes logra narrar una intervención pertinente con respecto al problema enmarcado en la especialidad del rol de profesor de psicología con alguna referencia al marco teórico y/o modelos de trabajo en el campo.

Van der Bijl (2015) en Ecuador, publicó un artículo sobre formación docente e innovación de la educación general básica. La investigación tuvo un enfoque cualitativo de carácter etnográfico. En este trabajo se formula la siguiente pregunta: ¿Cómo los modelos mentales de los estudiantes acerca de la enseñanza y el aprendizaje van transformándose e incidiendo en su actuar en la práctica? Los sujetos participantes son 10 estudiantes y 14

docentes pertenecientes a una Carrera de formación docente de un centro universitario. El fundamento conceptual remite a la innovación educativa entendida como un cambio intencional de la práctica desde un escenario centrado en el docente y la enseñanza, hacia otro centrado en el estudiante y su proceso de aprendizaje. Indica que “la innovación depende en gran parte de los conocimientos, capacidades y actitudes de los maestros y su manejo de estrategias para promover aprendizajes activos, significativos y autónomos”. (Van der Bijl, 2015, p. 4). Los modelos mentales son entendidos como: “conjuntos de creencias, saberes y sentidos comunes acerca del aprendizaje y enseñanza, los que influyen en el modo de comprender y actuar de los maestros en la escuela”. (Van der Bijl, 2015, p. 5).

Los resultados de la investigación indican que las estudiantes desarrollan amplios conocimientos acerca de educación e innovación educativa, pero no llegan a “traducir” esos conocimientos en competencias psicopedagógicas para una práctica innovadora en la escuela. Se menciona que, al terminar sus estudios en la facultad, los estudiantes tenían limitadas competencias de innovación educativa y – en contra de toda expectativa – poseían modelos mentales más tradicionales de enseñanza y aprendizaje que los estudiantes al inicio de la carrera: los estudiantes de octavo ciclo expresaban un concepto de enseñanza a partir de la noción de transmisión en mayor proporción que los estudiantes de segundo ciclo.

Respecto a las investigaciones presentadas que toman como referencia los modelos mentales, puede advertirse que el concepto empleado se corresponde a varias acepciones lo que implica cierta dificultad para la investigación y difusión desde este planteamiento, tal como lo señaló Gutiérrez (2005).

A manera de síntesis general de las investigaciones citadas anteriormente, se puede apreciar que las líneas temáticas que han orientado un sinnúmero de investigaciones en diferentes niveles y contextos educativos, en esta perspectiva los modelos mentales, estilos de



pensamiento y teorías implícitas sobre la enseñanza y aprendizaje han sido ampliamente difundidas, no así en el medio local y menos aún en el nivel primario. Es prioritario generar investigaciones desde estos planteamientos de manera que se genere conocimiento desde el profesorado que labora en las instituciones educativas ecuatorianas y permita contribuir a fortalecer la comprensión respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje.

Planteamiento del Problema

El presente estudio aborda la problemática en el medio local en la ciudad de Cuenca-Ecuador, como se mencionó anteriormente, donde se ha identificado una carencia de investigaciones desde el enfoque disciplinar de la psicología educativa, sin duda derivado por su aparición tardía y limitado desarrollo, lo que ha incidido en un vacío de conocimiento referente al pensamiento implícito del profesor sobre la enseñanza en el nivel primario. Se plantea desde la temática del pensamiento que el profesor activa en el ejercicio de la enseñanza. El estudio se centra en la importancia que ha adquirido la cuestión del pensamiento docente en los últimos años, y tiene como principal objetivo dilucidar en qué medida **el pensamiento implícito- creencias implícitas y estilos de pensamiento- de los docentes inciden en la manera de proceder en la enseñanza y aprendizaje.**

Esta investigación responde a la necesidad de estudiar los constructos mentales de los docentes de educación primaria de Cuenca, Ecuador, con el fin de cotejarlos con los modos de enseñanza para comprender por qué razón, como afirman Clark y Peterson: “lo que los docentes hacen es consecuencia de lo que piensan”. (1990, p. 445). Se parte del principio de que el ecosistema del proceso educativo no solamente es una situación en la que estudiantes y profesores se relacionan de manera vertical, sino que ambos son afectados por determinados elementos que forman parte de la interacción humana comunicativa. En ese sentido, el docente



también es considerado desde su complejidad humana, tal y como concibe Edgar Morín (1973), un sujeto reflexivo, complejo, racional e irracional que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de su desarrollo profesional.

Esta visión responde a la idea de que ya no es posible entender el concepto del hombre desde la **insularidad**, separado de su propia naturaleza. Según Morín (1973), es imposible estudiar a los sujetos sociales, y en este caso al docente, “desde una visión cerrada, fragmentaria y simplificadora”, sin tomar en cuenta la complejidad biológica, espiritual, cultural, emocional e ideológica.

Esta investigación intenta indagar una serie de interrogantes sobre el pensamiento del docente al momento de enseñar, tales como: ¿por qué se enseña de determinada manera?; ¿bajo qué principios y condiciones se produce el proceso de enseñanza-aprendizaje?; ¿cómo se identifica el pensamiento del docente en la situación de enseñanza? Los interrogantes han producido un sinnúmero de artículos, investigaciones, congresos, libros, simposios en América Latina durante las últimas décadas.

En Ecuador, como se explicó en los párrafos anteriores, no se han realizado suficientes estudios referentes a este tema en el nivel de primaria. Se puede resaltar a las investigaciones planteadas desde el pensamiento implícito aplicables a los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto de educación superior, presentadas por Maldonado (2014) y Van der Bijl (2015) desde la Facultad de Filosofía de la Universidad de Cuenca.

En el plano internacional, las investigaciones realizadas en los últimos diez años ofrecen un conjunto de trabajos en tres grandes líneas de indagación: teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza, estilos de pensamiento docente y modelos mentales sobre la enseñanza.



Esta investigación analiza la afirmación de que es posible conocer los constructos mentales que orientan a los docentes en sus modos de enseñanza, se sustenta en los estudios que centra la atención en la idea de que el pensamiento de los docentes acerca del aprendizaje y de la enseñanza son factores que inciden en sus decisiones y prácticas para el desarrollo de eventos educativos (Clark y Peterson, 1990; Pérez, Mateos, Scheuer y Martín, 2006).

Por lo antes expuesto, el principal interés es conocer cuál es el pensamiento implícito que orienta las maneras de enseñanza de un grupo de docentes de las escuelas urbanas de Cuenca, Ecuador. Analizar cuáles son sus creencias implícitas y estilos de pensamiento sobre la enseñanza, y cómo se relaciona estos constructos entre ellos y con los enfoques de enseñanza. Se espera que estos elementos sean de ayuda para la comprensión del origen, la relevancia y la función que cumple el pensamiento implícito docente dentro del proceso educativo.

Esta investigación se presenta como un primer acercamiento en el contexto de educación primaria, aborda a un grupo de profesores que laboran en el sistema educativo ecuatoriano, específicamente en la zona urbana de Cuenca-Ecuador. Explora las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza y los estilos de pensamiento docente para identificar dilucidar los planteamientos y su implicancia en los procesos de enseñanza y aprendizaje. A su vez, hay que señalar que es el resultado del interés por revisar de forma exhaustiva el marco teórico que orienta las investigaciones sobre el pensamiento implícito docente en la enseñanza, esto es, las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza y los estilos de pensamiento (Teoría del Autogobierno Mental). De esta manera se podrán identificar los procesos de pensamiento que subyacen en los diferentes modos o enfoques de enseñanza que se dan en los distintos espacios de educación primaria; teniendo en consideración lo planteado, sobre este tema en particular.



Es preciso exponer que se sobrentiende que se han abordado otros enfoques que analizan el pensamiento y acción del profesor sobre la enseñanza, así:

Al menos tres elementos estarían participando en los procesos de enseñanza: las teorías implícitas o creencias, el conocimiento explícito fruto de una reflexión deliberada, y la práctica, entendida como teorías en acción que se encontrarían más o menos próximas a las creencias o al conocimiento, es decir a lo implícito o a lo explícito, dependiendo de la demanda que la tarea y el contexto concreto activara: una demanda más pragmática o una demanda más epistémica. (Pozo et al., 2006, p. 86).

Para comprender los procesos de pensamiento que subyacen en los modos de enseñanza del profesorado previamente mencionado, también se convino en indagar lo referente a las propuestas de las teorías implícitas y estilos de pensamiento, lo cual permitiría a cualquier investigador orientar este conocimiento hacia la comprensión de una muestra específica, en un medio local determinado, en el que previamente no se había desarrollado un estudio con estas características; hecho a partir de un grupo de docentes en ejercicio, que laboran como profesores de aula de asignaturas básicas del nivel primaria del cantón Cuenca, provincia del Azuay, Ecuador.

Preguntas de Investigación

Con la finalidad de contribuir en la comprensión del vínculo existente entre enfoques de enseñanza y el pensamiento implícito de los profesores de la escuela primaria de Cuenca, Ecuador, se realizan las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cuáles son las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza a las que se adscribe el pensamiento de los docentes?
- ¿Cuáles son los estilos de pensamiento sobre la enseñanza predominantes?



- ¿Qué enfoques de enseñanza se aplican en el aula?
- ¿Cómo se relacionan o vinculan las teorías implícitas, los estilos de pensamiento y los enfoques de enseñanza?

Para responder las preguntas expuestas, se trazó los siguientes objetivos y desde los que se desarrolló el presente estudio

Objetivos de Investigación

Objetivo general:

Indagar las relaciones existentes entre las teorías implícitas sobre la enseñanza y aprendizaje, estilos de pensamiento docente sobre la enseñanza y los enfoques de enseñanza en un grupo de docentes del nivel educativo primario de Cuenca, Ecuador.

Objetivos específicos:

En una muestra de docentes del nivel educativo primario:

- Identificar y analizar las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza;
- Determinar los estilos de pensamiento sobre la enseñanza;
- Identificar los enfoques de enseñanza que aplican los docentes en el aula de clase.

Hipótesis de Investigación

Las hipótesis planteadas para la investigación fueron las siguientes:

- Los docentes mayoritariamente responden a un pensamiento centrado en la transmisión del conocimiento, esto es desde la teoría implícita directa y estilo de pensamiento normativo.



- El enfoque de enseñanza predominante en el grupo de participantes en el centrado en el docente.
- Las teorías implícitas, estilos de pensamiento y enfoques sobre la enseñanza son constructos que están correlacionados positivamente según los planteamientos: centrados en el docente o centrado en el estudiante.

Capítulo II

Marco Teórico

En este capítulo se hace una síntesis de los marcos teóricos que han orientado la investigación sobre el pensamiento implícito docente sobre la enseñanza y los enfoques de enseñanza, con la necesidad de comprender qué hacen y cómo piensan los profesores sobre la enseñanza y el aprendizaje. Esto supone un problema de investigación que emergió en el contexto de la investigación educativa en la década de los 80 y formó parte de un intenso debate que puso en cuestión el modo de enseñanza tradicional. Se exponen los principales postulados que han surgido de las más relevantes investigaciones sobre la temática en cuestión.

El pensamiento implícito del profesor sobre la enseñanza ha sido abordado desde diferentes líneas de investigación y fundamentos conceptuales, como se señaló en el capítulo anterior, durante las dos últimas décadas se distinguen al menos tres líneas: teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza, modelos mentales de enseñanza, y estilos de pensamiento sobre la enseñanza, en esta última no se menciona literalmente al pensamiento implícito, pero la sustentación teórica sobre la que se sostiene induce a considerarlo como tal. Estos tres constructos teóricos se centran en el mismo objeto de análisis: el pensamiento implícito que subyace en la práctica docente durante el proceso interactivo en el aula.

Las investigaciones asociadas a estas tres líneas de investigación se han desarrollado de manera paralela e independiente, en algunos casos de manera menos específica, en otros, de forma más explícita y directa. En este contexto epistemológico se ha convenido en llamar pensamiento implícito del profesor a: las teorías implícitas, los modelos mentales y los estilos de pensamiento. Sobre el origen de esta línea de investigación, Javier Marreo Acosta, expresa:

John Dewey (1989), se preguntaba cómo pensamos. Y tal vez esa pregunta no haya perdido su actualidad cuando enfocamos el estudio del saber del profesorado. El interés por el estudio del conocimiento y saber del profesorado se ha visto notablemente incrementado en la investigación educativa de las últimas décadas (...) lo que permite asegurar que nos encontramos ante un panorama de amplio espectro en torno al conocimiento docente. Un panorama tan brillante por sus luces y aportaciones como difuso por las incertidumbres que deja abiertas, y que aún están por desentrañar. (Marrero, 2010, pp. 23-24).

Sin duda todo lo que ha generado estas matrices de conocimiento se relacionan con la necesidad de comprender con mayor margen de profundidad y detalle el pensamiento que orienta la labor del docente cuando enseña. Pérez y Gimeno (1988) sostienen que toda esta iniciativa epistemológica es consecuencia del interés para comprender las razones por las cuales “la actuación del profesor se encuentra en gran medida condicionada por su pensamiento, y que cuando se enfrenta a una compleja situación real en la que debe intervenir, crea un modelo mental simplificado y manejable de tal situación” (p. 38).

Estos autores coinciden en que la práctica docente está condicionada por el pensamiento, una construcción subjetiva, cultural, ideológica, material, académica y personal que se va formando con el tiempo en un proceso de acumulación y adaptación que los docentes establecen en el intercambio sucesivo y continuado con el contexto de enseñanza. Pérez y Gimeno (1998) aseguran que la única manera de comprender el comportamiento docente del profesor es adentrándose en sus procesos de pensamiento que se reflejan en los contenidos, los métodos y los procedimientos que utilizan en el aula. Desde esta perspectiva el pensamiento práctico del profesor es “una mezcla singular de teorías formales y conocimientos extraídos de



la experiencia vital y profesional o asimilados de la tradición y cultura profesional y extra profesional”. (Pérez y Gimeno, 1998, p. 59).

Estos supuestos que forman parte del pensamiento práctico del profesor que se activa en el aula, estarían conformados no sólo por conocimientos explícitos adquiridos en los procesos de formación académica sino también por representaciones asimiladas por la experiencia en un entorno cultural generalmente implícitas. La consideración de un pensamiento no consciente o implícito que regula la actuación docente abrió un espacio de interés en lo que respecta a la investigación sobre la enseñanza. En esa dirección, se comenzó a trazar un entramado en el que se fueron develando los diferentes aspectos y niveles que inciden en el comportamiento docente durante la interacción en los procesos de enseñanza.

Las investigaciones que dan cuenta sobre este tema de investigación se han desarrollado a nivel internacional. Un sinnúmero de trabajos fue producido en diferentes países tal como se expuso en el primer capítulo, la revisión de las investigaciones y desde los fundamentos teóricos desde los que se investigó permitieron un marco para entender la complejidad referida a los modos de pensamiento implícito del profesor, se consultaron para darle sostenimiento a los fundamentos teóricos de este estudio, los cuales se exponen a continuación.

Teorías Implícitas, Concepciones, y Creencias sobre la Enseñanza

Los conceptos, teorías implícitas, concepciones, y creencias sobre la enseñanza, suelen presentarse como encabezados de investigaciones, denotan diferente alcance y puede advertirse la relación entre ellas. Las teorías implícitas pueden ser entendidas como aquellas creencias-representaciones implícitas derivadas de la experiencia personal de los profesores acerca de la enseñanza; por esa razón son difíciles de reconocer y modificar fuera del contexto de la práctica

docente. Forman parte de un sistema representacional que van acumulando a lo largo de la experiencia profesional y vital.

Las distintas denominaciones estudian un constructo de similar naturaleza, las creencias implícitas, que son formulaciones para describir y explicar el conjunto de creencias implícitas o no conscientes que determinan el comportamiento y el proceder de los docentes en la cotidianeidad de los contextos escolares. Wagner (en Pérez y Gimeno, 1988, p. 55) analiza los elementos determinantes no racionales que inciden en la conducta de los profesores. Sostiene la tesis de que frecuentemente el docente actúa bajo los efectos de sus creencias, emociones y el estrés que genera el ecosistema del aula. Este escenario demanda respuestas que exceden el componente cognitivo explícito, racional y consciente con los que el docente está equipado e incluyen una carga emocional. Las teorías implícitas ayudan a comprender aquello que no está en la superficie de la actuación en los espacios educativos.

Rodrigo (1994) considera a las teorías implícitas como un conjunto de conocimientos más o menos organizado y coherente respecto a un aspecto o dominio de la realidad. Las teorías que el hombre común elabora para enfrentar, responder y resolver a las diferentes situaciones de la vida cotidiana, se encuentran en un estado que generalmente la conciencia no percibe, es decir de latencia que explica su naturaleza implícita. En esta línea argumentativa hay autores que consideran que “las explicaciones cotidianas sólo resuelven problemas prácticos inmediatos”. (Rodrigo, 1994, p. 9). La función de las teorías implícitas es de carácter pragmático para resolver situaciones cotidianas desapercibidas por el propio sujeto.

Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza se reconocen como representaciones mentales que inciden en el profesor a organizar, estructurar y visualizar la acción docente y los modos que articulan las ideas sobre el aprendizaje y la enseñanza en el contexto del aula. Según Cossío y Hernández (2016), las teorías implícitas se activan no

siempre como esquemas globales sino como modelos mentales que se manifiestan ante contextos situacionales determinados, como parte fundamental de la experiencia docente que constituye paulatinamente en el ámbito profesional. Señalan que los profesores que tienen mayor experiencia utilizan el enfoque constructivista fundamentado en el estímulo de las competencias innatas y la capacidad de creatividad de los estudiantes, ya que las teorías implícitas que los docentes aprovechan para fijar una direccionalidad en su quehacer de enseñanza-aprendizaje son una construcción derivada de su propia experiencia, que de una u otra manera se filtra en el complejo proceso que los docentes utilizan para: “impulsar una serie de acciones que provoquen reestructuraciones de este saber implícito de naturaleza esencialmente práctica”. (Cosío y Hernández, 2016, p. 1138).

Para Pozo et al. (2006), las teorías implícitas son el conjunto de las representaciones no conscientes (en la no consciencia estriba la importancia del planteo) que utilizan los docentes al momento de enfrentarse a las distintas situaciones que se presentan cuando enseñan. Lo singular de la propuesta de Pozo et al. (2006), se desprende de la cualidad que otorgan a las creencias profundas, plantea que en la puesta en práctica el pensamiento implícito opera de forma inconsciente. Clasifican a las teorías implícitas en directa, interpretativa, constructiva y posmoderna.

Teorías Implícitas sobre el Aprendizaje y la Enseñanza: Tipos

Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y enseñanza de acuerdo a Pozo et al., (2006) son un conjunto de creencias implícitas que se articulan entre sí. Los tipos de teorías implícitas pueden diferenciarse cuando se analizan los principios epistemológicos, ontológicos y conceptuales que las organizan o limitan, “las representaciones implícitas tienen una fuerte

dependencia del contexto, de forma que una misma persona podría elaborar o construir distintas representaciones en contextos o situaciones diferentes” (Pozo et al., 2006, p. 117).

Existirían diferentes teorías implícitas en el pensamiento de un mismo docente que cohabitan y se intercalan de acuerdo al dominio y la situación en que actúa. Los modos de enseñanza están mediatizados por los objetivos (centrados en los contenidos o en las capacidades), la metodología de enseñanza, la evaluación y la motivación.

De acuerdo con la teorización de las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza, existen cuatro tipos de teorías implícitas que se analizan en función tres determinantes: las *condiciones* (aspectos relacionados al aprendiz: edad, estado de salud, estado mental epistémico, entorno), los *procesos* (del aprendiz) y *resultados*. De acuerdo con estos supuestos teóricos, las teorías implícitas directa, interpretativa y constructiva han sido abordadas de manera amplia en la investigación.

La teoría implícita directa es catalogada básica desde una posición epistemológica análoga al realismo ingenuo, en la que la exposición reiterada a los contenidos de aprendizaje garantiza el resultado, un saber acumulativo de una realidad unívoca. Esta teoría es similar a las versiones primarias de las teorías conductistas del aprendizaje, basadas en el asociacionismo clásico, en la relación estímulo–respuesta. La teoría implícita directa concibe el aprendizaje como el reflejo del modelo presentado, resultante de un proceso asociativo, repetitivo, reproductivo. Desde esta perspectiva el contenido de la clase está enmarcado dentro de los límites de lo disciplinar, aprender implica la memorización y reproducción de un saber “empaquetado”. El estudiante se limita a ser un reproductor de saberes previamente establecidos en un proceso de calco de aquello dado por el docente sin cuestionar el contenido. Aprender es consecuencia de la incorporación de la información en la mente del estudiante por

medio de algún dispositivo de comunicación externo como una clase magistral, un video, la lectura de un libro o la observación de algún modelo.

La teoría implícita interpretativa se ubica en un eslabón superior a la teoría implícita directa, diferenciándose en los aspectos ontológico y conceptual. Conecta de forma lineal las condiciones, procesos y resultados. Las condiciones inciden en los procesos y en la actividad del aprendiz para provocar los resultados de aprendizaje esperados. Los procesos mentales en esta teoría llevan a pensar en una mayor actividad mental del aprendiz por la importancia otorgada a las condiciones y a los resultados del aprendizaje acumulativo. Se la vincula con el modelo psicológico del procesamiento de la información. La teoría implícita interpretativa, parte de la misma premisa de la teoría directa, donde el aprendizaje tiene sentido en tanto reproduzca los modelos y fundamentos que presenta el docente, pero admite que existen diferentes maneras de alcanzarlo o consolidarlo en la que el aprendizaje incluye procesos cognitivos como la atención, retención, entre otros. En la teoría interpretativa se entiende que el aprendizaje se da a partir de un proceso cognitivo que es estimulado por el profesor o el recurso que utiliza el profesor para transmitir la información que se desea que el alumno aprenda. Como se observa, el fin último de la enseñanza por parte del docente es la transmisión de conocimiento y no el cuestionamiento de aquél, aunque se reconoce un proceso más complejo que implica procesos cognitivos por parte de los estudiantes.

La teoría implícita constructiva se ubicaría en un nivel superior a las anteriores; en esta teoría el aprendizaje implica una reconstrucción de las representaciones mentales acerca del mundo físico, sociocultural y mental, así como la autorregulación de la actividad para aprender. El supuesto epistemológico es el constructivismo, que implica en el aprendiz un cambio representacional. Desde el punto de vista ontológico se concibe a los procesos como autorregulados, articulados a las condiciones y resultados. La teoría implícita constructiva

sostiene la idea de que el aprendizaje depende tanto del profesor como de la participación del alumnado. Considera importante sumar al proceso de enseñanza y aprendizaje la autorregulación. Lo que significa que el docente es un mediador y orientador del proceso y no alguien que impone verticalmente los contenidos. La autorregulación implica que el estudiante asume su proceso formativo a partir de sus motivaciones e intereses, el propio estudiante es el artífice de la construcción del conocimiento.

A manera de síntesis, en el siguiente cuadro se puede observar los componentes de aprendizaje y los principios subyacentes que caracterizan a las teorías implícitas directa, interpretativa y constructiva.

Figura 1

Componentes y principios que subyacen a los tipos de teorías implícitas

		Teoría implícita directa	Teoría implícita interpretativa	Teoría implícita constructiva
Componentes del aprendizaje	Condiciones	Indiferente	Necesarias para el aprendizaje.	Conciencia por parte del aprendiz de las condiciones en las que ocurre el aprendizaje.
	Procesos	Asociativo estímulo – respuesta.	La actividad mental del aprendiz es clave.	Cambios en los procesos mentales reconstructivos. Procesos metacognitivos.
	Resultado	Reproducción acumulativa fiel a los contenidos.	Acumulación de conocimientos.	Redescripción de los contenidos e incluso del propio aprendiz.
	Epistemológico	Realismo ingenuo, el conocimiento	Realismo ingenuo, aunque considera el	Distintas personas pueden dar

Principios subyacentes		corresponde directa y unívocamente con la realidad.	aprendizaje como proceso. El conocimiento adecuado refleja la realidad.	significado a una misma información de múltiples modos. La adquisición del conocimiento implica una transformación del contenido que se aprende.
	Ontológico	Aprendizaje como un estado o suceso aislado.	Aprendizaje como un proceso lineal.	Aprendizaje como sistema dinámico.
	Conceptual	No parecen intervenir supuestos conceptuales.	Las condiciones actúan sobre las acciones y procesos del aprendiz y sobre los resultados de aprendizaje.	Sistema dinámico autorregulado que articula condiciones, procesos y resultados.

Nota. El cuadro fue elaborado a partir de la propuesta de las teorías implícitas de Pozo et al., 2006.

Respecto a las diferentes denominaciones empleadas para referir al pensamiento docente: concepciones, creencias, teorías, se expresa que refieren al mismo asunto cuando hablan de las concepciones sobre la enseñanza de los profesores. Estas creencias ocupan un lugar fundamental porque son fuente de las decisiones educativas más relevantes. En este orden de ideas Fernández et al., 2011, p. 572, afirman:

Se han utilizado diversos términos para referirse a las concepciones de los maestros relacionadas con su actividad docente: creencias (Pajares, 1992; Richardson, 1996), teorías implícitas (Pozo et al., 2006; Rodrigo et al., 1993), filosofías pedagógicas (Simmons et al., 1999) y conocimiento práctico (Van Driel et al., 2001).

Desde esta perspectiva, las teorías implícitas pueden ser entendidas como todas aquellas creencias inconscientes derivadas de la experiencia personal que tienen los profesores acerca

de la enseñanza y que son consideradas por éstos como legítimas y verdaderas; por esa razón son tan difíciles de reconocer y modificar fuera del contexto de la práctica docente, dado que forman parte de un sistema que se va acumulando a lo largo de toda su experiencia profesional y vital.

Los autores antes mencionados hablan acerca de un conocimiento práctico que se pone en evidencia cuando el docente está en el aula, en ese sentido los investigadores no se han puesto de acuerdo para definir, bajo una sola terminología, el fenómeno previamente descrito, así, para Cosío y Hernández (2016) las teorías implícitas pueden ser definidas como “constelaciones complejas de conocimientos y creencias intuitivas, difíciles de explicitar, que se elaboran con fines pragmáticos de utilidad y que tienen como fuente de abastecimiento la suma de experiencias personales dentro de determinados contextos culturales” (p. 1139).

En este mismo orden de ideas, Ríos y Fernández (2016), a partir de un estudio que realizaron para indagar las concepciones de las maestras de educación infantil acerca de la enseñanza concluyen:

(...) la vida práctica y el ámbito profesional del profesor no está separado del personal, puesto que influye no sólo en el conocimiento explícito sino también está condicionado por su forma de pensar, su manera de sentir y su modo de actuar debido a creencias y hábitos, en gran parte implícitos y muchos inconscientes, que forman parte de su propia identidad. (p. 134)

Por lo expuesto en este apartado, se puede apreciar diferentes denominaciones referentes al pensamiento implícito sobre la enseñanza y aprendizaje que ha orientado la investigación educativa y con similar fundamento teórico desde el que se categorizan.

Pensamiento Implícito – Fundamentación de Teorías Implícitas

Por lo expresado en el apartado anterior, se puede apreciar que la fundamentación de las teorías implícitas parte de la consideración de las creencias o representaciones implícitas. La aceptación que la conducta humana está también orientada por representaciones implícitas ha dado paso a la investigación sobre la práctica educativa, *actividad* considerada como el conjunto de acciones e interacciones que ocurren en el aula, diseñadas o no por el profesor, donde pueden advertirse conocimientos explícitos y teorías implícitas, integrados por los supuestos, principios y creencias que orientan las acciones del docente.

Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza (TIAE) son aquellas creencias no conscientes que inciden en el profesor en su quehacer dentro del aula de clases. Se dice que forman parte de la práctica educativa porque es precisamente en ese contexto en el que el docente resuelve problemas y utiliza su conocimiento implícito para lograr los objetivos de su accionar. La práctica educativa está atravesada de dificultades mientras se desarrolla la clase, porque cuando se enseña el docente no sólo debe enseñar, explicar los contenidos, escribir, ejemplificar, entre otros, sino que, a la vez, debe gestionar, controlar, motivar y evaluar las acciones que se realizan cotidianamente en el aula. Igualmente, debe tener la capacidad para planear, seleccionar y preparar todo lo que (fuera del aula) posteriormente va a llevar hasta el salón de clases.

Las teorías implícitas sirven para dar regularidad a la experiencia y la estructura de la enseñanza y el aprendizaje, son lógicas mediante las cuales los profesores comprenden los factores y guían las acciones de su conducta (Rando y Menges, 1991). Las teorías implícitas son relevantes para la acción docente. Se desarrollan en y a través de la práctica y rara vez estas surgen de forma consciente.

La consideración de que la conducta humana está guiada por las creencias/teorías implícitas se sostiene por el planteamiento dual de la mente. La mente humana es entendida como un procesador de información que cuenta con dos sistemas de aprendizaje, uno explícito y otro implícito. Según Sadler-Smith la mente es un sistema de procesamiento paralelo dual de la información. Uno es intuitivo y el otro analítico. Este esquema constituye un modelo para explicar los estilos cognitivos (en Zhang y Sternberg, 2009). En esta línea de argumentación, Pozo (2014) expone que son numerosos los estudios que sostienen que la mente humana es un sistema de procesamiento de la información de naturaleza dual, en la que operan dos subsistemas cognitivos: el explícito-analítico y el implícito-intuitivo.

Estos dos sistemas cognitivos son fundamentales para el procesamiento de información e inciden de forma determinante en el aprendizaje, el razonamiento y la toma de decisiones. Esta concepción dual del sistema cognitivo es sostenido por Reber (1989), quien señala que el aprendizaje implícito es el responsable del pensamiento abstracto que representa la estructura del entorno. Apunta que el conocimiento derivado del aprendizaje implícito se adquiere de forma automática (casi que por añadidura), independientemente del esfuerzo consciente que realice el individuo por aprender.

La concepción dual del sistema cognitivo de la mente humana es materia de consenso que se está articulando en el campo disciplinar de la Psicología Cognitiva. Los sistemas cognitivos tienen características propias.

En el siguiente cuadro realizado por Pozo (2014) a partir de Evans, se presentan los diversos modelos duales de la mente:

Figura 2*Modelos duales de la mente*

Reber	Implícita	Explícita
Epstein	Experiencial	Racional
Chaiken	Heurística	Sistemática
Kahneman	Rápida	Lenta
Evans	Heurística	Analítica
Sloman	Asociativa	Basada en reglas
Varios autores	Automática	Controlada
Hammond	Intuitiva	Analítica
Lieberman	Reflejo	Reflexión
Nisbett	Holística	Analítica
Wilson	Inconsciente	Consciente

Nota. Psicología del Aprendizaje Humano. Diversos modelos de la mente dual. Elaborada por Pozo, 2014, p. 42.

El pensamiento implícito es caracterizado como rápido, inconsciente, holístico, automático, intuitivo, asociativo y siempre activo. El panorama dual de la mente presenta un sujeto cuyo accionar está guiado por el pensamiento explícito e implícito.

Aprendizaje Dual Implícito y Explícito

La propuesta de los dos sistemas de aprendizaje se basa en el supuesto de que existe un aprendizaje que se adquiere de forma intencional y otro no intencional independientemente de la posición del sujeto respecto a lo que aprende. Uno corresponde al proceso del aprendizaje explícito y el otro al proceso de aprendizaje implícito. El aprendizaje explícito procede de la

intencionalidad de aprender activada por la acción voluntaria del individuo a través de procedimientos que pueden ser asociativos o constructivos. El aprendizaje implícito deriva de un proceso que se activa de manera no intencional, mediante procedimientos asociativos involuntarios. Este modo de aprendizaje genera representaciones implícitas (Evans, 2010 en Pozo, 2014) que llevan consigo en la estructura del “disco duro” de la mente todos los individuos.

En torno al pensamiento implícito existen una serie de términos que sirven para entender de qué se trata, dado que cuando se habla de pensamiento implícito se está estableciendo una relación orgánica con las representaciones mentales, las creencias, y desde un marco interpretativo, las creencias implícitas que los individuos construyen inciden en la percepción, una experiencia, un concepto, un objeto observado, entre otros, a partir de un sistema de comunicación determinado.

Representación Mental

El concepto psicológico de la representación mental es un constructo que expresa el resultante de la relación que establece el cerebro con el mundo. En sentido amplio es resultado del procesamiento de la información, del significado que surge después de haber sometido esa información a la interacción social, cultural y cognitiva del individuo. Según Otero (1999) y Castellaro (2011), el origen del concepto de representación se remonta al psicoanálisis al hablar de representación cuando estudia la represión y plantea que se puede hablar de representaciones inconscientes.

Castellaro (2011) sostiene que el concepto de representación mental es utilizado por el cognitivismo como reacción al conductismo a partir de la necesidad de explicar las operaciones complejas de la mente humana, que se relacionan con la capacidad que tienen los seres



humanos para establecer un esquema complejo de comprensión y significación. Es desde esta perspectiva la que se inscribe un sinnúmero de consideraciones que han dado paso a estudios y teorizaciones actuales.

La Psicología Cognitiva proporciona el enfoque para entender la conducta de los estudiantes y el proceder de los profesores en virtud de sus representaciones mentales. Este movimiento comenzó a gestarse en los años 70 y 80 del siglo pasado cuando los investigadores se plantearon el objetivo de crear modelos capaces de explicar la mente humana como un sistema que organiza, computa, categoriza, archiva y recupera informaciones.

Riviére (1991) afirma que la Psicología Cognitiva es una herramienta de comprensión psicosocial de las intenciones, los deseos y el sentido común que orienta el pensamiento y el proceder de los individuos. Se ocupa de las herramientas que se vale la mente humana para generar el pensamiento y la comprensión. La vieja premisa cartesiana: “pienso, luego existo”, plantea algunas cuestiones: ¿Cómo surge lo pensado? ¿Por qué lo pensado tiene significación práctica? ¿En qué medida lo que se piensa incide y determina lo que se hace?; para el caso del pensamiento implícito: ¿En qué medida lo que aparentemente no se piensa conscientemente condiciona nuestras acciones?

Los constructos que se refieren a las representaciones mentales responden a diferentes marcos teóricos. Según Otero (1999), autores como Riviére manifiestan que en el dominio de las representaciones mentales pueden incluirse las operaciones y estructuras desarrolladas por los miembros de la Escuela de Ginebra, las representaciones proposicionales de Piaget, las imágenes mentales de Kosslyn, los esquemas de Rumelhart, los *scripts* de Chunk y Abelson, los modelos mentales de Johnson-Laird, las representaciones de nivel implícito y explícito de Karmiloff-Smith y las representaciones icónicas y simbólicas de Bruner. Considerando la amplitud de este marco referencial teórico de las representaciones mentales, habría que aclarar



que se pueden agrupar en dos tipos generales: las representaciones explícitas conscientes, que dan cuenta de la construcción de la realidad y las representaciones implícitas no-conscientes.

El sistema de aprendizaje implícito se considera como un mecanismo natural para captar las variaciones en el ambiente, es de tipo asociativo. Este tipo de aprendizajes está presente ya en los bebés y por tanto es previo al desarrollo cognitivo del aprendizaje explícito. El origen de las representaciones implícitas entendidas como creencias, es el medio cultural del que se vale sujeto para generar el aprendizaje implícito (Pozo, 2014). Desde esta consideración, los profesores van almacenando las representaciones implícitas en los distintos procesos de socialización en los que se ven involucrado a lo largo de su carrera. Es por esa razón que para Pozo et al., (2006): “son en gran medida producto de la exposición reiterada e inconsciente a escenarios regulados por ciertos principios no articulados, igualmente implícitos, que dan sentido a esas prácticas y que hunden sus raíces en esas culturas de aprendizaje” (p. 101). En este trabajo de investigación las representaciones implícitas son consideradas “contenidos” que se adquieren de manera inconsciente en escenarios escolares a través del aprendizaje de acción propia o vicaria teñidas de emociones, vinculado a la práctica docente.

La naturaleza de las representaciones implícitas se manifiesta en tres aspectos: uno de carácter generalizado o *universal*, uno *encarnado* y el tercero de carácter *procedimental* (Pozo, 2014). Las representaciones implícitas constituyen un saber-hacer resultante de un proceso asociativo funcional ligado a un plano emocional/corporal. La naturaleza generalizada, encarnada y procedimental postula un marco referencial para el estudio del pensamiento implícito del profesor sobre la enseñanza y el aprendizaje. Pozo et al., (2006) enfatizan la naturaleza pragmática de las representaciones implícitas, al considerarlas concepciones personales eficaces, útiles, verdaderas y automáticas. El carácter situado o dependiente del

contexto implica que son funcionales en ambientes habituales de la enseñanza. Las representaciones implícitas del mundo resultan de la relación física y social que se dan entre el cuerpo y el mundo que le rodea, mediatizadas por las emociones. Son representaciones automáticas dado que proveen respuestas rápidas y estereotipadas con poco gasto cognitivo.

Las representaciones implícitas le aportan al docente un marco referencial de creencias y convicciones procedimentales a los marcos de enseñanza. En ese sentido, la praxis docente estaría delimitada por el marco regulatorio de este sistema de referencias, en este orden de ideas podrían entenderse: “como un conjunto de principios que restringen tanto nuestra forma de afrontar como de interpretar o atender las distintas situaciones de enseñanza-aprendizaje a las que nos enfrentamos” (Pozo et al., 2006, p. 79).

Según Seger (1994) y Shanks (1994), el aprendizaje implícito es aquel que se adquiere de forma no consciente. Está más presente en el hacer que en el decir, se logra reconocer en la práctica pedagógica de los docentes, y se identifica en determinadas acciones concretas. Se manifiesta en la pequeña fracción de información que requiere el docente para tomar las decisiones en el contexto del aula. En el caso de los estudiantes, el aprendizaje implícito de la escritura se reconoce cuando escriben (plano del hacer) y no cuando hablan acerca de lo que escriben (plano del decir). Para Froufe (1997) el aprendizaje implícito es ese conocimiento residual que se reconoce en la práctica imposible de traducir verbalmente como una explicación.

Resulta importante la consideración del aprendizaje implícito como mecanismo que produce conocimiento tácito, y que puede utilizarse implícitamente para resolver problemas y tomar decisiones (Reber, 1989). Este concepto del campo de la psicología cognitiva explica que la adquisición de conocimiento también tiene lugar, independientemente de los intentos conscientes por aprender y en ausencia de conocimiento explícito acerca de lo adquirido. El



aprendizaje implícito se caracteriza por la ausencia de reglas conscientes para la adquisición y la transferencia del conocimiento.

El sistema cognitivo del aprendizaje implícito está diseñado para procesar datos de manera selectiva. Las representaciones implícitas se producen automáticamente, de allí surge la dificultad de verbalizarlas y de tener consciencia de ellas. El sistema de aprendizaje implícito es considerado por Reber (1989) y Pozo et al. (2006) como determinante y significativo de los aprendizajes. Las representaciones implícitas son la huella que perdura de manera no consciente en el individuo independientemente de la edad, el nivel de desarrollo, la cultura, la instrucción y su capacidad intelectual. No requiere esfuerzo por parte de la persona dado que se asimila de forma natural (Loo Corey, 2013, p. 35).

También se sostiene que la representación mental implícita resulta de un aprendizaje vinculado a la esfera emocional del contexto sociocultural en el que se desarrolla el individuo. Las preguntas que se desprenden del ámbito educativo como: qué es aprender, qué se aprende, cómo se aprende, cómo se evalúa, entre otras de similar tono, estarían influenciados por el ecosistema en el que un individuo se desarrolla. En el proceso de interacción de la práctica docente, los estudiantes y profesores van adquiriendo un conjunto de creencias referentes a la enseñanza y el aprendizaje, que pueden ser explícitas o implícitas. “Las representaciones implícitas son ante todo un *saber hacer* más que, como en las representaciones explícitas, un *saber decir*” (Pozo et al., 2006, p. 101).

Respecto a la transición que puede o no establecerse entre las representaciones implícitas y explícitas cobra relevancia la teoría de Anette Karmiloff-Smith (1994), propone la teoría de la redesccripción representacional. Se centra en la visión innatista de la construcción del conocimiento y en un modelo que se basa en la idea de que existen cuatro niveles en los que el conocimiento puede presentarse y representarse. Se va alojando en sustratos de la

memoria que oscilan entre lo explícito y lo implícito. Los tipos de representación explícita e implícita pueden representarse y re-representarse internamente de la siguiente manera: implícito, explícito 1, explícito 2, y explícito 3. Esta estructura remite a una serie de niveles que “no constituyen estadios que dependan de la edad, sino partes de un mecanismo cíclico general que se da durante todo el desarrollo y en los diferentes microdominios” (Otero, 1999, p. 107).

A ese proceso de almacenamiento del conocimiento se le conoce como *redescripción representacional*. Karmiloff-Smith (1994) señala “Existen por consiguiente múltiples niveles en los que un mismo conocimiento puede representarse. La noción de codificación múltiple es importante: el desarrollo no parece regirse por un impulso hacia la economía. La mente puede resultar un almacén de conocimiento y procesos ciertamente redundante” (p. 43).

La propuesta teórica de Karmiloff-Smith plantea cuestiones fundamentales: en primer lugar que el sistema cognitivo organiza discriminadamente el universo de conocimientos que procesa un individuo distinguiendo cada uno de los tipos para diferenciarlos y organizarlos en forma categorial. Por otro lado, es una teoría que coloca a las representaciones mentales en el centro del análisis para plantear que el sistema cognitivo se desarrolla gracias a un proceso general constructivo que ocurre en el sujeto basado en el aprovechamiento de la información mediante la generación de representaciones. El sistema cognitivo es una estructura de representaciones que funciona redescubriendo y representando los conocimientos a partir de las informaciones que proceden del ambiente.

Otro constructo empleado en la investigación educativa respecto al aprendizaje y enseñanza es el de las creencias epistemológicas, mismas que se han vinculado a la investigación en constructos similares a los presentados.

Las Creencias Epistemológicas

La concepción de “creencia epistemológica” ha sido abordada desde distintas perspectivas teóricas. Esto se evidencia en el hecho de que este concepto ha sido denominado de distintas formas: creencias epistemológicas, formas de conocer, pensamiento epistemológico, creencias epistémicas y epistemología personal. Esto ha conducido a fijar los límites de la categoría conceptual a partir de sus diferentes interpretaciones.

Las creencias epistemológicas o epistemología personal tratan acerca de las creencias que sostienen los individuos sobre lo que es el conocimiento (naturaleza del conocimiento), cómo se llega a conocer (proceso de conocimiento) y la manera en las que estas creencias se relacionan con el aprendizaje académico (Hofer, 2004). También se sostiene que en la epistemología personal la *naturaleza* del conocimiento aborda dos dimensiones: certeza y simplicidad del conocimiento, además el *proceso* de conocimiento engloba las dimensiones fuente del conocimiento y justificación por conocer (Hofer B., y Pintrich, P., 2002). En esta perspectiva, las creencias median el pensamiento del individuo respecto a lo que aprende. Además, se sostiene que las creencias epistemológicas “no se fundamentan sobre la racionalidad, sino más bien sobre los sentimientos, las experiencias y la ausencia de conocimientos específicos del tema con el que se relacionan son muy consistentes y duraderas para cada individuo” (Llinares en Serrano R., 2010, p. 271).

El estudio de las creencias implícitas ha sido abordado desde diferentes enfoques y sin suficiente acuerdo: el componente explícito o implícito en las creencias epistemológicas se manifiesta dependiente del autor (Pozo et al., 2006, p. 91). Las creencias epistemológicas serían aquellas ideas que los docentes asocian con el conocimiento; con las concepciones del mundo que construye el sujeto y con las estrategias que puede utilizar para interactuar con él. Las



creencias epistemológicas están vinculadas a actividades de metacognición asociadas a la práctica docente: las estrategias de aprendizaje y de autorregulación, las creencias motivacionales, las estrategias cognitivas y los objetivos vinculados con el aprendizaje (Hofer y Pintrich, 1997; Schoenfeld, 1985; Schommer, 1990). Las creencias epistemológicas de los profesores también se relacionan con sus convicciones pedagógicas. En ese sentido, generan predisposiciones que los impulsan a adoptar determinadas formas de actuación, juicios y prácticas.

Las creencias epistemológicas son posicionamientos que tiene un sujeto sobre algunos aspectos relacionados con ciertas áreas del conocimiento. Los teóricos anteriormente mencionados, han coincidido en plantear que las creencias epistemológicas son el fundamento general que sirven de base a los diferentes dominios de conocimiento. Las diferencias que existen entre ellas dependen del campo conocimiento en el cual se formulan.

Paulsen y Wells (1998) sugieren que las creencias epistemológicas de un sujeto están relacionadas, de alguna manera, con los contextos y con las disciplinas en las cuales se ha formado. El estudio de las creencias o concepciones pedagógicas de los profesores ha ido ganando en importancia en la medida en que se ha podido establecer que las mismas constituyen una variable que incide sobre la motivación y la actuación del docente. De acuerdo a este planteamiento, se puede afirmar que los docentes conciben la enseñanza y el aprendizaje de acuerdo a dos tipos de posiciones. En primer lugar, están las posiciones cerradas transmisivas y en segundo lugar las facilitativas o progresivas.

Las concepciones basadas en la posición cerradas transmisivas son aquellas que se centran su atención en el docente; por su parte, las posiciones facilitativas o progresivas centra su atención en el alumno. En el modelo transmisivo el docente está ubicado en el centro del proceso de aprendizaje porque es la fuente del saber-poder; su función principal es transmitir



el conocimiento a sus alumnos a través de secuencias planificadas y ordenadas, mediante la enseñanza de los contenidos de la asignatura. Esto le otorga al docente el poder, la potestad, el control y la supervisión directa de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La lógica y la dinámica que opera en el modelo facilitador o progresivo es distinto. En este modelo, el alumno está ubicado en el centro del proceso de aprendizaje; la función que cumple el docente es la de facilitador, es decir, la de ese agente que motiva al estudiante a procurar construir por sí mismo el conocimiento, dándole las claves que le van a servir para resolver los problemas asociados a la comprensión de los contenidos de las asignaturas. Este modelo está basado en la motivación y la búsqueda de las relaciones existentes entre el tema que es estudiado en el aula y los intereses del alumno; todo esto se hace con la intención de propiciar el autoconocimiento, el trabajo colaborativo y el autocontrol (Doll, 1996). El interés por el estudio de este concepto ha motivado el desarrollo de una serie de instrumentos que han permitido una aproximación a las creencias y supuestos de los docentes sobre cuál debe ser la función primordial de la escuela, cuál debe ser el rol del docente y qué habilidades se deben poseer para la enseñanza.

Por lo expuesto, puede observarse algunas coincidencias que mantienen las creencias epistemológicas con los postulados sobre la naturaleza de las representaciones implícitas. Hofer y Pintrich (2002) consideran que en la pretensión del conocimiento las personas están influenciadas por las creencias que sostienen acerca del conocimiento. Pozo et al., (2006) señalan que las teorías implícitas y las creencias epistemológicas están en el mismo rango y se van planteando paralelamente.

En síntesis, los estudios que se avocan sobre las teorías implícitas, las reconocen como un conjunto de creencias que subyace en el sistema cognitivo que genera el pensamiento y que se manifiestan en la acción del docente en los espacios de aprendizaje y enseñanza. Es por eso

que es plausible sostener que “aunque las creencias epistemológicas no sean realmente concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza, no parece haber duda de que la manera en que concebimos la naturaleza del conocimiento influye en el tipo de procesos y estrategias que empleamos para aprender” (Pozo et al., 2006, p. 71).

Por lo anotado en el presente apartado, puede advertirse que, en la investigación sobre la enseñanza, desde el planteamiento de las creencias, teorías y concepciones implícitas, se sustentan en los hallazgos más recientes de la Psicología Cognitiva, que si bien ofrece un conjunto de postulados que pueden organizarse para explicar el funcionamiento de la mente humana, este marco aún está en construcción y debate, como lo sostiene Pinker (2001, 2005).

También desde la Psicología Cognitiva surge un modelo explicativo sobre el razonamiento y toma de decisiones en la propuesta de la teoría de los modelos mentales, constructo que ha sido empleado ampliamente en la investigación educativa tanto al aprendizaje y la enseñanza.

Modelos Mentales

Respecto a los modelos mentales, Johnson Laird señala que éstos son la base central del razonamiento. En ese sentido, los modelos mentales son las construcciones que estructuran el pensamiento y que ayudan al sujeto a razonar e interpretar el mundo (y sobre el mundo) que lo rodea. El razonamiento con base a los modelos mentales responde a un principio analógico, dado que los modelos son estructuras que surgen analógicamente del mundo y de lo que éste representa. Todas las representaciones mentales estarían asociadas e implicadas a un modelo mental, es por eso que las personas traducen los sucesos externos y los transforman en modelos internos que usan para razonar y darle sentido a sus experiencias.

Entonces es posible argumentar que los modelos mentales desempeñan un papel central y unificador en la representación de objetos, estados de hechos, secuencias de eventos, de la manera en que el mundo es y en las acciones sociales y psicológicas de la vida diaria. Permiten a los individuos hacer inferencias, entender fenómenos, decidir las actitudes a ser tomadas, controlar su ejecución y principalmente experimentar eventos. (Johnson-Laird, 1983). Se puede expresar que los modelos mentales son el producto de la habilidad de los individuos para construir modelos de conocimientos a partir de la interacción social y la interiorización de las experiencias. El conocimiento del mundo va a depender de la capacidad de construcción de modelos mentales, de construir a escala subjetiva un modelo de la estructura del mundo.

La teoría de los Modelos Mentales está fundamentada en tres principios y una premisa. El primero de estos principios está basado en la idea de que la mente procesa los datos que le son dados calculando proposiciones, modelos mentales e imágenes. El segundo principio se lleva a cabo organizando los datos que ha tenido que procesar previamente; y el tercer principio se ordena en una estructura que tiene la capacidad de soportar y reproducir el conocimiento. La premisa básica sobre los que están planteados estos principios sería la siguiente:

La principal asunción de la teoría que yo estoy desarrollando es que la semántica del lenguaje mental traza el mapa de las representaciones proposicionales dentro de modelos mentales de mundos reales o imaginarios: las representaciones proposicionales se representan con respecto a modelos mentales. (Johnson-Laird, 1985, p. 90)

Modelos Mentales sobre la Enseñanza

Los modelos mentales ha sido un constructo que se ha considerado para la investigación educativa, en cuanto a la enseñanza y aprendizaje se ha abordado desde la inferencia, desde los

planteamientos y la conceptualización de las representaciones mentales respecto a un concepto específico.

De los estudios referidos a modelos mentales, se puede deducir que el término fue empleado desde un principio para abordar distintas situaciones educativas que están relacionadas con la gestación del pensamiento en el contexto de la enseñanza. Dado que la tentativa de Johnson-Laird fue la de desarrollar un planteamiento teórico que fuese considerado una teoría científica de la mente. Es decir, un razonamiento lo suficientemente consistente como para reunir los requisitos necesarios para explicar no solamente el funcionamiento de la mente sino también lo que tiene que ver esto con el razonamiento humano. En ese sentido, este autor explica que:

Su objetivo es simplemente establecer la viabilidad de una teoría basada en el supuesto de que los significados de las palabras son procedimientos de descomposición que relacionan los modelos mentales con el mundo y, en particular, en el uso de procedimientos léxicos que interactúan con procedimientos generales para construir, manipular y evaluar modelos mentales. (Johnson-Laird, 1987, p. 202)

Los modelos mentales ofrecen una forma de abordar los procesos que están implicados en la producción de conocimientos en la mente humana, incluyendo aquellos conocimientos que la mente humana produce para pensar sobre sí misma. Esta propuesta teórica supone un posicionamiento epistemológico de los procedimientos efectivos que se producen en la mente para generar el mundo de las representaciones; ese cosmos estaría conformado por el conjunto de ideas que se va construyendo a lo largo de los años para darle sentido a todo aquello que rodea y es transmitido dentro del proceso educativo. Los modelos mentales serían esas estructuras intermediarias de comprensión que son indispensables para transformar lo cognoscible en lenguaje.



La definición de los modelos mentales proviene de la psicología cognitiva básica. Johnson-Laird (1983) afirma que éstos son un modelo que representa un estado de cosas cuya estructura no es arbitraria. También sostiene que los modelos mentales orientan las formas de razonar que tienen los individuos. La Teoría de los Modelos Mentales se fundamenta tanto en la forma cómo los sujetos sociales se representan las cosas mediante proposiciones, modelos mentales e imágenes, como en los procedimientos que permiten reconstruirlas y manipularlas. Para (Johnson-Laird, 1983, 1996) la mente es una especie de sistema computacional que realiza procedimientos efectivos de revisión, organización y modelación echando mano de un lenguaje propio.

Los modelos mentales serían como los “negativos” de las estructuras del mundo, que se van organizando y almacenando en la mente para crear redes semióticas y estructuras de pensamiento que le permiten a los sujetos crear sus propios correlatos de la realidad. Los modelos mentales les sirven a las personas para explicar y anticipar juicios y valoraciones acerca de determinadas situaciones o experiencias.

En la investigación educativa, respecto a la enseñanza, como se expuso en el capítulo anterior, puede advertirse que, aunque se emplee el constructo modelos mentales, sin embargo, se ha considerado desde una variedad de significados (Gutiérrez, 2005). La naturaleza compleja de la investigación en el campo educativo en un escenario que dista de la investigación experimental desde la cual se ha venido generando el conocimiento en la psicología básica respecto a la naturaleza, estructura, función de la mente.

Estilos de Pensamiento Docente

El concepto de estilo de pensamiento docente es estudiado por la teoría de autogobierno mental de Sternberg (1997) que parte de tres dimensiones: la cognición, la personalidad y la

actividad. La teoría sostiene que los *estilos de pensamiento* consisten en la preferencia de los sujetos al procesar información y usar sus habilidades. En el caso del docente el estilo se fundamenta en la idea de que hay muchas formas mediante las cuales direcciona su inteligencia, aprovecha sus aptitudes para enseñar y la de los alumnos para aprender.

Los estilos son constructos parcialmente socializados ni buenos ni malos, la manera que tiene el docente de adaptarse a las exigencias que se presentan en el contexto educativo del aula. Sternberg (1997) propone trece estilos de pensamiento de acuerdo a cinco criterios: el de **función** en los estilos legislativo, ejecutivo y judicial, el de **forma** incorpora los estilos jerárquico, oligárquico, monárquico y anárquico, el de **nivel**, los estilos global y local, el de **alcance**, interno y externo y la **inclinación** que incluye el liberal y el conservador.

Zhang (2004), reclasifica los estilos de pensamiento en tres grandes grupos. Al primer grupo lo denomina **Tipo 1**, en el que estarían incluidos los estilos legislativo, judicial, jerárquico, global y liberal, estilos de mayor complejidad cognitiva. El **Tipo 2**, integrado por los estilos, ejecutivo, local, monárquico y conservador de carácter más normativo. El **Tipo 3** se compone del oligárquico, anárquico, liberal, interno y externo que guardan alguna relación con los estilos de los otros grupos.

Como se ha visto hasta ahora, los estilos de pensamiento son entendidos por estos dos autores como el modelo característico, y por tanto preferido de los docentes, que utilizan habitualmente en su práctica docente. En este sentido, en el estilo de pensamiento están sintetizados el pensamiento y la acción del profesor; su manera de pensar y actuar en el contexto de su praxis. Para Sternberg, lo que ponen en evidencia los estilos de pensamiento es cómo los profesores prefieren enseñar, por su parte, Zhang (2004) propone que:



(...) los profesores que manifiestan un enfoque de enseñanza centrado en el cambio/estudiante, tienden a utilizar un estilo de enseñanza Tipo 1, y los profesores que manifiestan un enfoque de enseñanza centrado en la transmisión/profesor tienden a utilizar un estilo de enseñanza Tipo 2. (p. 1553).

También se plantea que no existe certeza sobre un modelo que permita comprender los estilos de pensamiento a cabalidad porque es muy difícil diferenciar unos de otros. En ese mismo orden de ideas, estos autores advierten que los estilos de pensamiento no se pueden confundir con las estrategias de enseñanza-aprendizaje porque las estrategias demandan un determinado grado de consciencia de los procedimientos, mientras que “los estilos funcionan sin consciencia individual, mientras que las estrategias implican una elección consciente de alternativas”. (Cronbach y Snow en Sternberg y Zhang, 2001, p. 3).

Son numerosas las investigaciones empíricas realizadas a partir de los estilos de pensamiento propuestos por Sternberg en la teoría del autogobierno mental (1988, 1997). En el más reciente trabajo realizado Zhang y Sternberg (2009) se expone un tercer modelo en el que ya no se habla de estilos de pensamiento, sino de estilos intelectuales. El primer estilo, que sería el **tipo I**, es aquel en el que están presentes preferencias por aquellas tareas que requieran mayor exigencia cognitiva en las que las personas procesan informaciones de una manera más compleja. En este estilo se evidencia la originalidad de los docentes y su capacidad de hacer las cosas a su manera y de forma eficiente.

El **tipo II** estaría representado por aquel estilo que se basa en la elección de los procedimientos más estructurados y preestablecidos. Este estilo le permite a los sujetos procesar la información de una manera más directa y sencilla, y estaría relacionado con las formas tradicionales de hacer y decir las cosas a partir de un criterio caracterizado por el ejercicio de la autoridad. En el **tipo III** se pueden reconocer las características tipo I o tipo II

dependiendo de la demanda de la situación. El cuadro a continuación da cuenta de la relación entre las dimensiones y sus rasgos distintivos.

Figura 3

Rasgos distintivos de los estilos de pensamiento

Dimensión	Estilos de pensamiento	Rasgos distintivos
Función	Legislativo	A las personas legislativas les gusta hacer las cosas a su manera. Los estudiantes legislativos prefieren trabajar en tareas que requieren estrategias creativas.
	Ejecutivo	A la gente ejecutiva le gusta que le digan lo que tiene que hacer y cómo. Los estudiantes ejecutivos prefieren trabajar en tareas con instrucciones y estructuras claras.
	Judicial	Las personas judiciales prefieren tareas en las que puedan analizar, juzgar y evaluar cosas e ideas.
Forma	Jerárquico	A las personas jerárquicas les gusta priorizar sus tareas y distribuir su atención y tiempo en ellas en función de su importancia o valor.
	Monárquico	Las personas monárquicas prefieren trabajar en tareas que les permitan centrar su atención en una cosa cada vez.
	Oligárquico	La gente oligárquica prefiere trabajar en múltiples tareas al servicio de múltiples objetivos sin establecer prioridades.
	Anárquico	Las personas anárquicas prefieren trabajar en tareas sin normas ni instrucciones. Les gusta la flexibilidad, es decir, poder decidir acerca de qué, dónde, cuándo y cómo trabajar
Nivel	Global	Las personas globales prefieren tratar con aspectos amplios, globales y abstractos. Tienden a percibir el bosque antes que los árboles.
	Local	Las personas locales prefieren trabajar con detalles. Tienden a percibir los árboles antes que el bosque.
Alcance	Interno	Son personas generalmente introvertidas, reservadas y con pocos contactos sociales, y en consecuencia prefieren trabajar solas.
	Externo	Tienden a ser personas más extrovertidas, abiertas y sociales.

Inclinación	Liberal	Las personas liberales prefieren trabajar en tareas que impliquen novedad y ambigüedad.
	Conservador	Estas personas prefieren trabajar en tareas tradicionales, en las que tienen que seguir reglas y procedimientos ya usados con anterioridad.

Nota. Cuadro elaborado a partir de Sternberg, 1997.

Sobre la base del cuadro anteriormente expuesto, y a manera de conclusión sobre este concepto, se presentan premisas generales expuestas por Sternberg (1999) para orientar la investigación en lo que respecta a los estilos de pensamiento:

- 1) La coincidencia entre estilos y aptitudes crea una sinergia, es decir, una especie de orden “natural” en el sistema cognitivo del pensamiento implícito. Las opciones vitales (como optar por una profesión) deben encajar con los estilos y aptitudes.
- 2) Las personas tienen perfiles o pautas de estilos, no un estilo único, que va utilizando acuerdo a las dificultades que se le van presentando en el contexto donde se desempeña.
- 3) Los estilos varían en función de las tareas y las situaciones.
- 4) Cada persona se diferencia en la manera cómo orienta sus preferencias con respecto a los estilos de pensamiento.
- 5) Las personas varían en la flexibilidad (adaptabilidad) de sus estilos.
- 6) Los estilos se socializan (se aprenden por observación de modelos).
- 7) Los estilos pueden variar a lo largo de la vida.
- 8) Los estilos se pueden medir siempre y cuando se aplique en su observación el instrumento pertinente.

- 9) Los estilos de pensamiento se pueden enseñar y se transmiten de generación en generación, del profesor al alumno, del profesor al profesor y hasta del alumno al alumno.
- 10) Los estilos de pensamiento legitimados en una época pueden ser cuestionados y hasta abolidos en otras.
- 11) Los estilos de pensamiento pueden ser legítimos en un lugar y en otros no, dependiendo de las prácticas sociales, el sistema cultural y la ideología que predomine en cada sociedad, en cada grupo y hasta en cada subgrupo.
- 12) Los estilos de pensamiento no son buenos ni malos, sino que son arbitrarios y convencionales en el sentido de que forman parte de un contrato social y un *ethos* colectivo.

Los estilos de pensamiento “son cognitivos en la forma de ver las cosas y corresponden a las preferencias en el uso de las habilidades. Son rendimientos típicos en lugar de rendimientos máximos. Se centran en la actividad por lo que se pueden medir en el contexto de ella”. (Zhang y Sternberg, 2009, p. 67). La consideración respecto a la medición del estilo de pensamiento en un contexto determinado permite la posibilidad empírica de llevar a cabo la investigación docente, pues la situación en la cual se manifiesta el fenómeno está expresada en las diferentes actividades y procedimiento que pone en práctica el profesor cuando enseña.

Serrano (1994) afirma que las investigaciones sobre los estilos de pensamiento enfocan la interacción que establecen cotidianamente los alumnos con los profesores. La revisión de los estilos de enseñanza va a la par de los estudios referidos a los estilos de aprendizaje.



Los enfoques en la investigación de los estilos de aprendizaje según Serrano (1994) son: 1.- el cognoscitivo de la personalidad, 2.- el cognoscitivo del procesamiento de la información, 3.- el ambientalista y 4.- el interaccionista.

Sternberg y Grigorenko relacionan los estilos de pensamiento de los docentes y los estudiantes, y llegaron a la conclusión de que “los estudiantes eran evaluados más positivamente por los enseñantes cuando los estilos de unos y otros coincidían”. (Sternberg, 1999, p. 185). Respecto a los diversos métodos de enseñanza y los estilos de pensamiento, plantean que la enseñanza basada en lecciones es compatible con los estilos jerárquico y ejecutivo. Los estilos de pensamiento que exigen un mayor nivel de razonamiento están más vinculados con el judicial o legislativo. También observaron que la enseñanza basada en proyectos tiende a relacionarse con el estilo legislativo, y las exposiciones orales benefician a los estudiantes con el estilo externo. Zhang (2002) manifiesta que el estilo de pensamiento o la forma de pensar de los docentes influye y determina de modo significativo la planificación y las actividades que desarrolla en el aula.

Sternberg y Grigorenko (1993) diseñaron un instrumento para medir la frecuencia de las tipologías de pensamiento utilizadas en el aula. La escala contiene 49 ítems bajo la forma de inventario que evalúa siete estilos enmarcados en dos tipos: tipo 1, legislativo, judicial, global y liberal, y tipo 2, ejecutivo, local y conservador. El inventario ha mostrado ser confiable y válido. Los estilos Tipo 1 son más adaptativos que los estilos tipo 2 (Zhang y Sternberg, 2009:71). Los trabajos de Zhang y Sternberg (2002) mostraron que los profesores que utilizan con mayor frecuencia el tipo 1, tienen mayor experiencia laboral, disfrutaban en adoptar nuevos materiales de enseñanza y han recibido mayor entrenamiento profesional.

A manera de síntesis, los fundamentos teóricos presentados anteriormente en este trabajo sirven para establecer un sistema de referencia en los cuales se pueden enmarcar el tema



del pensamiento implícito docente presente en el proceso de la enseñanza. También aporta luces en lo que se refiere al asunto de las vicisitudes que los docentes deben ir resolviendo en la práctica docente. La categorización de los estilos de pensamiento fundamentados en la tesis de la identificación o la preferencia sirvió de soporte para comprender los niveles de complejidad cognitiva tipos I y II.

Otro aspecto de interés es la relación o distanciamiento que se puede establecer entre los estilos de pensamiento y las teorías implícitas sobre la enseñanza, Sternberg (1999) mediante un caso ejemplifica un estilo de pensamiento normativo, sin embargo, este podría también representar una forma de enseñanza acorde a la teoría implícita directa:

Cuando Fred se encontraba en tercer curso tenía una enseñante que a un año de su jubilación estaba convencida de que sólo había una forma correcta de enseñar y que sabía muy bien cuál era. Su manera de llevar las clases era extremadamente rígida y autoritaria, premiando a los estudiantes que seguían sus normas y castigando a los que no lo hacían. (Sternberg, 1999, p. 124)

También Sternberg (1999) manifiesta que los estilos de pensamiento se adquieren en parte por la socialización a la que está expuesta la persona, a través del aprendizaje por medio de actividades diversas en las que se favorece algún estilo en particular. En el contexto del aprendizaje, estos estilos se adquieren principalmente en actividades grupales o colectivas como las clases, las discusiones, los seminarios, los simposios, los debates, etc. Esta consideración sobre el aprendizaje de los estilos de pensamiento es un aspecto que necesitaría desarrollarse para una mejor comprensión de esta teoría. La postura relativa sobre la manera de aprender y enseñar de los estilos de pensamiento plantea la necesidad de indagar en los mecanismos y procesos implicados en el aprendizaje.

Sternberg señala que existen dos sistemas que procesan la información de la mente humana; uno es intuitivo-experiencial y el otro racional-analítico; y constituyen en este sistema dual de la cognición en mecanismos por medio del cual los sujetos procesan y aprehenden todos los conocimientos que se transmiten a través de la cultura y las experiencias directas.

Sobre las teorías implícitas, Sternberg sostiene que el origen del pensamiento y la conducta de la cotidianeidad son en mayor medida inconscientes. Es por ello por lo que las teorías implícitas son difíciles de modificar, dado que “cambiar las concepciones implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza requiere no sólo explicitarlas, sino ser capaz de integrarlas jerárquicamente, o redescribirlas representacionalmente” (Pozo et al., 2006, p. 113). La posición que se sostiene sobre los mecanismos, procesos y representaciones cognitivas es un aspecto a tener en cuenta en la investigación de la psicología educativa, debido a que los escenarios “naturales” contextualizados en los que labora el docente inciden en la manera en la que se investiga.

Lo que no se encontró en este contexto de investigación vinculada a los estilos de pensamiento fue un trabajo que dé cuenta de la relación de los estilos de pensamiento docente sobre la enseñanza con las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. Este sería, precisamente, un aporte importante de esta investigación: definir cómo se reconoce esa relación y en qué contexto de enseñanza la utilizan inconscientemente los profesores. Por lo expuesto en este marco conceptual, se considera que la singularidad de este trabajo procede precisamente de ese punto que se plantea cuando se analicen los resultados de la aplicación de los instrumentos.

Considerando los fundamentos conceptuales de las teorías abordadas, se cree pertinente presentar un cuadro donde se exponen los elementos sustanciales de cada teoría, con el de que luego de haber avanzado tanto en la caracterización conceptual de los constructos: teorías

implícitas sobre el aprendizaje y enseñanza, y los estilos de pensamientos docente, se pueda visualizar de forma esquemática la síntesis de cada uno, para poder apreciar las similitudes y/o diferencias entre cada una de las posiciones desarrolladas por sus autores.

Figura 4

Perspectivas de los fundamentos teóricos entre las teorías implícitas y los estilos de pensamiento

Denominación de la Teoría	<p>Teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje</p> <p>Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza constituyen una formulación teórica para describir y explicar el conjunto de creencias implícitas del docente sobre el la enseñanza.</p>	<p>Teoría del autogobierno mental</p> <p>Estilos cognitivos</p> <p>Preferencias de pensamiento para realizar las tareas entre ellas la enseñanza.</p>
Objeto de estudio	Creencias implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza.	Estilos de pensamiento sobre la enseñanza.
Definición	Las creencias implícitas son representaciones mentales inconscientes adquiridas por la experiencia asociativa y la observación vicaria en escenarios culturales. Tienen una carga emocional.	Los estilos de pensamiento son maneras de pensar, una forma preferida para resolver las tareas.
Naturaleza	Pragmática, personal, eficaz, útil y automática, situada o dependiente del contexto.	Vinculados con la personalidad, la cognición y la actividad. Se pueden enseñar y aprender y por tanto modificar. Activados en el contexto de la tarea, se puede

	<p>Carácter concreto y encarnado con alto contenido emocional, algo que sentimos, más que algo que conocemos o sabemos.</p> <p>Difíciles de cambiar.</p>	<p>cambiar en función del contexto y la etapa de vida.</p>
Origen	<p>Funcionamiento natural de la mente humana, derivada del sistema de aprendizaje implícito primario, no consciente.</p> <p>Sujetas a los escenarios culturales.</p> <p>Se adquieren por procesos asociativos o de acumulación, de aprendizaje básico. También por aprendizaje vicario. Por procesos de socialización. Resultantes de la experiencia personal y la educación informal.</p>	<p>Aspecto no resuelto. Sin evidencia experimental suficiente y concluyente.</p> <p>Se considera variables en el desarrollo de los estilos de pensamiento: la cultura, sexo (etiquetas, creencias estereotipos asociados a hombre y mujer); escolaridad, estilos de los padres y otros agentes socializadores, nivel de formación y profesión.</p>
Estructura mental vinculada	<p>La mente conformada por un sistema de aprendizaje implícito y explícito.</p> <p>Las teorías implícitas se aprenden a través de la estructura mental del sistema de aprendizaje implícito.</p>	<p>Sistemas de procesamiento de información, traducido en el tipo de estilo de pensamiento, el tipo I, mayor complejidad de procesamiento de información que el tipo II.</p>
Dimensiones	<p>Qué es aprender.</p> <p>Qué se aprende.</p> <p>Cómo se aprende.</p> <p>Qué y cómo se evalúa lo aprendido.</p>	<p>Funciones: legislativo, ejecutivo, judicial.</p> <p>Formas: monárquico, jerárquico, oligárquico, anárquico.</p> <p>Niveles: local, global.</p>

		Alcances: externo, interno. Inclinaciones: conservador liberal.
Categorías / Tipos del pensamiento sobre la enseñanza	Teoría implícita directa. Teoría implícita interpretativa. Teoría implícita constructiva.	Pensamiento docente sobre la enseñanza: Tipo I (legislativo, judicial, global y liberal). Tipo II (ejecutivo, local, conservador).

Nota. Cuadro elaborado a partir de Pozo et al. (2006); Sternberg (1999); Zhang y Sternberg, (2008).

Por lo expuesto en el cuadro, se puede apreciar que si bien los constructos en mención derivan por un lado de la Psicología Cognitiva también se categorizan o tipifican considerando modos de enseñanza similares, esto es un modo de enseñanza tradicional o centrado en el docente, y otro constructivo o centrado en el estudiante. Estas formas de enseñanza han sido ampliamente teorizadas a partir de la investigación y reflexión pedagógica y didáctica. En este sentido, cabe exponer los modos de enseñanza desde un contexto más general, desde los modelos pedagógicos, de manera que permita visualizar un marco amplio desde el que se desarrollado y analizado las maneras de enseñar de los docentes.

Modos de Enseñanza Docente

Los modos de enseñanza docente se plasman en las diferentes actividades de aprendizaje y relaciones durante el proceso educativo, esto puede vincularse para un mejor análisis con los modelos pedagógicos. Zubiría (2006) sintetiza elementos para caracterizar y

tipificar el accionar del docente. Distingue principalmente los modelos tradicional, progresista y constructivista, según los propósitos de la enseñanza, los contenidos o información que se enseña, la secuencia que se considera apropiada para desarrollar la información, los métodos que se emplean para enseñar, los recursos utilizados en el acto de enseñanza y las formas y momentos que en que se evalúa los aprendizajes.

Un modelo pedagógico podría ser entendido como la representación de un enfoque pedagógico; por esa razón, todo modelo pedagógico deriva, consciente o inconscientemente, de las teorías existentes sobre la enseñanza y el aprendizaje. Un modelo *moldea* y estructura los aspectos más relevantes que constituyen la práctica educativa. De alguna manera, cada época, cada sistema y cada sociedad han tenido su modelo pedagógico, porque su estructuración depende del tipo de ser humano que se desea formar y el modelo de sociedad que se desea constituir con este ser humano.

Según Posner (1998), todo modelo pedagógico es la respuesta estructurada a esta serie de preguntas: ¿Qué tipo de hombre se quiere educar? ¿Cómo crece y se desarrolla este hombre? ¿Qué experiencias debería acumular? ¿Quién debería dirigir el proceso educativo: el maestro o el alumno? ¿Con qué métodos y técnicas se puede alcanzar mayor eficiencia educativa? Según este autor, en un modelo se pretende definir el tipo y concepto de hombre que se desea formar, caracterizar el proceso de formación al que debería ser expuesto este hombre, definir los contenidos que se le deberían enseñar para impulsar y afianzar su desarrollo cognitivo-profesional y humano, delimitar las relaciones que deberían existir entre el educador y el educando y finalmente describir los métodos y técnicas más eficaces en este proceso de enseñanza y aprendizaje. El objeto de los modelos pedagógicos consiste en definir y establecer las fases constitutivas del proceso educativo.



Breve referencia histórica. En el ámbito de la educación han existido varios modelos. Los que han tenido mayor impacto y difusión serían los siguientes: el tradicional, el romanticista, el conductista, el desarrollista, el constructivista y el social (Posner, 1998).

Modo de enseñanza tradicional

Este modelo tiene sus orígenes en el medioevo en la tradición religiosa-metafísica de la escolástica. Tenía lugar en el contexto monástico bajo la concepción de que la educación es el proceso de formación mediante el cual se moldea el carácter del individuo en función de los ideales de la virtud y la disciplina Zubiría (2006).

La formación académica que se impartía en estos claustros consistía en la doctrina religiosa, el latín (lengua mediante la cual se transmitía el conocimiento), la filosofía de la antigüedad clásica y el arte de la retórica, es decir, escritura y composición. El modelo estaba centrado en la figura del docente, quien exponía de forma sistemática y lineal (e incuestionable) el conocimiento que debía recibir el estudiante de manera pasiva.

Modo de enseñanza romántico

Éste se origina en el siglo XVIII, pero adquiere mayor auge y relevancia durante el siglo XIX. El planteamiento más representativo de este modo de enseñanza fue escrito por Jean-Jacques Rousseau en *Del Emilio, o de la educación* (Zubiría 2006).

La tesis fundamental consiste en que el sujeto social originalmente es de naturaleza bondadosa y se degenera en el contacto con la sociedad. La educación, tal y como es concebida es un contrasentido pues en el maestro en vez de preocuparse por liberar al niño en el conocimiento sobre las cosas, busca doblegar su voluntad, desfigurar su visión de la verdad de los hechos y apartar su atención de la realidad.



Para Rousseau, la educación debería ser la consecuencia de la relación armónica del niño y su naturaleza, el niño y los hombres y el niño y las cosas que le rodean, la educación debería ser el resultado de aquello que el niño va aprendiendo de acuerdo a su propia experiencia y su afán por conocer.

En *Del Emilio*, Rousseau desarrolla un método de enseñanza basado en tres niveles. En el primer nivel que denomina “primera educación”, la educación del estudiante debería estar basada en el cultivo de los hábitos, que son elementos constitutivos de la naturaleza del individuo. La educación de los hábitos acerca al niño a relacionarse con la sensibilidad, las sensaciones y los juicios provenientes de su propia forma de razonar. Es fundamental este orden porque durante la infancia se aprende a hablar, comer y relacionarse con el propio cuerpo. En este sentido, la primera educación es la más importante.

El modelo pedagógico romántico está centrado en el estudiante y no en el docente y se oriente en la premisa de que el estudiante es capaz de autorrealizarse y construir su personalidad a partir de sus propias potencialidades. La educación vista a partir de este modelo puede considerarse un modo de enseñanza y persigue la autonomía del aprendizaje y la autogestión; esto supondría concebir el rol del docente como un *acompañante* que respeta el despliegue de cualidades del estudiante y el desarrollo de sus habilidades naturales, tratando de evitar cualquier gesto de obstaculice su espontaneidad. De alguna manera, este modelo fue la primera respuesta al modelo impositivo y disciplinario propuesto por la educación tradicional, en el cual el docente era el que dictaba, enseñaba, imponía y determinaba las reglas a seguir.

Modo de enseñanza conductista

Este modelo surge a partir de la obra del psicólogo estadounidense John B. Watson (1878-1958) para quien la Psicología disponía de los instrumentos para estudiar objetivamente

la conducta. Se inspiró en las investigaciones de Iván Pavlov (1849-1936) basadas en la semejanza de los mecanismos determinantes de la conducta a los que responden los animales y los seres humanos proponiendo el aprendizaje por condicionamiento.

La educación que adopta el modelo estímulo-respuesta se atiene a la conducta observable. Los pensamientos, los sentimientos, las intenciones y los procesos mentales permanecen fuera del marco del condicionamiento. La activación se produce ante la presencia de ciertos estímulos externos. El conductismo fue una corriente de pensamiento objetivista que tuvo acogida en el campo de la educación. Propiciaba una metodología basada en la conducta productiva, el control de la conducta y la trasmisión ordenada, parcelada y sistematizada de los saberes.

En el modelo el docente sigue pautas de estímulo-respuesta-reforzamiento, es quien escoge y direcciona los elementos que van a tener que asimilar los estudiantes para cumplir una serie de objetivos establecidos con anticipación-planificación.

La premisa es que el profesor enseña y el alumno aprende; se ejerce el control del proceso de enseñanza-aprendizaje tomando las decisiones correspondientes a las actividades que deben realizarse, el docente actúa como operador: controla y calcula las acciones que van a realizarse a través de la práctica. Como en el modelo tradicional el modelo está centrado en el profesor.

Modo de enseñanza cognitivista

Surge a partir de los postulados de Piaget (1896-1980), quien consideraba que la enseñanza debiera tener como punto de partida al estudiante y la función del profesor centrarse en el respeto a la sensibilidad, la curiosidad, el impulso creador, la espontaneidad y la inventiva del alumno. Piaget realizó un conjunto de investigaciones sobre descifrar, categorizar y



estructurar la naturaleza y la forma como los niños interpretan el mundo. Postuló que existe una relación entre el individuo y el mundo basada en la interpretación. A las formas para estructurar e interpretar el mundo las denominó estructuras y esquemas mentales.

Los planteos piagetianos originaron la propuesta epistemológica de la Pedagogía conocida como cognitivismo basada en que en el proceso educativo, los estudiantes acceden progresiva y secuencialmente a niveles progresivamente más elevados de desarrollo intelectual de acuerdo a una serie de estadios que van teniendo lugar con la edad.

En este modelo, el rol del docente es el de mediador, un intermediario entre el estudiante y el conocimiento que toma en cuenta el nivel de desarrollo cognitivo de los estudiantes. El modelo sostiene la construcción dinámica del conocimiento dando importancia al rol autónomo del estudiante en el proceso.

Modo de enseñanza constructivista

El constructivismo pedagógico plantea un modo de enseñanza fundado en el principio de *interacción* entre el docente y los estudiantes a partir de un intercambio dialéctico entre los dos actores más importantes del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el constructivismo el docente concibe el aprendizaje como resultado de una construcción individual que el estudiante va generando con el apoyo de aspectos cognitivos, sociales y afectivos vinculados con la adquisición del conocimiento.

El constructivismo es un espectro amplio de teorías psicológicas y reflexiones pedagógicas. Aportes fundamentales provienen de David Ausubel (1918-2008) y la teoría de los aprendizajes significativos y Lev Vygotsky (1896-1934) con la integración de los aspectos psicológicos y socioculturales, el papel de la mediación y el constructo de la zona de desarrollo potencial/próximo.

En el constructivismo el alumno es capaz de autogestionar su propio proceso de aprendizaje, el docente opera como un *mediador* y un guía que persigue tres metas fundamentales. En primer lugar, desarrollar en los estudiantes una serie de habilidades y destrezas para complejizar las formas de razonamiento. En segundo lugar, propicia una actitud propositiva y dinámica que apunta a la toma de consciencia del proceso de aprendizaje que busca fortalecer la toma de decisiones del estudiante y su autonomía. En tercer lugar, intenta que los alumnos incorporen a su proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto del aula las habilidades y competencias cognitivas provenientes de la experiencia personal y el medio sociocultural.

Ausubel (1963) acuña el concepto de aprendizaje significativo para distinguirlo del repetitivo o memorístico a partir de la idea según la cual los conocimientos previos son fundamentales para la adquisición de nuevos aprendizajes. La significatividad se basa en la relación entre los nuevos conocimientos y los conocimientos previos. De ahí la importancia de conocer las ideas que poseen los alumnos para construir el conocimiento.

Según Ausubel existen tres condiciones para que exista el aprendizaje significativo: que los materiales de enseñanza estén estructurados en una jerarquía conceptual, que se establezcan las relaciones a partir de los conocimientos previos previamente asimilados y que los alumnos se sientan motivados a aprender.

Un concepto central para Vygotsky (2009) es el de zona de desarrollo próximo (ZDP) que vincula los procesos de desarrollo y aprendizaje, y la relación entre ambos, el proceso de desarrollo va a la zaga del proceso de aprendizaje en un contexto social determinado. La teoría del aprendizaje puede ser considerada una teoría del aprendizaje social. Al participar y tomar parte de la actividad del mundo, los alumnos y los docentes crean entre sí estructuras cognitivas que les permiten interiorizar los conocimientos y luego reproducirlos de manera interindividual

en un espacio de acción compartida y cooperativa. Para Vygotsky los sistemas simbólicos son utilizados por el hombre para construir el conocimiento.

Aspectos centrales de la teoría constructivista pueden condensarse como:

- el alumno es constructor de conocimiento;
- la construcción se hace de forma activa, compleja e interactuando con los objetos y situaciones;
 - el nuevo conocimiento adquirirá un significado más complejo y completo cuando se relacione con el universo contextual, los códigos socioculturales y las experiencias vitales (conocimientos previos);
 - el contexto sociocultural en el que se desarrolla el estudiante, influye de forma decidida y determinante en la construcción de sus conocimientos;
 - el aprendizaje es un proceso dinámico, reflexivo y metacognitivo.

En consonancia con lo planteado anteriormente, Zubiría (2006) postula un conjunto de fases que condicionan el desarrollo del estudiante que se van articulando en el siguiente orden: a.- relaciones entre el conocimiento nuevo y el previo, b.- organizar información y c.- construir estructuras cognitivas y metacognitivas. Para Zubiría (2011), el proceso de la enseñanza está estructurado a partir de los siguientes elementos: el docente, el estudiante, el contexto y el saber (conocimiento) que se relacionan entre sí de diversas maneras determinadas por las estrategias que aplica el docente en el aula, la forma como materializa, manifiesta, expresa y concreta su pensamiento en el campo de la acción pedagógica. En consonancia con Zubiría, Gómez et al., (2019) señalan que los modelos pedagógicos se transforman en referentes que guían el accionar docente y se materializan en el aula.

La propuesta de Pozo et al. (2006) para inferir el tipo de teoría implícita de los docentes recurre al análisis de seis dimensiones: relación entre capacidades y contenidos, motivación y aprendizaje, evaluación de los aprendizajes, enseñanza y aprendizaje de conceptos, enseñanza y aprendizaje de procedimientos, y enseñanza y aprendizaje de actitudes. Agrupa en cuatro tipos las teorías implícitas: interpretativa, directa, constructiva y posmoderna.

En una similar aproximación Sternberg (1999) considera que los estilos de pensamiento están relacionados con los métodos de enseñanza y evaluación de los aprendizajes que desarrollan los docentes en el aula de clases. En esta línea Zhang (2001) postula dos tipos de estilos de pensamiento sobre la enseñanza en tres dimensiones (función, nivel e inclinación) que se corresponden con los enfoques centrados en el estudiante y centrados en el docente. Los profesores con estilo de enseñanza Tipo I son más flexibles, y tienden a utilizar de manera más amplia los estilos de pensamiento que los profesores con estilo de enseñanza Tipo II.

El análisis de los componentes expuestos permite identificar modos de enseñanza. La enseñanza tradicional instruccional denota la relación vertical, el encuentro entre dos posiciones, el de enseñante-iluminado y el del alumno-sin luz, el adulto que busca instruir y el alumno receptor (pasivo). Se emplea la repetición como forma apropiada de enseñanza y aprendizaje. En esta línea de argumentación, Zubiría (2006) expresa que: “La pedagogía tradicional ha dominado la mayor parte de las instituciones educativas a lo largo de la historia humana, aun así, sólo ha recibido unas pocas líneas de sustentación teórica” (p. 69).

Las formas de enseñanza que se corresponden con ideas derivadas del aprendizaje entre la correspondencia entre estímulo y respuesta y los principios del condicionamiento clásico y operante para la modificación de conductas conducen a prácticas reiterativas sumadas a refuerzos positivos y negativos como consecuencia. Referente de esta postura es B. F. Skinner. En el ámbito educativo, la relación estímulo - respuesta se traduce en la instrucción programada

según los objetivos perseguidos. La responsabilidad recae en el docente en el manejo de metodologías y recursos para obtener el resultado esperado, es el artesano capaz de moldear los “productos”.

Zubiría (2006) afirma que frente a la crisis de los modelos de enseñanza basados en los principios de la psicología conductista emerge el enfoque constructivista. La propuesta constructivista recoge las teorías que consideran que el conocimiento es construido gradualmente por el individuo, que el aprendizaje es de naturaleza idiosincrásica y que las construcciones previas inciden de manera significativa en los aprendizajes nuevos. Postulados que orientan el modelo pedagógico son: la finalidad de la educación es lograr la comprensión cognitiva, los contenidos deben ser hechos y conceptos científicos, las secuencias curriculares deben tener en cuenta condiciones dadas en la ciencia, el contexto, los estudiantes y el medio, las estrategias metodológicas deben privilegiar la actividad de los estudiantes.

Desde una perspectiva similar a las anotadas, también se ha investigado las maneras en las que enseña el docente, aunque desde una posición de menor fundamento teórico y similares categorizaciones.

Enfoques de Enseñanza

Estudios sobre los enfoques de enseñanza han sido revisados por Trigwell y Prosser (2004), quienes consideran que la manera en que los docentes desarrollan actividades de enseñanza varía según los contextos particulares. Proponen a través del inventario de enfoques de enseñanza, diseñado en términos de estrategias que los docentes adoptan para enseñar e intenciones subyacentes; categorizan respecto a la transmisión de la información y el cambio conceptual.



Los enfoques de enseñanza se consideran desde una perspectiva relacional, es decir, emergen en un contexto específico, por lo tanto pueden variar en un mismo docente. El instrumento responde a una estructura de dos escalas: a) cambio conceptual: centrado en el estudiante y b) trasmisión de la información: centrado en el docente. Trigwell y Prosser (2004) indican que hay correlación entre los enfoques de enseñanza y otras categorías, el cambio conceptual centrado en el estudiante está correlacionado positivamente con el enfoque profundo de aprendizaje, disfrute de la enseñanza y percepción manejable de la carga de trabajo, el enfoque de trasmisión de la información (centrado en el docente) está correlacionado positivamente con el enfoque superficial de aprendizaje de los estudiantes. Este constructo ha sido validado también por Monroy, González, y Hernández (2015).

Algunos modelos se han propuesto para analizar las formas de enseñanza que realizan los docentes en contextos escolarizados, con el propósito de comprender esta situación y a la vez incidir para mejorar los procesos didácticos. En esta línea se encuentra el trabajo de García, Loredó y Carranza (2008, p. 4), en el que se consideran que :

La práctica docente se concibe como el conjunto de situaciones dentro del aula, que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos.

En consonancia con el concepto de interactividad Coll y Solé (2002), proponen un modelo de tres dimensiones: antes, durante y después de la intervención didáctica. La dimensión *antes* representa al pensamiento de planeación del profesor. Respecto a la dimensión *durante* representa la interacción en el aula; mientras que la dimensión *después* corresponde a la reflexión sobre la práctica. Las dimensiones son interdependientes y operan en la práctica como un sistema orgánico. En este sentido, las dimensiones no se “seccionan”,



sino que en la propia práctica pedagógica se intercalan de forma e interactúan de manera complementaria, todo lo cual termina por ser funcional a un modelo pedagógico no sólo más dinámico, sino más trascendental.

Con respecto a la propuesta de investigación que se plantea, las dimensiones *antes* y *durante*, coinciden en algunos aspectos con lo expuesto en apartados anteriores. La dimensión del pensamiento de profesor aborda las creencias y conocimientos del profesor acerca de la enseñanza en general y de la enseñanza de su asignatura en particular, la planeación de la clase y las expectativas del grupo y de su propia eficacia. En esta dimensión se puede observar que implica mayormente al pensamiento explícito, aunque alude también a las teorías implícitas. En la dimensión *durante*, se materializa la situación didáctica y los mecanismos de interacción se ven influenciados por la naturaleza y características del grupo.

Los conceptos de interactividad y mecanismos de influencia educativa son centrales en el modelo para análisis de la práctica educativa propuesto por Coll, Onrubia y Mauri (2008) quienes consideran que los mecanismos de influencia educativa inciden en la actividad conjunta que estudiantes y educadores despliegan en torno a los contenidos y tareas de aprendizaje. El concepto de interactividad alude a las formas de organización reguladas y reconocibles conjunta de los participantes, profesor y estudiantes, y que se desarrolla en un eje temporal.

Los mecanismos de influencia desde la concepción constructivista de orientación sociocultural de la enseñanza asumen un marco referencial desde la mediación de los procesos educativos por parte del profesor quien orienta y guía la construcción de significados y sentidos que el estudiante desarrolla. Un mecanismo fundamental dentro de este modelo de análisis es el proceso de traspaso progresivo de control y la responsabilidad del aprendizaje del profesor hacia los estudiantes, se circunscriben en procesos complejos, no lineales, de avances y

retrocesos que responden a las diversas condiciones del contexto. Entendiendo que los procesos de aula no son monolineales, sino que, como la vida misma, son procesos complejos, dinámicos y, muchas veces, problemáticos.

Considerando los insumos expuestos para el análisis de los modos de enseñanza desde el enfoque socioconstructivista, se presenta un escenario amplio, que implica la consideración de la secuencia didáctica o secuencia de actividad conjunta como unidades básicas de análisis e interpretación.

Respecto a las categorías desde las que se indaga el pensamiento implícito y su incidencia en la manera de enseñanza, estas coinciden en gran medida con los enfoques que estudian la práctica docente; bajo estas consideraciones, se presenta una perspectiva similar a las tipificaciones derivadas del estudio de modelos pedagógicos.

A manera de síntesis, las dimensiones y actividades (dispositivos) que derivan del corpus teórico descrito conllevan a considerar que estas se podrían relacionar en una sesión y conformar una unidad de análisis como Actividades Típicas de Aula (ATAs), es decir, se puede encontrar un cierto tipo de patrón o estructura que se repite en distintas sesiones (Sánchez, García, Rosales, Sixte y Castellano, 2008). Respecto a las dimensiones, categorías y actividades representativas, éstas dependen del marco teórico que se expuso en apartados anteriores y desde las que se puede sintetizar y se especifican en el siguiente cuadro.

Figura 5

Dimensiones, categorías, y actividades en relación a los Modos de Enseñanza

Dimensión	Categoría	Actividades de enseñanza
Metodología de enseñanza	Centrados en el profesor: aprendizaje reproductor de contenidos.	<p>Las consignas para las actividades planteadas de manera clara y ordenada.</p> <p>Tareas: resumen de lecturas, subrayado de ideas principales, copia y memorización de textos.</p> <p>Resolución de problemas siguiendo procedimientos prescriptos.</p> <p>Copiar textos. Los procedimientos de trabajo se explican.</p> <p>Discursos o trabajos de lecturas para enseñar actitudes.</p> <p>El estudiante verbaliza los procedimientos.</p>
	Centrados en el estudiante: comprensión de conceptos en progresivos niveles de dificultad.	<p>Actividades relacionadas a identificar aprendizajes previos.</p> <p>Actividades a generar desequilibrios cognitivos.</p> <p>Actividades par construcción de conocimiento.</p> <p>Actividades de aplicación y valoración.</p> <p>Las consignas para las actividades son flexibles, pudiendo los estudiantes establecer preferencias.</p> <p>Trabajos individuales en los que los estudiantes pueden tomar decisiones.</p> <p>Se utilizan otros materiales además de los libros y cuadernos de la asignatura.</p> <p>Tareas: escritura e interpretación de los temas, creación de textos.</p> <p>Formulación de preguntas y respuestas de investigación.</p>

		<p>Representación de ideas, construcción de maquetas y otros recursos.</p> <p>Lectura, escritura y narración crítica de temas.</p> <p>Trabajos grupales donde los estudiantes toman decisiones.</p> <p>Actividades para poner en práctica el conocimiento de procedimientos.</p> <p>Actividades estableciendo normas y participación junto a los profesores en actitudes proactivas.</p>
Evaluación de aprendizajes	Centrados en el profesor: contenidos	<p>Evaluación cuantitativa centrada en lo que el estudiante ha aprendido-repetición de definiciones u hechos, procedimientos mecanizados.</p> <p>Actividades de evaluación objetiva de base estructurada.</p>
	<p>Centrados en el estudiante y procesual.</p> <p>Evaluación diagnóstica, formativa, sumativa.</p>	<p>Evaluación cualitativa que refleja los logros acordes con la capacidad del estudiante.</p> <p>Actividades de evaluación inicial diagnóstica de conocimientos previos.</p> <p>Actividades de evaluación formativa, retroalimentación para que los estudiantes identifiquen sus progresos.</p> <p>Actividades de evaluación considerando las distintas capacidades de los estudiantes, preguntas abiertas en distintos grados de profundidad.</p>
Motivación por el aprendizaje	Centrados en el profesor: motivación delegada al estudiante.	Es compromiso del estudiante estar o no comprometido con las actividades de clase.
	Centrados en el estudiante: motivación ligada a procesos cognitivos y actividades	Actividades abiertas y flexibles orientadas a la toma de decisiones en grupo para que los estudiantes emitan los diferentes puntos de vista.

	planteadas por el docente.	
Objetivos de enseñanza	Centrados en el profesor: acumulación de contenidos.	Actividades dirigidas a que los estudiantes adquieran la información que indica el currículo. Logro de la información como resultado.
	Centrados en el estudiante: comprensión y desarrollo de capacidades.	Actividades orientadas a la comprensión y al desarrollo de destrezas (término que se utiliza en el currículo oficial ecuatoriano similar al de competencia).

Por lo expuesto, se aprecia que los constructos *estilos de pensamiento docentes sobre la enseñanza*, las *teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza*, y los *enfoques de enseñanza*, permiten indagar sobre el pensamiento y acción docente. De igual forma, estas concepciones han sido *revisitadas* y revisadas con el paso de los años. Los estilos docentes y prácticas pedagógicas no se encuentran en “estado puro”. En la mayoría de los casos, existe complementariedad en el uso y aplicación de teorías y prácticas educativas. Esas teorías no quedaron “petrificadas” en el tiempo, sino que muchas de ellas se *hibridaron* en la praxis del aula.

Desde los aspectos teóricos que se han venido desarrollando en el presente capítulo, se puede apreciar coincidencias entre los constructos, las teorías implícitas sobre aprendizaje y enseñanza, los estilos de pensamiento sobre la enseñanza y los enfoques de enseñanza; se establecen categorías similares, centrada en el profesor (o tradicional) y centrada en el estudiante (o constructivista); siendo estas dos categorías coincidentes con los modelos pedagógicos. Estas perspectivas de investigación derivan principalmente de principios psicológicos y pedagógicos.



Las tipificaciones de los constructos expuestos anteriormente permiten observar las similitudes desde las que se han desarrollado, a la vez permite que se realice una investigación en el medio local considerando tradiciones investigativas formuladas en otros contextos. La investigación del pensamiento docente sobre la enseñanza ha sido desarrollada principalmente empleando al cuestionario como instrumento de investigación (ver capítulo I), mismos que serán analizados a continuación.

Capítulo III

Diseño Metodológico

En los capítulos precedentes se expuso la problematización del objeto de estudio y los fundamentos teóricos de los constructos que se refieren al pensamiento “implícito” del profesor: los estilos de pensamiento docente sobre la enseñanza y las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. También se desarrollaron aspectos básicos sobre los enfoques de enseñanza y los modelos pedagógicos.

Con base a lo expuesto se tomó un conjunto de decisiones que guiaron la investigación de campo. La investigación estuvo enfocada en un grupo de docentes del nivel de educación primaria que laboraban en seis instituciones educativas de la zona urbana de la Ciudad de Cuenca, Ecuador. La educación primaria es equivalente en Ecuador a los grados segundo a séptimo, estos corresponden a los subniveles de educación general básica elemental (segundo a cuarto grado) y básica media (quinto a séptimo grado).

La estrategia de abordaje al objeto de estudio consistió en realizar una revisión preliminar de los razonamientos que caracterizan estas líneas de investigación que se enmarcarían dentro del pensamiento implícito docente. Por sus características, objetos de estudio y fines, algunas investigaciones pueden enmarcarse en determinada instancia, exploratoria, descriptiva, correlacional o explicativa. Este estudio es predominantemente descriptivo comparativo, “la investigación descriptiva proporciona datos muy valiosos, particularmente, cuando se investiga un área por primera vez” (McMillan y Schumacher, 2010, p. 268); es comparativo, en el sentido que se miden dos o más variables que se pretende ver si están o no relacionadas, esto respecto a los constructos que se enmarcan en el pensamiento implícito. El estudio también considera elementos exploratorios, los estudios exploratorios se

efectúan, fundamentalmente, cuando el fin implica examinar un tema o problema de investigación escasamente estudiado o que, de plano, no ha sido estudiado con anterioridad a nivel local. Como se manifestó cuando se presentó la revisión bibliográfica, se pudo advertir que hay pocas investigaciones o ideas vagamente relacionadas con el problema de estudio. De esta forma, este trabajo parte desde esta perspectiva exploratoria, dado que no había un cuerpo de investigaciones relacionadas con el pensamiento implícito y los enfoques de enseñanzas aplicados por los profesores de la escuela primaria ecuatoriana, por lo tanto, el contexto fue quien estableció ese estatus inicial del estudio.

La fase exploratoria de este estudio sirvió para aumentar el grado de conocimiento sobre el tema del pensamiento implícito docente sobre la enseñanza en el contexto profesoral de la escuela de la ciudad de Cuenca. Es decir, obtener información sobre esa situación específica de la vida real e investigar sobre determinadas tendencias que se fueron revelando sobre el pensamiento implícito docente en este contexto particular. De manera que la faceta exploratoria de este estudio no se constituyó como un fin en sí mismo puesto que los estudios exploratorios "por lo general determinan tendencias, identifican relaciones potenciales entre variables y establecen el 'tono' de investigaciones posteriores más rigurosas". (Dankhe, 1986, p. 412).

Por su parte, la fase descriptiva de este estudio se llevó a cabo con el propósito fundamental de describir la situación que se quería estudiar. Los estudios descriptivos especifican y detallan las propiedades más relevantes de las personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno sociocultural que sea sometido a análisis (Dankhe, 1986). Miden o evalúan diversos aspectos, dimensiones y componentes de los fenómenos que son objeto de investigación.

De esta manera, se aplicaron instrumentos para medir de forma independiente los conceptos o variables que se fijaron como referentes de la situación estudiada. Lo descriptivo



de este estudio se enfocó en los procesos de medición con miras a establecer la presencia del pensamiento implícito y los enfoques de enseñanza usados por los docentes. En esta clase de estudios, los investigadores deben ser capaces de definir qué se va a medir y cómo se va a lograr cierto coeficiente de precisión sobre la base de la medición; como en efecto se hizo.

Los elementos descriptivos de esta investigación se utilizaron para analizar la correlación que se estableció entre las variables estudiadas, a partir de información necesaria para generar las asociaciones que se han establecido o descartado. La utilidad y el propósito principal de los estudios correlacionales son saber cómo se puede comportar un concepto o variable conociendo el comportamiento de otra u otras variables relacionadas. Para ello, se abordó a una muestra intencionada de docentes de primaria que laboraron en instituciones educativas formales de diferente sostenimiento (fiscal, fiscomisional y particular) en asignaturas básicas: Estudios Sociales, Lengua y Literatura, Matemáticas y Ciencias Naturales.

En esta investigación se planteó analizar una determinada situación del ámbito escolar de educación primaria ecuatoriana, se propuso como objetivo general: establecer las relaciones existentes entre los estilos de pensamiento docente sobre la enseñanza, las teorías implícitas sobre el aprendizaje y enseñanza y los enfoques de enseñanza utilizados por los docentes en su práctica educativa.

En primera instancia, se procuró emplear un enfoque que se adaptase a la indagación de las teorías implícitas del aprendizaje y la enseñanza, los estilos de pensamiento sobre la enseñanza y los enfoques de enseñanza utilizados por los docentes. Los puntajes escalares sirvieron para identificar los perfiles de enseñanza. De esta manera se pudo identificar cuáles eran los enfoques centrados en el estudiante y los enfoques centrados en el docente.

Enfoque de la Investigación

Aún cuando las investigaciones centradas en el pensamiento implícito y la acción docente se han planteado desde diferentes enfoques, esto es, cuantitativo, cualitativo y mixto, y conociendo que cada uno de ellos ofertan ventajas y desventajas, por las características del contexto de estudio se convino emplear un **enfoque cuantitativo**, esto motivado por las investigaciones analizadas en el contexto internacional (ver capítulo I). En consonancia a la metodología de la investigación propuesta por Hernández, Fernández y Baptista (2014), el diseño de esta fase de la investigación corresponde a la modalidad no experimental, transeccional y descriptiva, y se utilizó la estadística correlacional para describir y medir el grado de asociación o relación entre las variables (Creswell, 2014).

La Muestra

El muestreo fue establecido a partir de las necesidades y expectativas que se plantearon en el proyecto de investigación, las cuales giraron en torno de la tentativa de generar un estudio que diera cuenta desde una perspectiva amplia y significativa, de los estilos de pensamientos, teorías implícitas y enfoques de enseñanza que se manejan en el contexto de los docentes participantes.

La muestra fue seleccionada con la intención de que la población objeto de estudio fuera representada. El tamaño de esta muestra corresponde al tipo no probabilístico. A la luz de los datos pueden estimarse plausiblemente realizar inferencias, extrapolar o generalizar conclusiones. En este muestreo no probabilístico, se seleccionaron un grupo de docentes en ejercicio que laboraban en nivel de educación general básica, considerando únicamente docentes que laboraban en el nivel de educación primaria, la educación primaria en el contexto local equivale desde el segundo a séptimo grado. La muestrea fue calculada con el Software

G*Power 3.1.9.2. La **muestra recomendada es de 107 docentes** (Faul et al., 2007) de tal manera que **se obtuvo este número de participantes** recomendados considerando que todos los ítems de los cuestionarios que indagan el pensamiento implícito y enfoques de enseñanza fueron respondidos, sin embargo se puede advertir que algunos docentes no respondieron a las interrogantes sociodemográficas.

En todo momento, se garantizó el anonimato de los participantes, tal y como se estila en este tipo de investigaciones. La recolección de datos se realizó cara a cara (103 participantes) y online (4 participantes). Los participantes fueron informados sobre el estudio y firmaron un documento en el que se garantizaba el anonimato.

Los datos sociodemográficos fueron registrados y archivados con la intención de estructurar una base de datos que contenga toda la información referente al grupo de docentes que participaron en el estudio: edad, años de experiencia, género, tipo de sostenimiento de la institución en la que labora, grado en el que enseñó. La información permitió caracterizar el perfil del grupo:

Tabla 1

Edad de los participantes

N	107
Media	35,23
Mediana	31
Desviación estándar	10,045

Como se aprecia en la Tabla 1, la edad media de los participantes fue heterogénea, la edad mínima fijada en 22 años y la edad máxima en 59 (promedio 35 años).

Tabla 2*Años de experiencia en la docencia*

N	Válido	107
	Perdidos	0
Mínimo		1
Máximo		38

Respecto a los años de experiencia en la docencia, como se observa en la Tabla 2, estos varían ampliamente en los participantes con un mínimo de 1 año y un máximo de 38. Esta particularidad permitió abordar tanto a docentes noveles como a docentes de una amplia trayectoria.

Tabla 3*Género de los participantes*

Válido		Porcentaje válido
	Masculino	28
	Femenino	72
	Total	100

Respondieron 100 docentes, puede apreciarse que, el 72% se identifica con el género femenino y un 28% con el género masculino.

Tabla 4

Tipo de sostenimiento de la institución en la que laboran los docentes participantes

	Porcentaje válido
Fiscal	30,8
Particular	29,9
Fiscomisional	39,3
Total	100

Corresponde a seis instituciones educativas de diferente sostenimiento u financiamiento: el 30,8% fiscal, financiada con fondos públicos; el 29,9% particular, financiada con fondos privados; y 39,3% fiscomisional, financiada con fondos privados y públicos.

Tabla 5

Asignatura que enseñan los docentes participantes

	Frecuencia	Porcentaje
Matemáticas	40	37,4
Ciencias Naturales	19	17,8
Lengua y Literatura	21	19,6
Estudios Sociales	10	9,3
Total	90	84,1

Uno de los criterios de selección fue que el docente elegido impartiera más de una asignatura básica. Se obtuvo 90 respuestas de los 107 docentes participantes, esto podría deberse a que los docentes desearían no ser identificados. La distribución según la asignatura corresponde a Matemáticas 44,4%, Lengua y Literatura 23,3%, Ciencias Naturales 21,1%, y Estudios Sociales 11,1%.

Tabla 6

Grado en el que enseñan los docentes participantes

	Docentes	
	Grados	Frecuencia Porcentaje
	Segundo	19 17,8
	Tercero	13 12,1
	Cuarto	14 13,1
	Quinto	12 11,2
	Sexto	13 12,1
	Séptimo	26 24,3
	Total	97 90,7

Respondieron 97 docentes; el 19,6% trabajaba en segundo grado; 13,4% en tercero, 14,4% en cuarto; 12,4 en quinto; 13,4% en sexto, y séptimo 26,8%. Los diferentes grados estuvieron representado por los docentes participantes.

Definición de las Variables e Instrumentación

En este trabajo de investigación se tomaron en cuenta tres variables, dos relacionadas con el pensamiento docente sobre la enseñanza, y una con los enfoques de enseñanza. A partir de este criterio el estudio quedó constituido de la siguiente manera:



Para el Pensamiento Implícito sobre la Enseñanza se utilizaron:

- a) Teorías Implícitas sobre el Aprendizaje y Enseñanza
- b) Estilos de Pensamiento Docente sobre la Enseñanza.

Para las formas de enseñanza, se consideró:

- c) Enfoques de Enseñanza.

A partir de estas consideraciones se contactó con los investigadores que habían diseñado y/o validado los instrumentos. Ellos recibieron una solicitud y autorizaron vía correo electrónico; esto permitió la aplicación de los cuestionarios al grupo de docentes que formaron parte de este estudio.

Respecto a las *Teorías Implícitas sobre el Aprendizaje y Enseñanza*, se contactó a Juan Ignacio Pozo, quien, al recibir la solicitud, tuvo la amabilidad de compartir el cuestionario original que consta de 36 ítems, sin embargo, por motivos operativos respecto al tiempo que emplean los participantes en responder, resultó más práctico utilizar el cuestionario adaptado y validado por las investigadoras Basilisa, Mateos y Vilanova (2014), quienes expresaron el consentimiento correspondiente.

El cuestionario que se utilizó para identificar y analizar los *Estilos de Pensamiento Docentes sobre la Enseñanza* de Sternberg y Grigorenko, fue el que tradujo y validó Serrano (1994).

Respecto de los *Enfoques de Enseñanza*, se empleó el instrumento de Trigwell y Prosser, traducido y validado por Fuensanta Monroy, José L. González-Geraldo y Fuensanta Hernández-Pina (2015).

Técnica de Recolección

Como se expuso en el apartado anterior, la técnica empleada para recabar la información fue el cuestionario, esta técnica viabilizó el trabajo, además que se ajustaba a las condiciones de la investigación y presupuesto de la presente investigación que fue de autofinanciamiento del investigador. Como es conocido, en el cuestionario se presentan preguntas o enunciados que el sujeto responde a algo escrito con un propósito concreto (McMillan y Schumacher, 2010). Teniendo en consideración los puntos fuertes y débiles que implica emplear esta técnica, a continuación se describe las características de cada una de los instrumentos empleados.

En un primer momento los tres cuestionarios se sometieron a un pilotaje, los formularios fueron respondidos en un tiempo promedio de 28 minutos. La recomendación es evitar un tiempo excesivo para responder instrumentos porque los “cuestionarios que toman más de 35 minutos suelen resultar fatigosos” (Hernández, Fernández, y Baptista, 2014, p. 231).

Posterior a la culminación de la prueba piloto, se entrevistó a un grupo de 8 de los docentes participantes, seleccionados aleatoriamente, para conocer su opinión respecto a la claridad (comprensión y redacción) de los ítems. Los resultados de la prueba piloto indicaron que algunas instrucciones no estaban claras, y en consecuencia se procedió a modificar la redacción de esos ítems para su mejor comprensión, evitando ambigüedades en la recepción.

Primer instrumento-Teorías Implícitas: Cuestionario de Dilemas

En lo concerniente a los Teorías implícitas sobre el aprendizaje y enseñanza se utilizó el Cuestionario de Dilemas (ver Apéndice A) con la intención de identificar las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de los profesores, como se mencionó, el cuestionario fue adaptado por Basilisa, Mateos y Vilanova, (2014) a partir del instrumento elaborado por Martín, Mateos, Pérez-Echeverría, Pozo, Pecharromán, Martínez y Villalón (2004). Este



cuestionario fue inicialmente utilizado para estudiar las concepciones implícitas de un grupo de docentes universitarios, sin embargo, se ha empleado en otros niveles educativos. Teniendo en cuenta esta particularidad, se realizaron cambios puntuales, así, se sustituyó la palabra “departamento” por “junta de curso” que es el término común empleado por los profesores de escuela en la zona urbana de la ciudad de Cuenca; también en la pregunta 3, se reemplazó la expresión “avance en la carrera” por “avance de grado”.

El cuestionario está constituido por 10 dilemas y una pregunta abierta que no se utilizó en esta oportunidad, debido a que la pregunta abierta no aportaba en el análisis relacional cuantitativo con los otros cuestionarios aplicados.

El dilema es una situación educativa hipotética cuya respuesta en este cuestionario en particular permite la asignación a las categorías directa, interpretativa y constructiva. Las dimensiones del Pensamiento Implícito Docente que son analizadas mediante la aplicación de este instrumento son las siguientes:

- 1) ¿Qué es aprender?
- 2) ¿Qué se aprende?
- 3) ¿Cómo se aprende?
- 4) ¿Qué y cómo se evalúa lo aprendido?

La estructura del instrumento quedó constituida de la siguiente manera:

1. A la dimensión *qué es aprender* le corresponden dos dilemas:

- a) Definición de aprendizaje. (dilema 1).
- b) Función (relevancia) de las ideas previas en el aprendizaje (dilema 2).

2. A la dimensión *qué se aprende* le corresponden dos dilemas:

a) Contenidos del aprendizaje (dilema 3).

b) Objetivos del aprendizaje (dilema 4).

3. A la dimensión *cómo se aprende* (recursos y estrategias) le corresponden tres dilemas:

a) Estrategias de intervención docente: frente a una tarea (dilema 5).

b) Estrategias de intervención docente respecto de la presentación de información (dilema 6)

c) Recursos materiales (libro de texto) (dilema 7).

4. A la dimensión *qué y cómo se evalúa lo aprendido* le corresponden tres dilemas:

a) Qué se debe evaluar (dilema 8).

b) Cómo se debe evaluar (dilema 9).

c) Condiciones en las que se debe realizar una evaluación (dilema 10).

A cada uno de los diez dilemas se presenta opciones de respuesta (a, b, c), que corresponden a categorías ordenadas aleatoriamente. Las respuestas son categorizadas de la siguiente manera (D = Directa, I = Interpretativa, C= Constructiva) pueden observarse la correspondencia en el siguiente cuadro:

Figura 6

Categorización de respuestas del instrumento teorías implícitas sobre el aprendizaje y enseñanza

1TI	a)= 2 I	b)= 1 D	c)= 3 C
2TI	a)= 3 C	b)= 1 D	c)= 2 I
3TI	a)= 3 C	b)= 1 D	c)= 2 I
4TI	a)= 3 C	b)= 1 D	c)= 2 I

5TI	a)= 3 C	b)= 1 D	c)= 2 I
6TI	a)= 2 I	b)= 1 D	c)= 3 C
7TI	a)= 1 D	b)= 3 C	c)= 2 I
8TI	a)= 1 D	b)= 2 I	c)= 3 C
9TI	a)= 1 D	b)= 3 C	c)= 2 I
10TI	a)= 3 C	b)= 1 D	c)= 2 I

Nota. El cuadro fue proporcionado por la Dra. María Basilia García.

Al responder el cuestionario, los datos permiten identificar la orientación de los docentes respecto a las concepciones (directa, interpretativa, y constructiva) en cada una de las dimensiones.

Segundo instrumento: Estilos de Pensamiento en la Enseñanza

Para el análisis de los Estilos de Pensamiento en la Enseñanza (ver Apéndice B) se utilizó el instrumento traducido y adaptado por Serrano (1994) que tiene como referente la escala Thinking Styles Questionnaire for Teachers de Grigorenko y Sternberg (1993).

El instrumento *Thinking Style Questionnaire for Teachers* permite evaluar los estilos de pensamiento de los profesores, es de auto reporte, los profesores responden de acuerdo a una escala tipo Likert. Luego se toma en cuenta la puntuación resultante y se asigna a un estilo de pensamiento asociado a la enseñanza.

Este instrumento está conformada por 49 ítems que evalúan tres dimensiones: Función, Nivel e Inclinación, distribuidas en 7 sub-escalas con los que identifican los principales estilos

de pensamiento en la enseñanza: 1) Legislativo 2) Ejecutivo 3) Judicial 4) Global 5) Local 6) Liberal y 7) Conservador.

Los Estilos de Pensamiento en la Enseñanza asignados en las subescalas son legislativo, ejecutivo y el judicial pertenecientes a la dimensión función, las subescalas global y local refieren a la dimensión nivel, y las subescalas liberal y conservadora están dentro de la dimensión inclinación. Cada una de las subescalas está conformada por 7 ítems que se distribuyen indistintamente en el instrumento.

Tipo 1 (legislativo, judicial, global y liberal)

Tipo 2 (ejecutivo, local y conservador)

Puede observarse en el siguiente gráfico:

Figura 7

Ordenamiento de los ítems en relación con las subescalas, dimensión y categorías

Dimensión	Estilo de pensamiento Tipo I Sub-escalas: legislativo, judicial y global	Estilo de pensamiento Tipo II Sub-escalas: ejecutivo, local y conservador
Función	Legislativo: 4, 6, 8, 15, 18, 34, 49 Judicial: 10, 17, 25, 32, 37, 41, 43	Ejecutivo: 14, 19, 28, 33, 36, 42, 48
Nivel	Global: 1, 11, 24, 26, 29, 30, 46	Local: 2, 9, 12, 13, 23, 31, 45
Inclinación	Liberal: 3, 7, 16, 20, 38, 39, 44,	Conservador: 5, 21, 22, 27, 35, 40, 47

Previo a aplicarse el cuestionario adaptado por Francisca Serrano, se adecuó algunas palabras del instrumento considerando el contexto de los docentes participantes (ver apéndice D).

Tercer instrumento: Enfoques de Enseñanza

El instrumento aplicado para estudiar los Enfoques de Enseñanza da cuenta cómo enseñan los profesores, cuáles son sus intenciones y qué estrategias utilizan.

Este tercer instrumento empleado como se mencionó anteriormente fue un cuestionario traducido y validado por Monroy, F., González, J. y Hernández, F. (2015). La versión original de este trabajo es de Trigwell, K. y Prosser, M. (2004). El instrumento es una escala tipo Likert que consta de 20 ítems que sirven para indagar sobre los objetivos que plantea el docente y las formas de plantear actividades, lo que hace el docente y sus intenciones. Evalúa dos perfiles o categorías: enfoque de enseñanza centrado en el estudiante y en el cambio conceptual, y enfoque de enseñanza centrado en el profesor y la trasmisión de la información. Los ítems se ubican en el instrumento de manera aleatoria y se aprecia la correspondencia con la numeración en el siguiente gráfico:

Figura 8

Ordenamiento de ítems en relación con las categorías

Enfoque de enseñanza centrado en el estudiante y en el cambio conceptual	Enfoque de enseñanza centrado en el profesor y la trasmisión de la información
Ítems: 3, 5, 7, 8, 13, 14, 16, 17, 19, 20	Ítems: 1, 2, 4, 6, 9, 10, 11, 12, 15, 18

Variables de Investigación

A manera de síntesis, las tres variables presentadas y que se consideraron para esta fase de investigación pueden visualizarse en el siguiente cuadro.

Figura 9

Variables de investigación

Pensamiento implícito y enfoques sobre la enseñanza			
Variable independiente	Definición Conceptual	Definición operacional	Categoría
Teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza	Conjunto organizado de creencias no conscientes que restringen la forma de interpretar las distintas situaciones de enseñanza y aprendizaje a las que se enfrenta el docente	Cuestionario de dilemas “Concepciones sobre la enseñanza y aprendizaje” para indagar teorías implícitas. Adaptado y validado por (Basilisa, Mateos, & Vilanova, 2014)	Directa
			Interpretativa
			Constructiva
Estilos de pensamiento docente sobre la enseñanza	Preferencias de los sujetos en procesar la información y usar las habilidades (Sternberg, 1997, Zhang, 2002 en Doménech, 2012)	Inventario Estilos de Pensamiento en la enseñanza, Escala de autoreporte (49 ítems) de Grigorenko y Sternberg (1993). Traducido y validado por Serrano (1994). El inventario evalúa siete estilos que se enmarcan en dos tipos.	Tipo 1: legislativo, judicial, global y liberal
			Tipo 2: ejecutivo, local y conservador
Variable dependiente	Definición Conceptual	Definición operacional	Categoría

Enfoques de enseñanza	Formas de plantear la enseñanza en los espacios educativos, lo que hace, intenciones, y lo que quiere alcanzar.	Cuestionario enfoques de enseñanza de los profesores en el aula de Trigwell, K., & Prosser, M. (2004). Traducido y validado por Monroy, F., González, J., & Hernández, F. (2015).	Enfoque de enseñanza centrado en el estudiante
			Enfoque de enseñanza centrado en la trasmisión

Procedimiento de aplicación de los instrumentos

El cuestionario que indaga acerca de las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza fue adaptado y validado en Argentina por Basilisa et al (2014). El que indaga estilos de pensamiento docente fue traducido y validado en España por Serrano (1994) del mismo modo que el que explora los enfoques de enseñanza por Monroy, et al (2015).

Considerando que no existen consensos respecto al puntaje aceptable sobre el nivel de fiabilidad de un instrumento de investigación (Hernández, et al., 2014; Ruiz Bolivar, 2013; Sierra Bravo, 2001), este aspecto se tuvo en consideración debido a que no se habían empleado investigaciones en el medio local, sin embargo los instrumentos empleados en los otros contextos habían arrojado una fiabilidad superior a .7, por lo que se procedió a emplearse en la muestra de profesores cuencanos.



Para aplicar los cuestionarios a los grupos de docentes que integraron la muestra, en un primer momento se contactó a los directores de las instituciones educativas seleccionadas y se les informó, de manera verbal, la intención del estudio mediante la entrega de una solicitud formal en la que se les proporcionaron los datos básicos y objetivos de la investigación. Después de disponer de la autorización correspondiente por parte de las autoridades de las instituciones educativas contactadas, se acordó una fecha para reunir a los docentes y compartir con ellos la información básica respecto a la investigación y la firma del documento de Consentimiento.

Los docentes que decidieron participar recibieron los tres formularios diseñados para este estudio (Teorías Implícitas sobre la Enseñanza y Aprendizaje, Estilos de Pensamiento Docente sobre la Enseñanza, y Enfoques de Enseñanza,). Los docentes llevaron a sus casas en un sobre de papel manila los cuestionarios diseñados como instrumentos de recolección de información para este estudio, y acordaron una fecha determinada para devolverlos respondidos. La fecha en la que se realizó la entrega y recepción de los formularios en las seis escuelas fue entre los meses de abril y junio de 2019.

Procesamiento y Análisis Estadístico de la Información

Los datos fueron procesados con el Software SPSS 24 que proveyó estadísticos descriptivos como frecuencias (n), porcentajes (%), medias (\bar{x}), medianas (Md) y desviaciones estándar (D.E.). Se generaron asimismo estadísticos de prueba paramétricos como ANOVA y t de Student, y no paramétricos como el U de Mann Whitney, Kruskal Wallis para realizar comparaciones entre grupos (por ejemplo, por asignaturas o para establecer qué categoría es más alta o baja en términos de probabilidad), también se empleó el coeficiente Rho de Spearman.

Confiabilidad de Instrumentos

En lo referente a la **confiabilidad** existen diferentes posturas sobre la interpretación de los valores de los puntajes que oscilan entre 0 y 1. Varios especialistas acuerdan que la confiabilidad es mejor mientras más se aproxima a uno (1) (Hernández, Fernández & Baptista, 2014; Ruiz Bolívar, 2013; Sierra Bravo, 2001). Dado que los valores de confiabilidad dependen, entre otros aspectos, de la cantidad de examinados y de las particularidades del contexto sociocultural donde se realizó el estudio (validez ecológica), se optó como parámetro de interpretación de los valores de confiabilidad estimados e los diferentes instrumentos, la clasificación propuesta por Ruiz Bolívar (2013), como se aprecia en la Tabla 7.

Tabla 7

Interpretación de la confiabilidad

0,81 a 1,00	Muy Alta
0,61 a 0,80	Alta
0,41 a 0,60	Moderada
0,21 a 0,40	Baja
0,01 a 0,20	Muy Baja

Nota. Tomado de Instrumentos y Técnicas de Investigación Educativa, p., 100, de Ruiz Bolívar, 2013.

Acorde a la clasificación expuesta, se consideran Muy Altos los coeficientes obtenidos en los cuestionarios Estilos de Pensamiento sobre la Enseñanza y Enfoques de enseñanza, y Moderado el coeficiente del instrumento Teorías Implícitas sobre la Enseñanza y Aprendizaje.

Confiabilidad del Cuestionario Teorías Implícitas Sobre el Aprendizaje y la Enseñanza

El cuestionario de dilemas adaptado y validado por Basilisa, Mateos y Vilanova (2014), indica un coeficiente alfa de Cronbach (α) alto, de 0.71 en una muestra de 266 docentes, en similar valor al obtenido por Martín E. et al. (2014) en una muestra de 1074 profesores. El instrumento empleado en esta investigación coincidió con el coeficiente alfa de Cronbach (α) de 0.40 en una muestra de 107 profesores.

Si bien, este coeficiente se ubica en el límite inferior de la interpretación “moderada”, las aplicaciones antecedentes del cuestionario de Teorías Implícitas Sobre el Aprendizaje y la Enseñanza muestran que este instrumento aporta información relevante para abordar los objetivos de nuestro estudio. Por otra parte, se consideró, entre otros aspectos, que el cuestionario consta de un número reducido de ítems (10), y de acuerdo a los especialistas, la extensión incide en el nivel de confiabilidad del instrumento (Ruiz Bolívar, 2013), conjuntamente con otros aspectos relativos a la población examinada y el contexto (Chen y Kraus; McKelvie; Lauriola; y Carmines y Zeller, en Hernández, et al., 2014, p. 295).

Tomando en consideración la variabilidad de los puntajes de los coeficientes de confiabilidad obtenidos de la aplicación de los instrumentos en la muestra de estudio, es preciso advertir que los instrumentos están conformados por diferentes números de ítems, así por ejemplo, el instrumento que indaga sobre las Teorías Implícitas sobre el Aprendizaje y la Enseñanza está conformado por 10 ítems, al respecto Ruiz Bolívar (2013) expresa que el número de ítems de un instrumento incide, ya que “la confiabilidad de un instrumento está en relación directa con su extensión. Esto se explica porque en la medida que la prueba está formada por pocos ítems ($n < 10$) el error de medición aumenta y, en consecuencia, la confiabilidad tiende a bajar” (p. 101).

Confiabilidad del Cuestionario Estilos de Pensamiento sobre la Enseñanza

La escala utilizada fue la traducida y validada por Serrano F. , (1994) e indica un coeficiente de alfa de Cronbach (α) de 0,87. El coeficiente *alfa de Cronbach* (α) en los 107 profesores participantes dio como resultado 0.89. Este coeficiente como se mencionó, se consideró muy alto.

Confiabilidad del Cuestionario Enfoques de Enseñanza

La escala utilizada fue traducida y validada por Monroy, González y Hernández (2015), que fue empleada en una muestra de 291 maestros en formación. La fiabilidad de la escala fue de 0,75 en la sub-escala Enfoque de Enseñanza centrado en el estudiante (CCSF) y 0.60 en la sub-escala Enfoque de Enseñanza centrada en el docente (ITTF). *El coeficiente alfa de Cronbach* (α) de la escala para este estudio resultó en 0.84 en los 107 profesores.

Capítulo IV

Resultados

Los resultados que se presentan a continuación obedecen a las preguntas formuladas respecto al pensamiento implícito y su relación con los enfoques de enseñanza, en un grupo de docentes de primaria de la zona urbana de Cuenca Ecuador. Las respuestas a las interrogantes se fue configurando en la medida que se fue procesando la información obtenida de los cuestionarios que respondieron los docentes que conformaron la muestra de este estudio.

Como se manifestó en el apartado anterior, en el presente estudio se aplicaron tres instrumentos que fueron utilizados en diferentes investigaciones empíricas previas. Estos instrumentos fueron adecuados a partir de una prueba piloto (Ver apéndice D) para ser aplicados al contexto de la presente investigación. Los datos resultantes del proceso de recolección y análisis de la investigación sirvieron para generar un marco interpretativo complejo de la situación objeto de estudio.

A continuación, en primera instancia se exponen los resultados obtenidos en cada una de las escalas y posteriormente se presentan los resultados obtenidos de la relación entre ellas. Las preguntas planteadas para esta investigación en relación con docentes ecuatorianos de educación primaria fueron: ¿Cuáles son las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza a las que se adscribe el pensamiento de los docentes? ¿Cuáles son los estilos de pensamiento sobre la enseñanza predominantes? ¿Qué enfoques de enseñanza se aplican en el aula?, y ¿Cómo se relacionan o vinculan las teorías implícitas, los estilos de pensamiento y los enfoques de enseñanza?

Teorías Implícitas sobre el Aprendizaje y la Enseñanza

En la Tabla 8 se desglosan los resultados del cuestionario de dilemas de las teorías implícitas sobre el aprendizaje y enseñanza. La Teoría Directa alcanza un porcentaje de 7.5%, la Teoría Interpretativa 28.9%, y la Teoría Constructiva 63.6%. Considerando que cada una de estas tres teorías implícitas están configuradas por cuatro dimensiones (*qué es aprender, qué se aprende, cómo se aprende, y qué y cómo se evalúa lo aprendido*) los resultados muestran que, respecto a la primera dimensión denominada *qué es aprender*, se obtiene en la Teoría Directa 1.9%, en la Teoría Interpretativa 8.4%, y en la Teoría Constructiva 89.7%. En la segunda dimensión, *qué se aprende*, los resultados ubican al 4.2% en la Teoría Directa, 20.1% en la Teoría Interpretativa, y en la Teoría Constructiva 75,7%. La tercera dimensión *cómo se aprende*, registra 6.3% en la Teoría Directa, 28% en la Teoría Interpretativa, y 65.7% en la Teoría Constructiva. La dimensión *qué y cómo se evalúa lo aprendido* alcanza en la Teoría Directa 14.6%, en la Teoría Interpretativa 49.2% y en la Teoría Constructiva 36.2%. En el orden expuesto, se advierte que la frecuencia de elecciones en las dimensiones, la Teoría Constructivista va disminuyendo del 89.7 al 36.2%.

En las tres primeras dimensiones, *qué es aprender, qué se aprende y cómo se aprende* (en todas ellas con un porcentaje mayor al 65%), hay una presencia muy destacada de la Teoría Constructiva, sin embargo, en lo que respecta a la dimensión: *qué y cómo se evalúa lo aprendido*, destaca la Teoría Interpretativa (49.2) frente a la Teoría Constructiva que muestra un resultado inferior debajo (36.6). Esto indica que, aunque la mayoría de los docentes consideren que el aprendizaje, su proceso, y lo que se aprende, está en función de favorecer situaciones constructivas del aprendizaje del alumnado y el desarrollo de capacidades, sin embargo, la manera de evaluar los aprendizajes estaría más encaminada hacia formas que los estudiantes den cuenta de la apropiación de los contenidos presentados por el docente.

Considerando estos resultados se puede apreciar una fragmentación en el proceso de enseñanza, pues si bien los profesores se posicionarían mayormente en un enfoque didáctico constructivista desde el aprendizaje, sin embargo, en la evaluación de los aprendizajes la perspectiva tradicional se impondría notablemente, por tanto se aprecia un desfase en la consolidación de un proceso.

Tabla 8

Teorías implícitas sobre la enseñanza y aprendizaje

	Teoría Directa		Teoría Interpretativa		Teoría Constructivista	
	N	%	N	%	N	%
	T. I. 1	4	3,7	10	9,2	93
T. I. 2	0	0	2	1,8	99	90,8
Qué es aprender	4	1,9	12	8,4	192	89,7
T. I. 3	3	2,8	28	25,7	76	69,7
T. I. 4	6	5,5	15	13,8	86	78,9
Qué se aprende	9	4,2	43	20,1	162	75,7
T. I. 5	11	10,1	13	11,9	83	76,1
T. I. 6	0	0	4	3,7	103	94,5
T. I. 7	9	8,3	73	67	25	22,9
Cómo se aprende	20	6,3	90	28	211	65,7
T. I. 8	19	17,4	58	53,2	30	27,5
T. I. 9	15	13,8	47	43,1	45	41,3

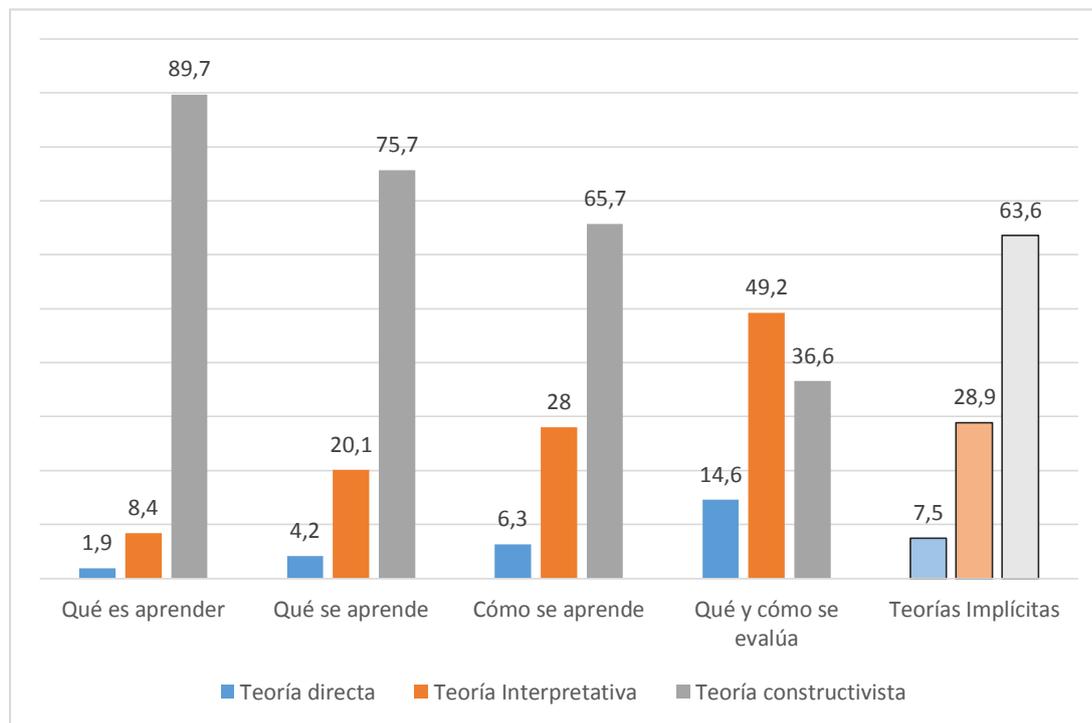
T. I. 10	13	11,9	53	48,6	41	37,6
Qué y cómo se evalúa lo aprendido	47	14,6	158	49,2	116	36,6
Total	80	7,5	303	28,9	681	63,6

Nota. El instrumento empleado está estructurado con preguntas de opción múltiple categóricas y politómicas, no existe un orden entre las categorías, por lo que, se opta por presentar sus valores individuales por separado.

En la figura 10 se exponen los resultados por dimensión de acuerdo con las tres teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. Se advierte el descenso abrupto (de izquierda a derecha) de la teoría constructivista, así como el ascenso moderado de la teoría interpretativa y en menor medida se ubica la teoría directa en todas las dimensiones.

Figura 10

Porcentajes obtenidos en cada dimensión de las Teorías Implícitas



Según estudios de Martín E., Pozo, Mateos, Martín, y Pérez, (2014) las teorías implícitas se presentan de forma combinada o híbrida en un mismo docente, a manera de perfil, por lo tanto se puede manifestar que los docentes del estudio sostendrían teorías implícitas híbridas: en una dimensión puede considerarse desde la teoría constructiva, en otra interpretativa o directa y así de manera combinada. E Para profundizar en el objeto de estudio se correlacionaron las dimensiones examinadas de las teorías implícitas de los profesores, mediante el cálculo del coeficiente de rho de Spearman, como se aprecia en la Tabla 8.

En la dimensión *qué es aprender* aquellos docentes que se identifican con la Teoría Directa producen una correlación baja con la dimensión *cómo se aprende* respecto a Teoría Interpretativa (0.222*) y negativa con la Teoría Constructiva (-0.234*). Ello supone que para los profesores que conciben el aprendizaje como una copia fiel de la realidad, el proceso de



aprendizaje se vería más orientado hacia actividades que propone la teoría interpretativa, esto es el docente interviene en el proceso de aprendizaje del estudiantado mediante la propuesta de habilidades cognitivas para favorecer la apropiación de la información “correcta”, pero no llegaría a ser como se conciben en las teorías constructivistas.

La correlación negativa baja entre la Teoría Directa en la dimensión *qué se aprende* con la Teoría Constructivista de *qué y cómo se evalúa lo aprendido* (-0.264) indica que lo que se debe aprender es la realidad tal cual se presenta, y esta no podría ser evaluada a través de actividades contextualizadas situacionalmente en relación a los estudiantes y que implique una redescipción de los contenidos.

La Teoría Directa en la dimensión *cómo se aprende* aparece negativamente correlacionada con la Teoría Constructiva de la dimensión *qué y cómo se evalúa lo aprendido* (-0.218**). Esto reafirmaría que los docentes que sostienen que aprender es copiar fielmente la realidad por tanto el proceso de aprendizaje es pasivo receptivo asociativo, y asimismo, su evaluación no se correspondería con la manera de la concepción constructiva. También se aprecia una correlación negativa baja entre la Teoría Interpretativa dimensión *cómo se aprende* y la Teoría Constructiva dimensión *qué y cómo se evalúa lo aprendido* (-0.249**), implicaría una mayor flexibilidad considerando el aprender como participación activa desde habilidades cognitivas de los estudiantes pero no supone necesariamente a la evaluación como reestructuración cognitiva.

Los resultados expuestos advertirían que, aunque el grupo de docentes que se identifica con las teorías implícitas directa es muy inferior en porcentaje al de las otras teorías, sin embargo, sus creencias estarían mucho más arraigadas en torno a una enseñanza y evaluación tradicional, esto implicaría formas de llevar a cabo un proceso educativo que es disonante a la propuesta actual del Ministerio de Educación del Ecuador.

Tabla 9

Coefficientes de correlación Rho de Spearman entre dimensiones del cuestionario dilemas de las teorías implícitas

		Qué se aprende			Cómo se aprende			Qué y como se evalúa		
		T. D.	T. I.	T. C.	T. D.	T. I.	T. C.	T. D.	T. I.	T. C.
Qué es aprender	T. D.	-.060	-.050	.073	.036	.222*	-.234*	.171	-.067	-.089
	T. I.	.040	.052	.016	.061	.098	.056	.063	.026	.006
	T. C.	.066	.025	.019	.072	.015	.059	.139	.055	.037
Qué se aprende	T. D.				.208*	.158	.010	.209*	.066	.264**
	T. I.				.042	.122	.126	.077	.018	.087
	T. C.				.082	.172	.094	.168	.047	.202*
Cómo se aprende	T. D.							.219*	.030	.218*
	T. I.							.114	.152	.249**
	T. C.							.245*	.118	.366**

Nota. **La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas). *La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).



También se promediaron los valores de las cuatro dimensiones para determinar los porcentuales de cada teoría a nivel general. La Teoría Directa es la que menos caracteriza al pensamiento de los docentes con 7.48%, la Teoría Interpretativa indica 28.88% y la Teoría Constructiva se presenta en mayor medida con 63.64%. Para establecer la asociación entre estos valores se calculó la correlación rho de Spearman: la Teoría Directa registra una correlación inversa o negativa con la Teoría Constructiva (-0.531, $p=0,000$). Otra correlación inversa o negativa se registra entre la Teoría Interpretativa y la Teoría Constructivista (-0.698, $p=0,000$). Aquellos docentes cuyo pensamiento se identifica con la Teoría Directa que es el menor promedio, tenderían a ser más consistentes con su concepción a lo largo del proceso educativo.

Estilos de Pensamiento Docente sobre la Enseñanza

Siguiendo la propuesta de Sternberg y Grigorenko, los estilos de pensamiento sobre la enseñanza fueron clasificados en dos grupos: El grupo que fue categorizado como Tipo I (creativo), comprende cuatro estilos de pensamiento: legislativo, judicial, global y liberal, y el grupo categorizado como Tipo II (normativo) está constituido por tres estilos de pensamiento: ejecutivo, local y conservador. Los valores de medición fueron establecidos en una escala del 1 al 7, siendo 1 la puntuación más baja y 7 la más alta. Los ítems describen la forma en la que comúnmente los profesores plantean las actividades o tareas educativas. La evaluación de los estilos de pensamiento sobre la enseñanza en los docentes participantes arrojó los siguientes resultados.

Tabla 10

Tipos y estilos de pensamiento sobre la enseñanza expresada en medias y sus correspondientes desviaciones estándar

		Estilos de pensamiento	
		Media	Desviación estándar
Estilo de pensamiento Tipo I	Legislativo	6.00	0.83
	Judicial	5.86	0.74
	Global	4.77	0.81
	Liberal	6.26	0.71
	Creativo	5.72	0.57
Estilo de pensamiento Tipo II	Ejecutivo	4.24	1.09
	Local	4.51	1.02
	Conservador	3.73	1.02
	Normativo	4.16	0.94

Nota. Las medias pueden ser interpretadas en la siguiente escala como “muy alta” (6-7 en hombres y 5.8-7 en mujeres), “alta” (5.3-5.9 en hombres y 5-3-5.7 en mujeres), “media alta” (4.5-5.2 en hombres y 4.4-5.2 en mujeres), “media baja” (3.6-4.4 en hombres y 3.4-4.3 en mujeres), “baja” (2.9-3.5 en hombres y 2.7-3.3 en mujeres), “muy baja” (1-2.8 en hombres y 1-2.6 en mujeres).

Respecto al estilo de pensamiento Tipo I. El estilo legislativo, obtuvo un promedio de 6.00 puntos equivalente a una categoría “muy alta”, el pensamiento judicial obtuvo 5.86 puntos, equivalente a la categoría “alta”, el pensamiento global obtuvo 4.77 puntos equivalente a una categoría “media alta”, y el pensamiento liberal obtuvo un promedio de 6.26 puntos, equivale a la categoría “muy alta” que constituye la mayor puntuación de esta categoría. Estos datos darían cuenta que el estilo de pensamiento sobre la enseñanza estaría caracterizado por la presencia muy alta y alta de un estilo creativo, esto es que los profesores tendrían preferencia



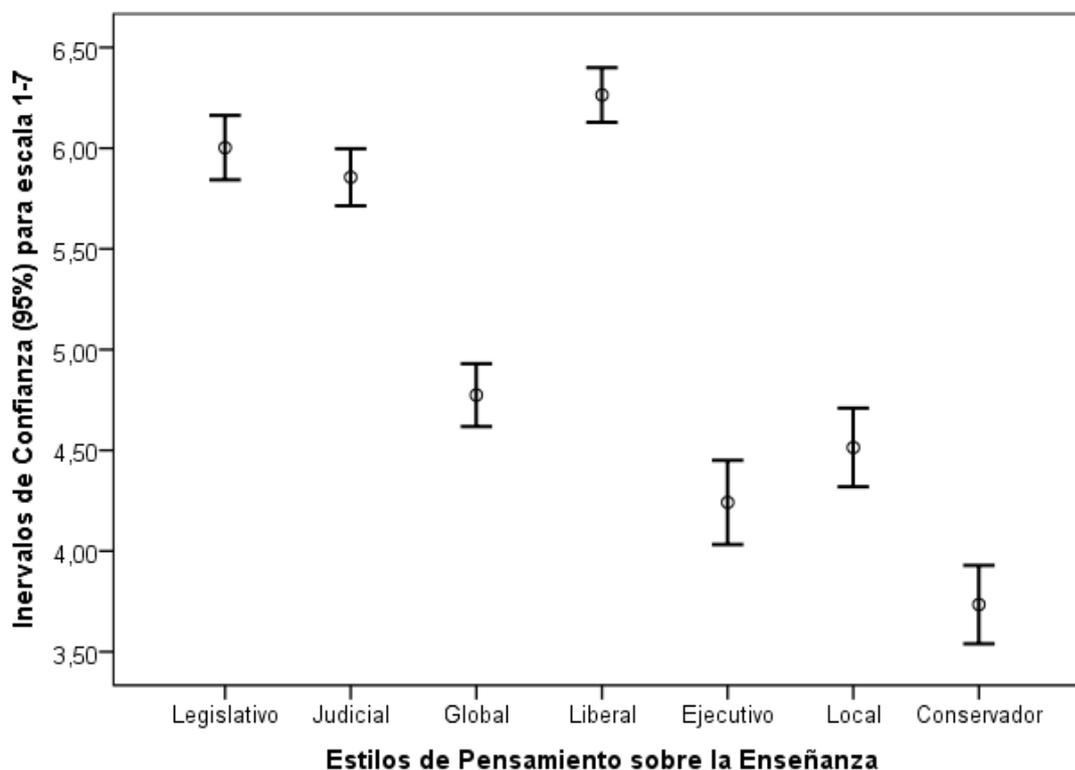
a pensar en formas complejas de enseñanza, que provoquen espacios de reflexión por parte del estudiantado, orientados hacia la comprensión y el desarrollo de posturas críticas con respecto a lo que aprenden.

En lo referente al estilo de pensamiento Tipo II, el estilo ejecutivo tiene un promedio de 4.24 puntos equivalente a la categoría “media-baja”, el estilo local es de 4.51 puntos equivalente a la categoría “media alta” y, el estilo conservador es de 3.73 equivalente a la categoría “media baja” (Tabla 10). Puede advertirse por estos datos, que el estilo de pensamiento normativo también caracterizaría el pensamiento sobre la enseñanza de los docentes participantes, aunque en menor medida en comparación con el estilo de pensamiento creativo.

En la Figura 11 se ilustra la situación de las sub-dimensiones ubicando en el lado izquierdo aquellas que corresponden al Tipo I y al lado derecho las que corresponden al Tipo II. Se observa así, consistentemente con los resultados ya comentados, que los estilos de pensamiento legislativo, judicial y liberal aparecen como los más altos lo que corresponde al estilo Tipo I-creativo; en cuanto a los estilos ejecutivos, local y conservador correspondientes al estilo normativo o Tipo II puntúan en menor medida.

Figura 11

Diagrama de barras de error de los estilos de pensamiento sobre la enseñanza

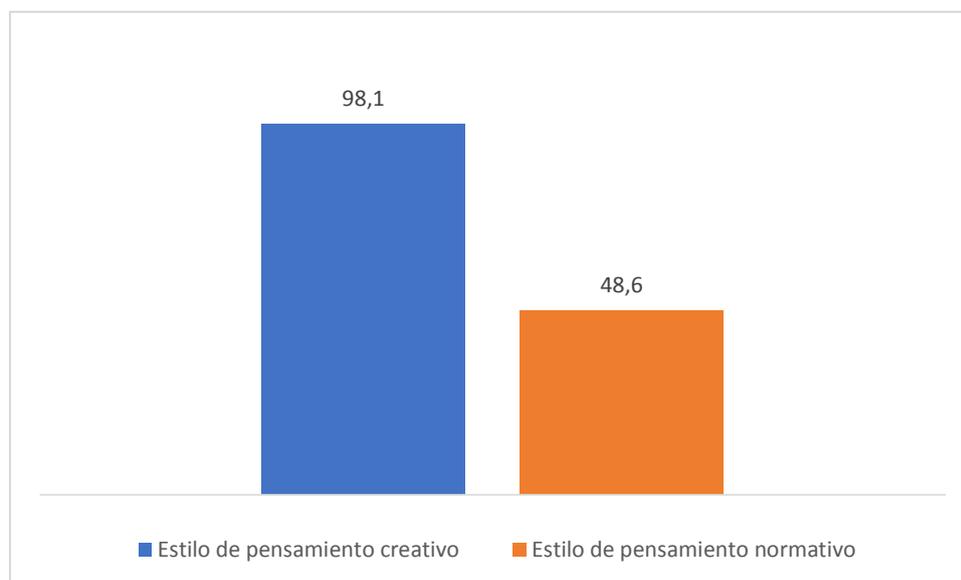


Este resultado permite concluir que los participantes se sienten más identificados con la idea de que la enseñanza es un proceso creativo, constructivo.

Para identificar la preferencia de los docentes que se adhieren con el estilo de pensamiento creativo (Tipo I), y/o representados con el estilo de pensamiento normativo (Tipo II), se estableció el indicador medio-alto de la tabla como criterio, esto es, que la puntuación media alta, alta y muy alta se considera representativa para un determinado tipo de estilo. De este modo se pudo conocer que la mayoría de los docentes (98%) se identifica con el estilo Tipo I o creativo, mientras que aproximadamente la mitad de docentes de este mismo grupo (49%) también tendría preferencia con el estilo de pensamiento tipo II o normativo, puede observarse en la siguiente figura.

Figura 12

Diagrama de barras de estilo de pensamiento creativo o Tipo I y estilo de pensamiento normativo o Tipo II



Según el planteo de Zhang (2008) los profesores que han enseñado por un periodo más prolongado tienden a ser más conservadores, mientras que los docentes noveles tienden a ser más creativos y liberales. Para poner a prueba este planteamiento, se calculó la correlación entre los estilos del pensamiento y los años de experiencia docente. Los datos muestran la ausencia de asociación significativa entre la experiencia de los docentes y los estilos de pensamiento, estos resultados pueden atribuirse a distintas razones, entre otras: la importancia del pensamiento creativo de un docente en la primera década del siglo XXI, desde la cual se enfatiza y demanda un cambio en las maneras de enseñar y aprender; las propuestas de reforma educativa a nivel de país; los diversos proyectos de capacitación docente que fueron realizados a través del ministerio de educación del país. La Tabla 11 da cuenta de esta situación.

Tabla 11

Coefficientes de correlación rho de Spearman entre la edad y los estilos del pensamiento sobre la enseñanza

		Edad	
Estilo Tipo I	Legislativo	Coefficiente de correlación	-.016
		Sig. (bilateral)	.871
		N	105
	Judicial	Coefficiente de correlación	-.073
		Sig. (bilateral)	.457
		N	105
	Global	Coefficiente de correlación	.093
		Sig. (bilateral)	.346
		N	105
Liberal	Coefficiente de correlación	-.097	
	Sig. (bilateral)	.326	
	N	105	
Creativo	Coefficiente de correlación	-.062	
	Sig. (bilateral)	.532	
	N	105	
Estilo Tipo II	Ejecutivo	Coefficiente de correlación	-.009
		Sig. (bilateral)	.925
		N	105
	Local	Coefficiente de correlación	.080
		Sig. (bilateral)	.415
		N	105

Conservador	Coefficiente de correlación	.039
	Sig. (bilateral)	.694
	N	105
Normativo	Coefficiente de correlación	.036
	Sig. (bilateral)	.714
	N	105

Enfoques de Enseñanza

Los resultados respecto a los Enfoques de Enseñanza se reportan en dos categorías: una está centrada en el estudiante y otra en el docente. La medición utilizada se basó en una escala Likert 1-5 (Tabla 12). Se compararon los resultados para establecer si las diferencias entre los enfoques de enseñanza que se centran en los estudiantes y los que se centran en el docente son significativas. Se empleó la prueba U de Mann Whitney que arrojó diferencias significativas [U de Mann-Whitney=2135, $p=0.000$]. Los centrados en el estudiante se ubican en 4.16 (D.E. 0.58) entendidos como frecuentemente. Los centrados en el docente 3.42 (D.E. 0.70) equivalente a la mitad de las veces. Estos datos indicarían que los docentes plantearon mayormente actividades de enseñanza desde el contexto del estudiante, sin embargo, también se expresa que las actividades de enseñanza se piensan desde la enseñanza centrada en el docente, este dato sugiere que las actividades de enseñanza y aprendizaje en los espacios educativos están siendo promovidos de manera combinada, aunque mayormente apegados como se mencionó a los planteamientos psicopedagógicos constructivistas.

Tabla 12

Dimensiones de los enfoques de enseñanza expresadas en medias y desviaciones estándar

	Media	Desviación estándar
Centrado en el estudiante	4.16	0.58
Centrado en el docente	3.42	0.70

Nota: Las medias pueden ser interpretadas en función de la escala validada, siendo 1= “raramente o nunca”, 2= “alguna vez”, 3= “mitad de las veces”, 4= “frecuentemente” y 5= “casi siempre o siempre” (Monroy, Gonzáles y Hernández, 2015, p. 183).

Otro aspecto para tomar en cuenta es que, se esperaría que a más experiencia y mayor edad el docente se vuelve más centrado en él, de un modo tradicional. Mientras que, a menor edad, el docente centraría sus estrategias de enseñanza en el estudiante (creativo). Para poner a prueba esta hipótesis se calculó el coeficiente rho de Spearman entre la edad y años de experiencia y los enfoques de enseñanza. La asociación no resultó demostrada como se puede observar en la tabla 13.

Tabla 13

Coefficientes Rho de Spearman entre la edad y años de experiencia según los enfoques de enseñanza

	Edad	Años de experiencia	
Enfoque Centrado en el estudiante	Coefficiente de correlación	-0,091	0,046
	Sig. (bilateral)	0,353	0,64
	N	107	107

Enfoque Centrado en el docente	Coefficiente de correlación	0,069	0,076
	Sig. (bilateral)	0,483	0,438
	N	107	107

Resultado: Relación entre las Teorías Implícitas sobre el Aprendizaje y Enseñanza, Estilos de Pensamiento Docente sobre la Enseñanza, y Enfoques de Enseñanza

Finalmente, para esta investigación se planteó la interrogante respecto a la relación entre las variables que se adscriben dentro del pensamiento implícito y los modos de enseñanza. El planteamiento que se formuló como se indicó anteriormente, se fundamentó en la siguiente pregunta: ¿Cómo se relacionan o vinculan las teorías implícitas, los estilos de pensamiento y los enfoques de enseñanza? La respuesta a manera de hipótesis a esta pregunta fue: Las teorías implícitas, estilos de pensamiento y enfoques sobre la enseñanza son constructos que están correlacionados positivamente, esto debido a que según los planteamientos de las teorías que las sustentan, consideran dos maneras de enseñanza, una desde la perspectiva del docente, tradicional, mecánica, y otra desde el modo constructivista, desde el aprendizaje del estudiante y su motivación.

Para demostrar la hipótesis se realizó una prueba de correlación de Spearman y se encontró que, la Teoría Implícita Directa tiene una baja correlación con el Estilo de Pensamiento Normativo Tipo II (0.212*), y también una baja correlación negativa con el Estilo de Pensamiento Creativo Tipo I (-0.253**). Por otra parte, la hipótesis relativa a la Teoría Implícita Constructiva y la correlación positiva con el Estilo de Pensamiento Creativo o Tipo I y correlación negativa con el Estilo de Pensamiento Normativo Tipo II, no se corroboró, pues la significancia es ≥ 0.05 (Tabla 14). De manera que los resultados obtenidos en la muestra de

docentes participantes que respondieron los instrumentos que indagan *el pensamiento implícito sobre la enseñanza, permiten expresar que estas variables estarían parcialmente relacionadas, esto es solamente, en el caso de la teoría implícita directa y estilo de pensamiento normativo, que están acorde a los planteamientos de la enseñanza tradicional.*

Tabla 14

Coefficientes de correlación Rho de Spearman entre las teorías implícitas sobre el aprendizaje y enseñanza y los estilos del pensamiento docente sobre la enseñanza

			Estilos de pensamiento sobre la enseñanza	
			Tipo I	Tipo II
Teorías implícitas	Teoría Directa	Coefficiente de correlación	-,253**	,212*
		Sig. (bilateral)	.009	.029
		N	107	107
	Teoría interpretativa	Coefficiente de correlación	.099	-.028
		Sig. (bilateral)	.308	.776
		N	107	107
	Teoría Constructiva	Coefficiente de correlación	.068	-.127
		Sig. (bilateral)	.486	.193
		N	107	107

Nota. **La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas). *La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

Respecto al vínculo entre las variables Estilos de Pensamiento sobre la Enseñanza y Enfoques de Enseñanza, se procedió determinar la relación entre los estilos de pensamiento



Tipo I o creativo y el Enfoque de Enseñanza Centrado en el Estudiante, y los estilos de pensamiento normativo o Tipo II y el Enfoque de Enseñanza Centrado en el Docente (Tabla 14), se utilizó el coeficiente rho de Spearman, y dio como resultado *una asociación significativa media entre el estilo de pensamiento Tipo I y el Enfoque Centrado en el Estudiante* (rho de Spearman=0.503**). *Se verificó una correlación alta entre el estilo de pensamiento normativo Tipo II y el Enfoque de Enseñanza Centrado en el Docente* (rho de Spearman=0,652**).

Los resultados obtenidos de la muestra de docentes participantes en el presente estudio evidencian la asociación de variables que se corresponderían, esto es, a la presencia de un estilo de pensamiento creativo que está asociado al enfoque de enseñanza centrado en el estudiante. En el mismo orden de ideas, se observó la relación entre el estilo de pensamiento sobre la enseñanza “normativo y tradicional”, con el enfoque de enseñanza basado en la trasmisión de la información centrada en el docente. Esto indicaría que la preferencia de las maneras de pensar de los docentes sobre la enseñanza está relacionada con los modos que enseñan en los espacios educativos.

Respecto a la relación entre las Teorías Implícitas sobre el Aprendizaje y Enseñanza y los Enfoques de Enseñanza no se encontró asociaciones significativas relevantes.

Tabla 15

Coefficientes de Rho de Spearman entre estilos de pensamiento, teorías implícitas y enfoques de enseñanza

			Estilos		Enfoques		Teorías		
			T I	T II	C.E.	C.D.	Dir.	Int.	Con
Estilos	Tipo I	Correlación	1,000	,320**	,503**	,324**	-,021	,033	-,019
		Sig.		,001	,000	,001	,827	,738	,844
		N	107	107	107	107	107	107	107
	Tipo II	Correlación		1,000	,149	,652**	,194*	-,012	-,118
		Sig.			,125	,000	,046	,901	,227
		N		107	107	107	107	107	107
Enfoques	Centrado en el estudiante (C.E.)	Correlación			1,000	,248**	-,085	,041	,015
		Sig.				,010	,386	,675	,881
		N			107	107	107	107	107
	Centrado en el docente (C. D.)	Correlación				1,000	,143	,021	-,118
		Sig.					,142	,828	,227
		N				107	107	107	107
Teorías	Directa (Dir.)	Correlación					1,000	-,368**	-,293**
		Sig.						,000	,002
		N					107	107	107
	Interpretativa (Int.)	Correlación						1,000	-,781**
		Sig.							,000
		N						107	107
Constructiva (Con.)	Correlación							1,000	
	Sig.								

Los resultados expuestos de la relación entre las variables permiten *inferir que el grupo de docentes participantes estaría caracterizado, en mayor y notable medida, por un estilo de pensamiento creativo y un enfoque de enseñanza centrado en el estudiante*, sin embargo, también se identifica *un estilo de pensamiento normativo, pero en menor medida*. Otro aspecto que resulta de interés para el conocimiento local es que, de los instrumentos empleados, dos de ellos concuerdan, que se pudo confirmar la relación entre los Estilos de Pensamiento sobre la Enseñanza y los Enfoques de Enseñanza.

También, los resultados permitieron caracterizar en la muestra de docentes participantes, el pensamiento implícito docente sobre la enseñanza y los modos de enseñanza. Esto es desde las teorías implícitas sobre el aprendizaje y enseñanza, los estilos de pensamiento docente sobre la enseñanza, y enfoques de enseñanza, se obtuvo un perfil sobre la enseñanza notablemente caracterizado por los estilos de pensamiento creativos, teoría implícita constructiva, y desde el enfoque centrado en el estudiante.

Marco Interpretativo Respecto al Pensamiento Implícito y Enfoques de Enseñanza desde el Contexto de la Investigación

Una vez expuestos los resultados obtenidos en el apartado anterior, es oportuno puntualizar algunos aspectos de interés considerando que el presente trabajo pretendió realizar un aporte en el contexto de las investigaciones relacionadas con el pensamiento implícito docente sobre la enseñanza y enfoques de enseñanza en el nivel primario de Cuenca Ecuador. Así, resultó también importante analizar y contrastar las coincidencias y divergencias que existen entre las teorías que abordan el pensamiento implícito sobre la enseñanza, tanto en sus



marcos teóricos desde las que se fundamentan, así como de los resultados de investigaciones (ver capítulo I), y algunos aspectos de los lineamientos curriculares que enmarcan el pensamiento docente sobre la enseñanza.

Se pudo apreciar después de estudiar de manera general los marcos teóricos que fundamentan los constructos sobre el pensamiento docente sobre la enseñanza, que las investigaciones dedicadas a los procesos de pensamiento que subyacen en los diferentes modos de enseñanza, se centran en un primer momento en la consideración del pensamiento explícito y posteriormente en las últimas décadas en el pensamiento implícito, acorde a lo postulado por Pozo et al (2006), que: “al menos tres elementos estarían participando en los procesos de enseñanza: las teorías implícitas o creencias, el conocimiento explícito fruto de una reflexión deliberada, y la práctica, entendida como teorías en acción” (p. 86).

La consideración del pensamiento explícito e implícito abrió un margen de conocimiento en el cual se incorporaron las perspectivas que responderían a la demanda de la circunstancia. En el medio local, la investigación desde estas perspectivas apenas está iniciando, como se mencionó (ver capítulo I) la aparición reciente de la psicología educativa en el contexto universitario ecuatoriano y por ende el poco desarrollo de investigaciones locales sobre la temática urgen abordar investigaciones en este campo, por lo que resulta prioritario un estudio minucioso de la fundamentación teórica de los constructos y sus implicaciones en el estudio de la labor docente.

Una vez analizados los marcos conceptuales de las variables que investigan el pensamiento implícito docente: teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza, y los estilos de pensamiento docente sobre la enseñanza, se puede apreciar que coinciden en señalar que el pensamiento se basa en un sustrato o mecanismo mental implícito, al que nutren las experiencias culturales en las que el individuo se desarrolla (Ver capítulo II, Figura 4). Las dos

teorías también recurren a categorías similares que pueden agruparse, así las teorías implícitas directas pueden coincidir con los estilos de pensamiento normativo y a la vez relacionarse con los enfoques de pensamiento centrado en el docente, en similar relación, las teorías implícitas constructivistas pueden relacionarse con los estilos de pensamiento creativo y enfoque de pensamiento centrado en el estudiante.

Este paralelismo de las categorizaciones que indagan sobre el pensamiento implícito y los enfoques de enseñanza tiene también una relación conceptual con dos grandes modelos pedagógicos que se han propuesto sobre la práctica educativa, el modelo pedagógico tradicional y el constructivista, que entre otros modelos ha propuesto Zubiría (2006). El abordaje de los modelos pedagógicos se realiza principalmente desde seis dimensiones que orientan un escenario educativo: propósitos, contenidos, secuencia, método de enseñanza, recursos y evaluación. Se puede, sin embargo, apreciar que el empleo de estas seis dimensiones podría dirigirse tanto al pensamiento implícito como al explícito. De igual manera puede emplearse en relación con los modos de enseñanza desde las categorizaciones centrado en el docente o centrada en el estudiante. En el siguiente cuadro se puede apreciar a manera de síntesis las categorías desde que se abordan en el presente estudio.

Figura 13

Categorías de variables de estudio: estilos de pensamiento, teorías implícitas, enfoques de enseñanza y modelos pedagógicos

Estilos de pensamiento sobre la enseñanza	Teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza	Enfoques de enseñanza	Modelo Pedagógico
Estilo de pensamiento normativo	Directa Interpretativa	Centrados en el profesor	Tradicional
Estilo de pensamiento creativo	Constructivista	Centrados en el estudiante	Constructivista

Otro aspecto que se considera necesario exponer es que los docentes del sistema educativo ecuatoriano en cuanto a su labor docente responden a lineamientos explícitos, respecto a lo qué se enseña, cómo se enseña, para qué se enseña, cómo y cuándo se evalúa el aprendizaje; estos lineamientos son expuestos y regulados por el Ministerio de Educación, organismo desde el que se emite el proyecto educativo nacional, que tiene el carácter de prescriptivo, y en el que se plasman las intenciones educativas para el sistema educativo de carácter obligatorio. En el currículo oficial se “señalan las pautas de acción u orientaciones sobre cómo proceder para hacer realidad estas intenciones y comprobar que efectivamente se han alcanzado” (Mineduc, 2019, p. 6). Desde este pronunciamiento se aprecia que el accionar o modos de enseñanza están regulados tanto por los proyectos educativos, como también en la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), en la que se reconoce al Ministerio de Educación como autoridad educativa siendo este el organismo que tiene la competencia de diseñar y asegurar la aplicación obligatoria de un currículo nacional (LOEI, Art. 19).



Además de lo mencionado, se puede denotar que respecto a los lineamientos obligatorios curriculares, específicamente respecto a las orientaciones metodológicas para la enseñanza, se prescribe el empleo de métodos centrados en la actividad y participación de los estudiantes, que se consideren las condiciones del estudiante, sus estilos y ritmos de aprendizaje, se favorezca al desarrollo de la capacidad para el aprendizaje autónomo y trabajo en equipo, el pensamiento racional y crítico (Mineduc, 2019). En correspondencia con la prescripción sobre la enseñanza ministerial, puede apreciarse que la muestra de docentes estaría notablemente ajustada a este requerimiento, sin embargo respecto a la evaluación de aprendizajes sería en menor medida.

En cuanto a los lineamientos educativos en el contexto de los docentes participantes de este estudio, estos respondería a orientar el proceso de enseñanza desde un enfoque psicopedagógico constructivista prescripto por el Ministerio de Educación del Ecuador (2010, 2016, 2019), en el que se expresa la intencionalidad y obligatoriedad de desarrollar modos de enseñanza considerando tanto los lineamientos curriculares como contextuales del estudiante, por tanto el estudiante es el centro del proceso educativo.

En lo que respecta también a los lineamientos curriculares, el documento ministerial señala que las destrezas de los estudiantes deberían ser desarrolladas considerando determinados criterios de desempeño, ya que este elemento, el desempeño, constituye el referente principal para que los docentes elaboren la planificación micro-curricular de sus clases y consecuente modo de enseñanza.

Tomando en consideración estos lineamientos, el docente aplicaría las estrategias de enseñanza necesaria para promover de forma activa, progresiva y secuenciada las destrezas a los estudiantes. De acuerdo con el documento del ministerio, todo este proceso debería ser



ejecutado considerando los diversos niveles de integración y complejidad del contexto educativo (Ministerio de Educación del Ecuador, 2014, p. 5).

Por lo antes mencionado, un aspecto a resaltar es que la labor del docente en los espacios de enseñanza está pensada desde un evento educativo que estaría enmarcado al menos en dos escenarios, tradicional y constructivista. En cuanto a los docentes que respondieron el cuestionario Enfoques de Enseñanza, se les pidió que respondieran pensando en una Destreza con Criterio de Desempeño (DCD) como evento educativo.

La concreción de ciertas acciones de enseñanza puede enmarcarse como centradas en el docente o centradas en el estudiante. La manera de enseñar centrada en el docente estaría asociada a una serie de actividades basadas en la memorización y repetición de la información por parte del estudiantado, esa manera de proceder estaría vinculada a la receptividad pasiva del estudiante y a su rol de objeto y no sujeto en la estructura del proceso educativo. En este modelo tradicional el docente y el texto se consideran prioritarios para la transmisión de información (ver fig. 14). Por otro lado, la perspectiva del modelo de enseñanza constructivo está enfocada en el estudiante y asociada a un conjunto de acciones planificadas y adaptadas a las condiciones contextuales del estudiantado, para que se desarrollen plenamente. Este modelo se basa en el saber pensar, saber-hacer, saber ser y en el grado de conocimiento; con la intención de que las etapas y los niveles del proceso de enseñanza se articulen con las capacidades y destrezas intelectivas del estudiante, lo que a la postre apunte al desarrollo de un aprendizaje significativo (Ver fig. 15).

Figura 14

Modo de enseñanza centrado en el docente: dimensiones, momentos y señales de un periodo de enseñanza

Dimensión	Momento			Señales
	Inicio	Desarrollo	Final	
Objetivo			X	Centrado en el contenido
Contenido		X	X	Declarativo
Método	X	X	X	Expositivo – docente
Recurso		X	X	Libro, pizarra, diapositivas
Evaluación			X	Lección, calificación cuantitativa

Figura 15

Modo de enseñanza centrado en el estudiante: dimensiones, momentos y señales de un periodo de enseñanza

Dimensión	Momento			Señales
	Inicio	Desarrollo	Final	
Objetivo	X	X	X	Articulados a procesos anteriores y posteriores En capacidades del estudiante

Contenido	X	X		Como medio-declarativo-actitudinal
Método		Experiencia Reflexión Conceptualización Aplicación		Ligado al conocimiento previo, desequilibrio cognitivo, reconceptualización
Recurso	X	X	X	Imágenes, videos, lectura, preguntas desequilibrantes. Otras
Evaluación	X	X	X	Diagnóstica, formativa, procesual, cualitativa

Los aspectos expuestos resultan de interés al considerar el estudio del pensamiento docente, aunque escapa a la investigación llevada a cabo, sin embargo la intención ha sido puntualizar aspectos importantes que condicionan la labor del docente y por lo tanto aportar un espacio de discusión respecto al tema de investigación y de esa manera exponer un asunto fundamental en el aprendizaje de los estudiantes, que ha obtenido bajos resultados en las evaluaciones estatales y por ende es un asunto prioritario de la política pública educativa.

A continuación se presente el análisis de los resultados con el que se pretende resaltar aspectos importantes producto de la investigación llevada a cabo, a la vez también se ve la necesidad de expresar las limitaciones que conlleva el presente trabajo, pues es conocido el complejo escenario que configura el pensamiento y la labor del docente en los espacios educativos; por lo que la indagación más profunda en la temática es un asunto que se abre como posibilidad de investigación en profundidad a futuro.

Capítulo V

Análisis de los resultados

Cabe recordar que el presente estudio se realizó con el propósito de indagar las relaciones existentes entre el pensamiento implícito sobre la enseñanza (teorías implícitas sobre la enseñanza y aprendizaje, y estilos de pensamiento docente sobre la enseñanza) con los enfoques de enseñanza de enseñanza en un grupo de docentes del nivel educativo primario de Cuenca, Ecuador, con la intención de generar conocimiento local debido a la casi nula investigación en este campo en nuestro ámbito ecuatoriano. Se consideró como hipótesis que: los docentes mayoritariamente responden a un pensamiento centrado en la trasmisión del conocimiento, esto es desde la teoría implícita directa y estilo de pensamiento normativo, y que el enfoque de enseñanza predominante en el grupo de participantes es el centrado en el docente; también se planteó que las teorías implícitas, estilos de pensamiento y enfoques sobre la enseñanza son variables que están correlacionados positivamente, según los planteamientos: centrados en el docente o centrado en el estudiante

Se utilizaron instrumentos de recolección de información empleados en investigaciones en otros países que indagaban el tema de estudio, lo cual sirvió como insumo fundamental para esta investigación en el contexto local, y de esa manera plantear un escenario de discusión inicial respecto a las líneas de investigación sobre el pensamiento y acción docente, específicamente en referencia al pensamiento implícito, tema que está desarrollándose de manera importante y de la que dan cuenta una gran cantidad de artículos de investigación que se difunden actualmente (ver capítulo I) en revistas educativas.

Los resultados obtenidos en la presente investigación permitieron reconocer en el grupo de docentes (107 participantes) algunas tendencias respecto a las teorías implícitas sobre la



enseñanza y aprendizaje desde las que se posicionarían, al igual que los estilos de pensamiento sobre la enseñanza y desde los enfoques de enseñanza desde las que plantearían sus actividades en los espacios educativos.

Respecto de las Teorías Implícitas sobre el Aprendizaje y Enseñanzas se determinó que el 7.5% del grupo se identificó con la Teoría Implícita Directa, el 28.9% con la Teoría Implícita Interpretativa y el 63.6% con Teoría Implícita Constructiva. Estos datos podrían ser contrapuestos a las bajas puntuaciones obtenidas por los estudiantes y maestros en las pruebas Ser- Estudiante y Ser-Maestro (Mineduc, 2008-2016), ya que si la mayoría de los docentes tienen una orientación constructiva se podría inferir que los procesos de enseñanza y aprendizaje fueron planteados desde esta perspectiva, que favorece al estudiante y su aprendizaje.

También se pudo apreciar que, para los participantes, el pensamiento docente ligado a la visión constructivista es el más utilizado y aplicado en el contexto educativo según los autorreportes de los propios docentes. Las ideas y metodología del modelo constructivista estarían presentes en mayor medida en el grupo de docentes participantes. Cuando los docentes tuvieron que responder sobre lo que pensaban acerca de las tres preguntas centrales del proceso de enseñanza-aprendizaje: *qué es aprender, qué se aprende y cómo se aprende*, evidenciaron que todas ellas eran comprendidas a partir de la impronta de la Teoría Implícita Constructiva. En esta dirección, se obtuvo un porcentaje mayor al 65%.

Sin embargo, en lo que respecta a las preguntas que se centran en la dimensión que aborda la evaluación de aprendizaje, es decir: *qué y cómo se evalúa lo aprendido*, se apreció un resultado paradójico porque la preferencia por los fundamentos evaluativos de la Teoría Implícita Constructiva sólo registró un resultado del 36.6%. Esto implicaría que, aunque la mayoría de los docentes considere que aprender es recrear y transformar el objeto de



aprendizaje, se identifica con procedimientos de evaluación que remiten al esquema tradicionalista.

Esto quiere decir que a pesar de que la mayoría de los profesores manifestaron su identificación con el modelo constructivista, al momento de evaluar aproximadamente dos terceras partes se adscriben por la aplicación del modelo basado en memorización automática y reproducción de la información transmitida en clase. La discrepancia entre un proceso de enseñanza desde los principios del constructivismo psicopedagógico y la evaluación pensada como reproducción mecanicista de los contenidos y aprendizajes, podría deberse a la utilización de instrumentos de evaluación de base estructurada, que son pruebas que ofrecen respuestas alternas como verdadero y falso, identificación y ubicación de conocimientos, de relación, de correspondencia, o de jerarquización, entre otras formas de encontrar las respuestas planteadas con anticipación. Al final de cuentas la evidencia de la consolidación de los aprendizajes se resume en un número que, además, se le exige a los docentes al evaluar.

Respecto a los Estilos de Pensamiento Docente sobre la Enseñanza: el Tipo I o creativo (legislativo, judicial, global y liberal) y el Tipo II o normativo (ejecutivo, local y conservador), se obtuvieron los siguientes resultados. El Tipo I prevaleció de forma significativa y en un alto porcentaje. El grupo de docentes participantes, en su mayoría, se identificó con los estilos legislativo, judicial y liberal; esta identificación se dio todavía en mayor medida (media alta) con el estilo global. Estos resultados expresarían que el estilo de pensamiento docente estaría orientando hacia formas complejas de pensar los procesos de enseñanza y de incorporar nuevas formas de enseñar. En lo referente al estilo de pensamiento Tipo II o normativo, se obtuvieron puntuaciones que se ubican en un nivel (medio bajo) al estilo de pensamiento ejecutivo y conservador, y en un nivel (medio alto) al estilo de pensamiento local. Estos datos evidenciarían que los *estilos de pensamiento Tipo I, creativo, sería el que caracterizaría en*

mayor medida al grupo de docentes. Los estilos estarían marcados por un pensamiento creativo.

En consonancia con los resultados expuestos sobre los estilos de pensamiento, la variable Enfoques de Enseñanza indica que el Enfoque Centrado en el Estudiante puntúa 4.16 (D.E. 0.58) entendido como frecuentemente, y el Enfoque Centrado en el Docente 3.42 (D.E. 0.70) equivaldría a la mitad de las veces. Estos datos indican que el grupo de docentes en mayor medida realiza acciones de enseñanza correspondientes al enfoque constructivista, que estarían caracterizadas mayoritariamente por la implementación de actividades de enseñanza que consideran los aprendizajes previos de los estudiantes, fomentan desequilibrios cognitivos respecto a lo incompleto o erróneo de los conocimientos que los estudiantes llevan a los espacios escolares y además fomentarían actividades grupales de aprendizaje cooperativo, es decir se propondrían actividades que promuevan una participación activa y constructiva por parte del estudiantado.

Los resultados expuestos de las variables indican la presencia de un pensamiento y accionar más ligado a las ideas del constructivismo psicopedagógico, este dato es destacable en la zona urbana de Cuenca en la que se desarrolló la investigación, pues es un insumo que permite identificar las maneras de enseñanza, debido a la carencia de investigaciones referentes en el contexto en el que se desarrolló la presente investigación. Estos resultados son interesantes pues permiten apreciar que se estaría generando un cambio importante respecto al pensamiento de los docentes en relación con los procesos de enseñanza. Sin embargo, en referencia a las evaluaciones de aprendizaje del estudiantado, volvemos a resaltar que las evaluaciones de aprendizaje estarían más propensas a ser planteadas desde pruebas objetivas de base estructurada, esta técnica de evaluación resulta contradictoria con la evaluación de procesos de aprendizaje constructivista. Siendo esto último un elemento interesante para seguir

analizando e indagando en una línea de trabajo sobre la coherencia y consistencia de las propuestas pedagógico didácticas de los docentes a lo largo todo el proceso educativo.

En cuanto a la relación entre las Teorías Implícitas sobre el Aprendizaje y Enseñanza y los Estilos de Pensamiento Docente sobre la Enseñanza que corresponde a la pregunta central de esta investigación, no se encontraron en el ámbito local estudios previos que den cuenta sobre estos asuntos. En esta investigación se asumió que las teorías implícitas, estilos de pensamiento y enfoques sobre la enseñanza son constructos que están correlacionados positivamente según los planteamientos: centrados en el docente o centrado en el estudiante.

Se obtuvieron los siguientes resultados: la Teoría Implícita Directa tuvo una baja correlación con el estilo de pensamiento normativo Tipo II (0.212*) y también una baja correlación negativa con el estilo de pensamiento creativo Tipo I (-0.253**). Por otra parte, entre la Teoría Implícita Constructiva y la correlación positiva con el estilo de pensamiento creativo o Tipo I y correlación negativa con el estilo de pensamiento normativo Tipo II, no se corroboraron correspondencias, pues la significancia fue ≥ 0.05 . Por lo expuesto, es esta investigación, la hipótesis se confirma parcialmente, respecto a la relación entre la teoría implícita directa y el estilo de pensamiento docente normativo.

En cuanto a la relación entre el Estilo de Pensamiento Docente sobre la Enseñanza y los Enfoques de enseñanza, se presenta una asociación significativa media entre el estilo de pensamiento Tipo I y el Enfoque Centrado en el Estudiante (ρ de Spearman=0.503**). Se verificó una correlación alta entre el estilo de pensamiento normativo Tipo II y el Enfoque de Enseñanza Centrado en el Docente (ρ de Spearman=0,652**). Los resultados evidenciarían que las variables Estilos de Pensamiento Docente sobre la Enseñanza están relacionados con la variable Enfoques de Enseñanza en relación con la correspondencia de un perfil, es decir



creativo y centrado en el estudiante, o normativo y centrado en el docente, esto es, permite expresar que los estilos o preferencia del pensamiento sobre la enseñanza estarían vinculados con la manera en que enseñan en los espacios educativos.

En lo concerniente a la relación entre las Teorías Implícitas sobre el Aprendizaje y Enseñanza y los Estilos de Pensamiento no se encontraron relaciones significativas, con excepción de la Teoría Directa y el estilo de pensamiento Tipo II, que resulto una correlación positiva baja (ρ de Spearman = 0.194*). Este dato indica la débil asociación parcial entre las dos variables.

Por lo expuesto en el presente apartado, puede advertirse que el pensamiento docente sobre la enseñanza está caracterizado principalmente por una perspectiva psicopedagógica constructivista. También es de interés expresar que, de los tres instrumentos empleados en la muestra de docentes participantes de la investigación, los instrumentos que indagan los Enfoques de Enseñanza y los Estilos de Pensamiento sobre la Enseñanza obtuvieron un nivel alto de fiabilidad, a más de ello, se aprecia entre ellos una asociación significativa.

Capítulo VI

Conclusiones

La finalidad de esta investigación fue contribuir en la comprensión del vínculo posible entre los modos de enseñanza y el pensamiento implícito en una muestra de profesores de la escuela primaria de la zona urbana de Cuenca, Ecuador, específicamente desde los estilos de pensamiento sobre la enseñanza, teorías implícitas sobre el aprendizaje y enseñanza, y los enfoques de enseñanza, motivado por los bajos resultados en las pruebas Ser Estudiante y Ser Maestro, así también por la ausencia de investigaciones referente al tema de estudio.

Inicialmente se supuso que el pensamiento implícito de los docentes se correspondía a un estilo tradicionalista, es decir centrado en preferencias y creencias de generar un aprendizaje memorístico y repetitivo, y que el enfoque de enseñanza desde el que se plantean las actividades en el aula sería centrado en la necesidad del docente dado a los resultados de aprendizaje obtenidos a nivel nacional durante la última década.

Los resultados que se fueron revelando paulatinamente a partir del análisis de los datos obtenidos con los instrumentos aplicados abrieron nuevas perspectivas ya que demostraron cuestiones que no se esperaban. Por una parte, estos resultados evidenciaron que la mayoría de estos docentes responde a los preceptos del constructivismo psicopedagógico, corriente considerada por los lineamientos ministeriales de educación como la propuesta más legítima y efectiva de construir de forma dinámica, cooperativa, solidaria y trascendente los conocimientos y con ello el aprendizaje significativo. Por otra parte, también se pudieron apreciar algunas contradicciones entre esa perspectiva constructivista en torno al aprendizaje y la forma de evaluación de los aprendizajes, la cual se lleva adelante desde una perspectiva tradicional.



Por lo expuesto, los datos obtenidos permiten refutar que el pensamiento implícito tradicional caracterice al grupo de docentes (107 participantes). Se obtuvo un perfil sobre la enseñanza caracterizado mayormente por estilo de pensamiento creativos, teoría implícita constructiva, y un enfoque centrado en el estudiante, así, se puede apreciar que el 63.6% se adscribe a Teoría Implícita Constructiva, y el 98% al Estilo de Pensamiento Creativo o Tipo I, y que mayormente se plantean las actividades de enseñanza desde un Enfoque de Enseñanza Centrado en el Estudiante.

También se puede apreciar que entre los docentes investigados, los datos muestran ausencia de asociación significativa entre la experiencia de los docentes y los estilos de pensamiento y enfoque de enseñanza, esto podría atribuirse a distintas razones, entre otras: la demanda a que los docentes desarrollen un pensamiento creativo en su ejercicio profesional, característica que se ha enfatizado en el discurso didáctico durante las primeras décadas del siglo XXI, desde la cual se enfatiza y demanda un cambio en las maneras de enseñar y aprender; esto puede advertirse en las propuestas de reforma educativa a nivel de país y los diversos proyectos de capacitación docente que fueron realizados a través del ministerio de educación del país.

Otro aspecto que resultó de interés para el conocimiento local es que de los instrumentos empleados, solo dos de ellos se vinculan significativamente, se pudo confirmar la relación significativa entre los Estilos de Pensamiento sobre la Enseñanza y los Enfoques de Enseñanza, por tanto habría una relación o vínculo entre las preferencias por hacer (estilo de pensamiento) y lo que se hace en el aula (enfoque de enseñanza). En cuanto a las variables Teorías Implícitas sobre el Aprendizaje y Enfoques de Enseñanza, no se encontró asociación, de manera que no se puede establecer un vínculo entre estas.



También es destacable exponer que, respecto a los fundamentos teóricos desde la propuesta de las teorías implícitas sobre el aprendizaje y enseñanza, y de los estilos de pensamiento docente sobre la enseñanza, se aprecian ciertas similitudes, así, se consideran que las dos serían aprendidas a través de la experiencia en los procesos de socialización, por medio de una estructura mental “implícita”. Esta afirmación, sin embargo, aún estaría por demostrarse, por lo que se necesitaría evidencia empírica que respalde esta presunción. Haría falta desarrollar metodologías y técnicas de investigación que puedan dar cuenta de procesos implícitos y explícitos durante la interacción del docente en los espacios de enseñanza, siendo este aspecto uno de los más complejos en la actualidad.

Un aspecto por considerar para futuras investigaciones desde la psicología educativa, y como límite del presente estudio es que, para realizar un estudio empírico de los procesos mentales y la actitud del profesor respecto a la enseñanza, sería necesario internarse en el ecosistema del aula, el natural escenario de la labor docente. Este espacio está sometido continuamente a constantes cambios y necesidades de adaptación, orientados por la necesidad de resolver problemas y limitados por lineamientos o prescripciones explícitas para su labor; por tanto, indagar en el pensamiento implícito sobre la enseñanza requeriría de un abordaje complementario a las investigaciones analizadas.

La indagación sobre el pensamiento implícito, específicamente sobre el aprendizaje implícito (Reber, 1989) generado desde la psicología cognitiva, sin duda es un aporte importante para la comprensión de los mecanismos y procesos mentales, sin embargo un estudio de 360 ° implicaría considerar aspectos adicionales a los que se han venido desarrollando en el campo de investigación sobre el pensamiento y acción sobre la enseñanza. Respecto a los estilos de pensamiento, su origen es un asunto no resuelto, como se indicó (ver capítulo II) se manifiesta que:

(...) aún cuando creemos en el argumento de que los estilos son socializados y entonces enseñados, no hemos conducido ninguna investigación experimental que examine cómo los factores de socialización trabajan... Además, aunque creemos que los estilos de pensamiento también pueden basarse en la dotación genética, no tenemos ninguna evidencia científica. (Sternberg y Zhang, 2001, p. 222).

En relación con lo anteriormente citado, algunos resultados como el presentado en los estudios de Zhang (2008) advierten que los profesores que han recibido capacitación en procesos del constructivismo psicopedagógico tienden a pensar más desde este marco teórico sobre los procesos de enseñanza. Esto permitiría cuestionar cuan implícitas son las respuestas de los docentes.

En el sistema educativo ecuatoriano se ha ofertado a los docentes un importante número capacitaciones a partir de la primera actualización para la reforma educativa llevada a cabo en el 2010. Esto podría estar incidiendo en los resultados obtenidos en el presente estudio en el que se advierte que el pensamiento sobre la enseñanza (teorías implícitas y estilos de pensamiento) se ubica mayormente en un perfil constructivista, en consonancia con ello se reflejarían los resultados de los Enfoques de enseñanza centrado en el estudiante que correspondería a principios psicopedagógicos constructivista.

Se puede concluir desde el análisis de los fundamentos teóricos que, si bien el pensamiento implícito es un tema de relevancia actual y en boga de la psicología cognitiva, en el área educativa en relación con el pensamiento del profesor, se necesitaría un mayor desarrollo teórico articulando con otros enfoques como el de reflexión docente (Perrenoud, Edelstein), conocimiento práctico docente (Elbaz, Clandinin y Connelly, Clará) entre otros. Asimismo, esto requiere la articulación con diversas perspectivas metodológicas para abordar



los esquemas de pensamiento y de acción del profesorado al momento de plantear y llevar adelante las actividades de enseñanza.

Finalmente, un aspecto a destacar es el límite del estudio en cuanto a que se emplearon únicamente instrumentos que son de auto reporte, por lo que no permite expresar resultados de un estudio 360° sobre del pensamiento y acción docente. Los resultados de la asociación entre las variables investigadas, así como las reflexiones que surgieron del marco teórico de la teorías que indagan el pensamiento implícito sobre la enseñanza, sugieren que si bien es un insumo importante el empleo de los cuestionarios utilizados en esta investigación, se necesita profundizar en la comprensión del fenómeno de estudio, de manera que permita esclarecer aspectos sobre los modos de enseñanza, el pensamiento subyacente; de igual manera sería importante indagar qué realmente se enseña en las aulas de clase y, cómo y qué se evalúa por parte de los entes competentes.

Referencias

- Ardila, R. (1982). Psychology in Latin America today. *Annu. Rev. Psychol*, 103-122.
- Asamblea Nacional del Ecuador. (2015). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Quito: Registro Oficial No. 572 de 25 de agosto de 2015.
- Ausubel, D. (1963). *Psicología del aprendizaje verbal significativo*. New York-EEUU.
- Basilisa, M., Mateos, M., & Vilanova, S. (2014). Cuestionario de dilemas para indagar concepciones sobre el aprendizaje en docentes universitarios. *Docencia Universitaria*, 15, 103-120.
- Capella, M., & Andrade, F. (2017). Hacia una psicología ecuatoriana: una argumentación intergeneracional sobre la importancia de la cultura y la glocalidad en la investigación. *Teoría y Crítica de la Psicología*, 173-195.
- Castellaro, M. (2011). El concepto de representación mental como fundamento epistemológico de la psicología. *Límite*, 6(24), 55-67.
- Clark, C., & Peterson, P. (1986). *Teacher`s Thought Processes*. New York: Macmillan.
- Coll, C., & Solé, I. (2002). Enseñar y aprender en el contexto del aula. In C. Coll, J. Palacios, & A. Marchesi, *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 357–386). Madrid: Alianza.
- Coll, C., Onrubia, J., & Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación*, 33-70.



- Cossío, E., & Hernández, G. (2016). Las teorías implícitas de enseñanza y aprendizaje de profesores de primaria y sus prácticas docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(71), 1135-1164. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14047430007>
- Creswell, J. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Doménech, F. (2012). *Análisis de los estilos de pensamiento que utilizan los profesores en clases*. Retrieved from <https://books.google.com.ec/books?id=vyJ1CAAQBAJ>
- Fabara, E. (2017). Hacia un estado del arte del arte de la investigación educativa en el Ecuador. In A. A. EDUCATIVA, *El desarrollo de la investigación educativa en la actualidad* (pp. 14-56). Cuenca: Casa Editora Universidad del Azuay.
- Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A., & Buchner, A. (2007). G Power3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavioral Research Methods*, 39(2), 175-191.
doi:<https://link.springer.com/article/10.3758/BF03193146>
- Fernández, M., Pérez, R., Peña, S., Ibarra, M., & Mercado, S. (2011). Concepciones sobre la enseñanza del profesorado y sus actuaciones en clases de ciencias naturales de educación secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(49), 571-596.
- Fernández, P. (2010). *Práticas de sala de aula e seqüências didáticas: uma relação de mão dupla*. Porto Alegre: Editora Projecto.



- Ferre Lauvers, L. H. (2008). *La práctica expereincial -con niños/as de 6 a 12 años- en la educación básica*. Cuenca: VVOB.
- Fox, M., Harkins, D., & Fischer, K. (2013). *Maintaining the Mental Model: An Exploratory Study of Dialogic Processes on Good Teaching Practice*. Retrieved 2017, from <http://scholarworks.merrimack.edu/phs/vol3/iss1/1/>
- Fraufe, M. (1996). *El incosciente cognitivo. Datos teorías y aplicaciones*. Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- García, B., Loredó, J., & Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*, 1-15.
- Gil Molina, P. (2014). Concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje del alumnado del Máster de Formación de Profesorado de Educación Secundaria de la Universidad del País Vasco. *Magister*, 26, 6-74.
- González, G. (2011). Psicología del razonamiento en el aprendizaje de los números. *Didac.*, 15, 56-57.
- Greca, I., & Moreira, M. (1998). Modelos mentales y aprendizaje de física en electricidad y magnetismo. *Enseñanza de las Ciencias*, 16(2), 289-303.
- Gutiérrez, R. (2005). Polisemia actual del concepto modelo mental. *Encuentro Iberoamericano sobre Investigación Básica en Educación en Ciencias*, (pp. 34-54). Burgos.



Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación* (6^a ed.). México D. F.: McGraw-Hill.

Hofer, B. (2004). Exploring the dimensions of personal epistemology in differing classroom contexts: Student interpretations during the first year of college. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 129-163. Retrieved from file:///C:/Users/User/Downloads/hofer%20(2).pdf

Hofer, B., & Pintrich, P. (Eds.). (2002). *Personal Epistemology. The Psychology of Beliefs About Knowledge and Knowing*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Jhonson-Laird, P. (1983). *Mental Models. Towards a Cognitive Science of Language, Inference, and Consciousness*. Cambridge: Harvard University Press.

Jhonson-Laird, P. (1996). Images, models, and propositional representations. In D. V. al., *Models of visuospatial cognition* (pp. 90-127). New York: Oxford University Press.

Johnson-Laird, P. (2013). Mental models and cognitive change. *Journal of Cognitive Psychology*, 25(2), 131-138.

Karmiloff-Smith, A. (1994). *Más allá de la modularidad: La ciencia cognitiva desde la perspectiva del desarrollo*. Madrid: Alianza.

Klappenbach, H., & Pavesi, P. (1994). Una historia de la psicología en Latinoamérica. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 26(3), 445-481.

Loo Corey, C. (2013). *Un modelo para acceder a las teorías implícitas sobre la enseñanza y aprendizaje mantenidas por los docentes, a través del análisis de sus prácticas en el*



aula. Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Madrid. Retrieved from

<https://repositorio.uam.es/handle/10486/14311>

Luhman, N. (1996). *Teoría de la sociedad y pedagogía*. Barcelona: Paidós.

Malbrán, M., & Pérez, V. (2011). Creencias epistemológicas sobre la naturaleza del conocimiento. La entrevista en profundidad. *Instituto de investigaciones en Ciencias de la Educación*, 574-584.

Malbrán, M. (2010). Indagaciones sobre las creencias epistemológicas en estudiantes universitarios. *Revista Espacios de crítica y producción*(44), 18-27.

Maldonado, M. E. (2014). *Modelos Mentales aplicados en la evaluación de aprendizajes por docentes de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Cuenca*. Tesis de Maestría, Cuenca, Ecuador. Retrieved from <http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/20762>

Marrero, J. (2010). Escenarios, saberes y teorías implícitas del profesorado. In J. Marrero, *El pensamiento reencontrado* (pp. 8-45). Barcelona: Octaedro.

Martín, E., Pozo, J., Mateos, M., Martín, A., & Pérez, M. (2014). Infant, primary and secondary teachers' conceptions of learning. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(3), 211-221.

Martín, E., Pozo, J., Pérez, P., Mateos, M., & Martín, A. (2011). ¿Cómo representan los profesores el aprendizaje y la enseñanza? De las concepciones a los perfiles docentes. In C. Monereo, & J. (. Pozo, *La identidad en psicología de la educación* (pp. 11-26). Madrid: Narcea.



- McMillan, J., & Schumacher, S. (2010). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson.
- Mineduc. (2008). *Resultados pruebas censales SER Ecuador*. Quito: Ministerio de Educación y Cultura del Ecuador.
- Mineduc. (2011). *Instructivo: pruebas ser docentes*. Quito: Ministerio de Educación y Cultura.
- Mineduc. (2019). *Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria (Segunda ed.)*. Quito: Ministerio de Educación del Ecuador.
- Monereo, C., & Pozo, J. (2011). *La identidad en psicología de la educación . Necesidad, utilidad y límites*. Madrid: Narcea.
- Monroy, F., González, J., & Hernández, F. (2015). A psychometric analysis of the Approaches to Teaching Inventory (ATI) and a proposal for a Spanish version (S-ATI-20). *anales de psicología*, 31(1), 172-183.
- Moreira, M. (1997). Modelos mentales. *Investigações em Ensino de Ciências*, 1(3), 193-206.
- Neisser, U. (1967). *Cognitive psychology*. New York: Appleton Century Crofts.
- OECD. (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD Publications .
- Otero, M. (1999). Psicología cognitiva, representaciones mentales e investigación en enseñanza de las ciencias. *Investigações em Ensino de Ciências*, 4(2), 93-119.
- Paulsen, M. B., & Wells, C. T. (1998). Domain Diffences in the Epistemological Beliefs of College Students. *Research in Higher Education*, 39(4), 365-389.



- Pérez, A., & Gimeno, J. (1988). Pensamiento y acción del profesor: de los estudios sobre planificación y pensamiento práctico. *Infancia y Aprendizaje*, 37-63.
- Pinker, S. (2001). *Cómo funciona la mente*. Barcelona: Destino.
- Pinker, S. (2005). So how does the mind work. *Mind and Language*, 20(1), 1-24.
- Pozo, J. (1997). *Teorías cognitivas del aprendizaje* (quinta ed.). Madrid: Morata.
- Pozo, J. (2014). *Psicología del aprendizaje humano. Adquisición de conocimiento y cambio personal*. Madrid, España: Morata.
- Pozo, J., Scheuer, N., Pérez, M., Mateos, M., Martín, E., & Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona, España: Graó.
- Rando, W. C., & Menges, R. J. (1991). How practice is shaped by personal theories. *New Directions for Teaching and Learning*, 7-14.
- Reber, A. (1989). Implicit Learning and Tacit Knowledge. *Journal of Experimental Psychology: General*, 118(3), 219-235.
- Ríos, I., & Fernández, P. (2016). Concepciones de las maestras sobre la enseñanza de la composición escrita en educación infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 129-146. Retrieved from <https://rieoei.org/historico/documentos/rie72a06.pdf>
- Riviére, Á. (1991). Orígenes históricos de la psicología cognitiva: paradigma simbólico y procesamiento de la información. *Anuario de psicología*(51), 129 -155.
- Rodrigo, M. (1994). El hombre de la calle, el científico y el alumno: ¿un solo constructivismo o tres? *Investigación en la escuela*(23), 7-16.



Rodrigo, M., & Correa, N. (2000). Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo.

In J. Pozo, & C. (. Monereo, *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana.

Ruiz Bolivar, C. (2013). *Intrumentos y técnicas de investigación educativa. Un enfoque cuantitativo y cualitativo para la recolección y análisis de datos*. Houston: DANAGA.

Sánchez, E., García, J. R., Rosales, J., Sixte, R., & Castellano, N. (2008). Elementos para analizar la interacción entre estudiantes y profesores: ¿qué ocurre cuando se consideran diferentes dimensiones y diferentes unidades de análisis? *Revista de Educación*, 105-136.

Sawilowsky, S. (2009). New Effect Size Rules of Thumb. *Journal of Modern Applied Statistical Methods*, 8(2).

Schommer, M. (1990). Effects of Beliefs About the Nature of Knowledge on Comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82(3), 498-504.

Seeger, C. A. (1994). Implicit learning. *Psychological Bulletin*, 2, 163-196.

Serrano, F. (1994). *Evaluación de la interacción de los estilos de enseñanza y aprendizaje y aprendizaje en contextos escolares*. Tesis Doctoral, Universidad de Murcia, Murcia.

Serrano, R. (2010). Pensamientos del profesor: un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. *Revista de Educación*, 267-287.

Shanks, D. R., & St.Jhon, M. F. (1994). Characteristics of dissociable human learning systems. *Behavioral and Brain Sciences*, 17, 367-447.



Sierra Bravo, R. (2001). *Técnicas de Investigación Social. Teorías y Ejercicios*. Madrid:

Paraninfo S. A.

Sternberg, R. (1997). *Thinking styles*. Cambridge, UK: University of Cambridge.

Sternberg, R. (1999). *Estilos de pensamiento: Claves para identificar nuestro modo de pensar y enriquecer nuestra capacidad de reflexión*. (G. Sánchez, Trans.) Barcelona, España: Paidós.

Sternberg, R., & Grigorenko, E. (1995). Styles of Thinking in the school. *European Journal for High ability*, 6, 201-219.

Sternberg, R., & Grigorenko, E. (1997). Are cognitive styles still in style? *American Psychologist*, 52(7), 700-712.

Sternberg, R., & Zhang, L.-F. (Eds.). (2001). *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Trigwell, K., & Prosser, M. (2004). Development and Use of the Approaches to Teaching Inventory. *Educational Psychology Review*, 16(4), 409 - 424.

van der Bijl, B. (2019). ¿Preparamos docentes para una nueva educación? *Pucara*, 1(26), 221-235. Retrieved from <https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/pucara/article/view/2602>

Vilanova, S., Mateos, M., & García, M. (2011). Las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en docentes universitarios de ciencias. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 11(3), 53-75.



- Vygotski, L. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (tercera ed.). (S. Furió, Trans.) Barcelona: Critica.
- Zhang, L. (2001). Approaches and Thinking Styles in Teaching. *Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 135(5), 547-561.
- Zhang, L. (2002). Thinking Styles: their relationships with modes of thinking and academic performance. *Educational Psychology*, 22, 231-348.
- Zhang, L. (2008). Teacher's styles of thinking: An exploratory study. *The Journal of Psychology*, 142, 37-55.
- Zhang, L., & Sternberg, R. (2005). A threefold model of intellectual styles. *Educational Psychology Review*, 17(1), 1-53.
- Zhang, L., & Sternberg, R. (2006). *The nature of intellectual styles*. New York: Lawrence Erlbaum.
- Zhang, L., & Sternberg, R. (2009). *Perspectives on the nature of intellectual styles*. New York: Springer Publishing Company.
- Zubiría, J. (2006). *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*. Bogota: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Zubiría, J. (2011). *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*. Bogota: Cooperativa Editorial Magisterio.

Apéndices

Apéndice A: Cuestionario de Dilemas

Este cuestionario busca identificar las concepciones implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. Por favor lea el siguiente dilema y realice lo que se pide a continuación.

En una reunión de Junta, los profesores están discutiendo acerca de distintos temas que tienen que ver con la enseñanza. Se exponen aquí los diferentes puntos de vista que aparecen. Le pedimos que **señale la posición que representa mejor su opinión**.

1. Con respecto al aprendizaje, algunos docentes opinan que:

- a) Aprender es obtener la copia del objeto aunque algo distorsionada debido al propio proceso de aprender.
- b) Aprender es obtener la copia fiel de lo que se aprende.
- c) Aprender es recrear el objeto de aprendizaje, necesariamente transformándolo.

2. Con respecto a las ideas previas de los alumnos, las principales opiniones fueron:

- a) Son importantes fundamentalmente para el alumno, porque conocerlas le permite reflexionar sobre sus propias ideas, contrastarlas con los modelos científicos y construir a partir de ellas su nuevo aprendizaje.
- b) No es demasiado importante conocerlas, porque van a ser reemplazadas por los nuevos contenidos a aprender.
- c) Es útil conocerlas, sobre todo para el docente, ya que le permite mostrarle al alumno la diferencia entre sus ideas y las de la ciencia, que son las correctas.

3. *En relación con la extensión de los programas de las asignaturas, algunos docentes piensan que se debe:*
- a) Seleccionar los contenidos más adecuados para que los alumnos razonen y desarrollen estrategias de aprendizaje.
 - b) Enseñar todos los contenidos que surgen de la lógica disciplinar, ya que son indispensables para que el alumno avance de grado.
 - c) Enseñar todos los contenidos que surgen de la lógica de la disciplina, sin descuidar que los alumnos razonen y comprendan lo más posible.
4. *En cuanto a los objetivos principales de una asignatura son:*
- a) Procurar que los alumnos desarrollen estrategias que les permitan asignarle significado a lo que aprenden.
 - b) Procurar que los alumnos adquieran todos los conocimientos básicos fundamentales, ya que con el tiempo lograrán darles significado.
 - c) Procurar que los alumnos razonen y comprendan lo más posible, aunque no siempre lo logren en el caso de los contenidos más complejos.
5. *Para que los alumnos aprendan a aplicar los conocimientos adquiridos, las opiniones fueron:*
- a) Enfrentarlos a situaciones cada vez más abiertas, donde el docente sólo actúa como orientador.

- b) Explicarles con claridad lo que deben hacer y plantearles unas cuantas situaciones similares para que practiquen lo que se les ha enseñado.
- c) Explicarles con claridad cómo deben trabajar para luego ir enfrentándolos a situaciones diferentes.

6. *Con respecto a la función del profesor, fundamentalmente es:*

- a) Explicar el tema a aprender y si el contenido lo permite, favorecer la discusión y el análisis.
- b) Explicar en forma clara y acabada el saber establecido, tal como se lo acepta en la disciplina correspondiente.
- c) Favorecer situaciones en las que el alumno desarrolle capacidades para realizar comparaciones, argumentar y desarrollar un pensamiento crítico respecto del tema a aprender.

7. *En cuanto a las características fundamentales a tener en cuenta al seleccionar un libro de texto, los docentes opinaron que deben:*

- a) Presentar abundante y rigurosa información bien organizada.
- b) Ofrecer variedad de actividades y problemas aunque no incluya todos los temas.
- c) Destacar la información más importante y ofrecer actividades para el alumno.

8. *Respecto de cómo hacer preguntas para evaluar los aprendizajes, las opiniones fueron:*

- a) Las preguntas deben ser lo más concretas y claras posible, como para que los alumnos no se dispersen en las respuestas.
- b) Las preguntas deben ser lo más concretas y claras posibles, pero a su vez permitirle al alumno llegar a la misma respuesta por distintos caminos.
- c) Las preguntas deben ser lo suficientemente abiertas como para que cada alumno pueda organizar su propia respuesta.

9. *Respecto de las ventajas y los inconvenientes de hacer los exámenes permitiendo que los alumnos tengan el material de estudio delante, los docentes creen que:*

- a) No es una buena idea porque los alumnos no hacen el esfuerzo de estudiar los contenidos para la prueba.
- b) Es una buena idea porque esto podría permitir valorar si los alumnos son capaces de utilizar la información disponible para elaborar su propia respuesta.
- c) Puede ser una buena idea siempre y cuando se acompañe con alguna otra tarea que permita comprobar que el alumno conoce la información.

10. *Al evaluar la resolución de un problema, lo más importante es:*

- a) Plantearle una situación problemática nueva e, independientemente del resultado final que obtenga, comprobar que puede ponderar distintos caminos y elegir entre una variedad de estrategias para resolverlo.

- b) Plantearle una situación problemática similar a las trabajadas en clase y comprobar que el alumno sigue los pasos del procedimiento enseñado y llega al resultado correcto.

- c) Plantearle una situación problemática nueva y comprobar que es capaz de seleccionar un procedimiento adecuado para llegar al resultado correcto.

Apéndice B: Cuestionario Estilos de Pensamiento Docente sobre la Enseñanza

Este es un cuestionario acerca de los diferentes estilos de pensamiento que los profesores usan. Por favor, lea cada afirmación cuidadosamente y decida **lo bien que le describe a usted**; para ello use la escala siguiente con el fin de indicar cómo la afirmación se ajusta a la forma que generalmente enseña en su centro. Rodee con un círculo el número 1 si la afirmación no se ajusta en absoluto, es decir si nunca hace las cosas de esa manera. Rodee con un círculo el número 7 si la frase se ajusta verdaderamente muy bien, es decir siempre hace las cosas de esa manera. Use los valores intermedios para indicar que la afirmación se ajusta a lo que hace dependiendo del grado en que lo haga.

1. Pienso que los profesores deben insistir más en los conceptos que en los hechos cuando explican sus lecciones.	1	2	3	4	5	6	7
2. Los profesores deben de dar a sus alumnos mucha información concreta y detallada acerca de los temas que están explicando.	1	2	3	4	5	6	7
3. Los profesores deben estar constantemente informados de todos los programas y currículos nuevos así como de las nuevas tendencias y modos en la enseñanza.	1	2	3	4	5	6	7
4. Me gusta que los estudiantes hagan una investigación del tema que ellos creen que es importante.	1	2	3	4	5	6	7
5. Los textos que han sido aprobados o elegidos por el Ministerio de Educación son las mejores fuentes en las que basar la enseñanza.	1	2	3	4	5	6	7
6. Me gusta que mis estudiantes desarrollen sus propias formas de resolver los problemas.	1	2	3	4	5	6	7
7. Cada año me gusta seleccionar materiales nuevos y originales para enseñar mi materia.	1	2	3	4	5	6	7
8. Me gusta proponer tareas que permitan a cada estudiante hacerlas a su estilo.	1	2	3	4	5	6	7

9. Me gusta que mis alumnos hagan pruebas que requieran un trabajo exacto y detallado.	1	2	3	4	5	6	7
10. Los profesores deberíamos ofrecer ayuda continua para que progresaran los estudiantes.	1	2	3	4	5	6	7
11. Me gusta prestar atención al significado general de un tema o tópico que estoy enseñando.	1	2	3	4	5	6	7
12. Es importante para los estudiantes conocer cuantos más hechos y fechas sea posible. Después ellos pueden aprender a analizar o poner las ideas conjuntamente.	1	2	3	4	5	6	7
13. La educación debe enfatizar la importancia de los hechos principales.	1	2	3	4	5	6	7
14. Un buen estudiante siempre escucha atentamente las indicaciones del profesor.	1	2	3	4	5	6	7
15. En los trabajos escritos me gusta que los alumnos generen sus propios temas o tópicos.	1	2	3	4	5	6	7
16. Creo que el profesorado y el alumnado deberíamos olvidarnos de las formas de pensar tradicionales y aprender nuevas formas de acercarnos al mundo.	1	2	3	4	5	6	7
17. La mejor forma para mejorar la enseñanza y el aprendizaje en los centros educativos es proporcionar oportunidades a los profesores para que se observen los unos a los otros y tener tiempo para evaluar las actuaciones.	1	2	3	4	5	6	7
18. En mi clases intento motivar a los estudiantes para que usen sus habilidades creativas.	1	2	3	4	5	6	7
19. Los estudiantes deben aprender a hacer aquello que se les ha dicho.	1	2	3	4	5	6	7
20. Los profesores deberíamos proponer problemas, lanzar preguntas e intervenir con dilemas, paradojas o discrepancias con el fin de que los alumnos los resolvieran.	1	2	3	4	5	6	7

21. Los estudiantes deben adoptar los puntos de vista que sus profesores consideran que son correctos.	1	2	3	4	5	6	7
22. Me gusta enseñar con reglas y procedimientos establecidos.	1	2	3	4	5	6	7
23. Me gusta explicar a mis alumnos pasos específicos y detalles.	1	2	3	4	5	6	7
24. Cuando estoy preparando mi clase me gusta presentar la idea principal de la lección, dejando los detalles para que los estudiantes los trabajen en clase.	1	2	3	4	5	6	7
25. Los estudiantes necesitan aprender a ser más críticos y evaluadores sobre los temas que leen.	1	2	3	4	5	6	7
26. Me gusta enseñar a mis alumnos una estrategia general para analizar cualquier proyecto.	1	2	3	4	5	6	7
27. Cada año prefiero enseñar la misma materia, en el mismo grado, que cambiar.	1	2	3	4	5	6	7
28. Me gusta seguir unas normas o instrucciones cuando estoy enseñando.	1	2	3	4	5	6	7
29. Prefiero dar a mis alumnos la idea general y el contexto del tema, esto es, prefiero darles una idea general que centrarme en los detalles.	1	2	3	4	5	6	7
30. Considero que los estudiantes deben aprender a entender problemas complejos, así como el contexto de los mismos.	1	2	3	4	5	6	7
31. La educación debe tratar la presentación de hechos, muchos hechos; de esta forma los estudiantes conocerán mucha información útil.	1	2	3	4	5	6	7
32. Los profesores deberíamos esforzarnos en ser autorreflexivos, analíticos y evaluadores con respecto a nuestra propia forma de enseñar.	1	2	3	4	5	6	7
33. Prefiero asignar a mis alumnos por escrito los temas, mejor que seleccionarlos con ellos de entre sus temas favoritos.	1	2	3	4	5	6	7

34. Enseño a mis alumnos la importancia de estar en alerta para utilizar la creatividad en cada clase de actividad -en el aprendizaje, en la escuela, en el trabajo así como en la vida personal.	1	2	3	4	5	6	7
35. En mi trabajo me gusta no alejarme de los tipos de temas, exámenes y métodos de enseñanza que han sido útiles en el pasado.	1	2	3	4	5	6	7
36. Considero que las guías de enseñanza deben contener estrategias detalladas paso a paso para desarrollar las lecciones.	1	2	3	4	5	6	7
37. Es más importante aprender a evaluar ideas que simplemente memorizarlas o incluso generarlas.	1	2	3	4	5	6	7
38. Me encuentro a gusto cuando un alumno expresa su disconformidad con una idea que le he presentado y explica por qué.	1	2	3	4	5	6	7
39. Creo que el profesor debe considerar la enseñanza y el aprendizaje como un proceso continuo de resolución de problemas y como un método creativo de preguntas y desafíos.	1	2	3	4	5	6	7
40. Los profesores deberíamos ser evaluados usando criterios que se centraran en los niveles de ruidos de las clases, la presencia de conductas objetivas en la pizarra así como en la educación de los estudiantes y su habilidad para generar respuestas correctas.	1	2	3	4	5	6	7
41. Los estudiantes aceptan a primera vista demasiado de lo que leen.	1	2	3	4	5	6	7
42. Considero que la legislación y los administradores e inspectores son tan importantes para los profesores, como las explicaciones de los profesores lo son para los alumnos.	1	2	3	4	5	6	7
43. Una de las tareas principales de los profesores es evaluar el progreso de los alumnos.	1	2	3	4	5	6	7
44. El profesor durante el desarrollo de sus explicaciones debe ser una fuente de hipótesis que los alumnos deben comprobar.	1	2	3	4	5	6	7
45. Prefiero los temas que me permiten centrarme en hechos específicos con todos los detalles que los acompañan.	1	2	3	4	5	6	7

46. Considero que la principal tarea de un profesor es proporcionar a sus alumnos un sistema general de pensamiento que puedan aplicar a su trabajo.	1	2	3	4	5	6	7
47. Estoy de acuerdo con las personas que reclaman una disciplina más estricta y la vuelta a las buenas costumbres.	1	2	3	4	5	6	7
48. Los estudiantes deben aprender a seguir las indicaciones de los profesores de forma precisa.	1	2	3	4	5	6	7
49. Frecuentemente asigno a los alumnos trabajos independientes.	1	2	3	4	5	6	7

Apéndice C: Cuestionario Enfoques de Enseñanza

Este es un cuestionario acerca de los diferentes modos de enseñanza que los profesores emplean en su labor docente. Para responder este cuestionario, piense en una asignatura, en una **destreza** que usted enseñó en el aula de clases. Por favor indique el **grado** _____ **asignatura** _____ número de **bloque curricular** _____ del que usted responde. **Por favor responda a todas las preguntas; no pierda mucho tiempo en cada pregunta.** Su primera reacción es probablemente la más cercana a la realidad. Elija su respuesta según la siguiente escala:

1	2	3	4	5
<i>raramente o nunca</i>	<i>alguna vez</i>	<i>mitad de las veces</i>	<i>frecuentemente</i>	<i>casi siempre o siempre</i>

1. Es recomendable que los estudiantes centren su estudio en aquello que yo les proporcione.	1	2	3	4	5
2. Es importante que esta asignatura se describa en su totalidad en función de los objetivos específicos relacionados con lo que los estudiantes han de saber con respecto a la evaluación.	1	2	3	4	5
3. En mi interacción con los estudiantes, en esta asignatura intento desarrollar una conversación sobre los temas que estamos estudiando.	1	2	3	4	5
4. En esta asignatura lo más importante es presentar a los estudiantes muchos datos.	1	2	3	4	5
5. Reservo una parte del tiempo de clase para que los estudiantes puedan discutir entre ellos conceptos e ideas claves de esta asignatura.	1	2	3	4	5
6. En esta asignatura me centro en impartir información disponible en textos y lecturas claves.	1	2	3	4	5

7. Animo a los estudiantes a que reestructuren su conocimiento previo en función de la nueva forma de pensar sobre la asignatura que van a desarrollar.	1	2	3	4	5
8. En las sesiones de clase de esta asignatura deliberadamente provoqué debate y discusión.	1	2	3	4	5
9. Estructuro mi enseñanza en esta asignatura para ayudar a los estudiantes a superar la evaluación.	1	2	3	4	5
10. Una razón importante para impartir clase en esta asignatura es poder dar a los estudiantes un buen conjunto de apuntes.	1	2	3	4	5
11. En esta asignatura proporciono a los estudiantes la información que van a necesitar para superar la evaluación.	1	2	3	4	5
12. He de saber la respuesta a cualquier pregunta que los estudiantes puedan formular en esta asignatura.	1	2	3	4	5
13. Facilito oportunidades para que los estudiantes discutan sus cambios de pensamiento y comprensión en relación con la asignatura.	1	2	3	4	5
14. Gran parte del tiempo dedicado a la enseñanza de esta asignatura tendría que ser utilizado para cuestionar las ideas de los estudiantes.	1	2	3	4	5
15. En esta asignatura mi enseñanza se centra en la buena presentación de la información a los estudiantes.	1	2	3	4	5
16. Veo la enseñanza como la forma de ayudar a los estudiantes a desarrollar nuevas formas de pensamiento sobre los temas trabajados.	1	2	3	4	5
17. Al enseñar esta asignatura es importante para mí supervisar los cambios de comprensión que experimentan los estudiantes en relación con los temas trabajados.	1	2	3	4	5
18. Mi enseñanza en esta asignatura se centra en transmitir a los estudiantes lo que sé.	1	2	3	4	5
19. La enseñanza de esta asignatura tendría que ayudar a los estudiantes a cuestionar su propia comprensión de la asignatura.	1	2	3	4	5

20. La enseñanza de esta asignatura tendría que incluir el ayudar a los estudiantes a encontrar sus propios recursos de aprendizaje.

1 2 3 4 5

POR FAVOR, COMPRUEBE QUE HA CONTESTADO A TODAS LAS PREGUNTAS

¡MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

Apéndice D: Informe sobre Pilotaje y Adecuación de los Cuestionarios Aplicados

Los instrumentos fueron aplicados a un grupo de 30 docentes de nivel primario, que laboraban en escuelas de sostenimiento fiscal, particular y fiscomisional. La adecuación al contenido se realizó específicamente para ajustar los términos al contexto del estudio. A continuación se indica los cambios puntuales que se realizaron a los diferentes cuestionarios.

A) Teorías implícitas sobre la enseñanza y aprendizajes

Se empleó el cuestionario de dilemas - Teorías implícitas sobre el aprendizaje y enseñanza.

Las adecuaciones que se realizaron fueron:

Se cambió el término “departamento” por (JUNTA DE CURSO) que es empleado por los profesores de escuela en la zona urbana de la ciudad de Cuenca. Pregunta 3: Avance en la carrera por avance de grado.

B) Cuestionario Estilos de Pensamiento de los Profesores

Respecto al Cuestionario sobre Estilos de Pensamiento de los Profesores, de la traducción y adaptación de Serrano Francisca (1994), del TSQT (Thinking Styles Questionnaire for Teachers) de Sternberg y Grigorenko, se realizó las siguientes modificaciones: se reemplazó el nombre que Serrano F (1994) empleo “Cuestionario de estilos intelectuales del profesor/a” por el título Cuestionario sobre Estilos de Pensamiento de los Profesores sobre la Enseñanza. Se empleó el término profesor para designar tanto a profesoras como profesores, siguiendo la recomendación que realiza la Real Academia de Lengua. Se adecuó la pregunta 1: Pienso que los/as profesores/as debemos insistir más en los conceptos que en los hechos cuando explican sus lecciones, por: Pienso que los profesores deben insistir más en los conceptos que en los hechos cuando explican sus lecciones. Se modificó la pregunta 2: Los/as profesores/as deben de dar a sus alumnos/as mucha información concreta y detallada acerca de los temas que están



explicando, por: Los profesores deben de dar a sus alumnos mucha información concreta y detallada acerca de los temas que están explicando. Se modificó la pregunta 5: Los textos que han sido aprobados o elegidos por el centro o por el distrito escolar son las mejores fuentes en las que basar la enseñanza, por: Los textos que han sido aprobados o elegidos por el Ministerio de Educación son las mejores fuentes en las que basar la enseñanza.

Se modificó la pregunta 17: La mejor forma para Mejorar la enseñanza y el aprendizaje en los centros educativos es proporcionar oportunidades a los profesores/as para que se observen los/as unos/as a los/as otros/as y tener tiempo para criticar las actuaciones de los/as otros/as, por: La mejor forma para mejorar la enseñanza y el aprendizaje en los centros educativos es proporcionar oportunidades a los profesores para que se observen los unos a los otros y tener tiempo para evaluar las actuaciones. La pregunta 27, Cada curso prefiero enseñar la misma materia, en el mismo grado, que cambiar; se modificó a: Cada año prefiero enseñar la misma materia, en el mismo grado, que cambiar.

C) Cuestionario: Enfoques de enseñanza de los profesores en el aula:

El cuestionario fue validado por Monroy, González y Hernández, se modificó la consigna considerando que los docentes en nuestro sistema educativo deben desarrollar el currículo oficial prescrito por el Ministerio de Educación, se introdujo el siguiente texto: para responder este cuestionario, por favor piense en una asignatura, en una destreza que usted desarrolló en el aula de clases.

Apéndice E: Pruebas de Normalidad de las Variables

Pruebas de normalidad de Teorías Implícitas						
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	Gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Cómo se aprende T.directa	,496	107	,000	,479	107	,000
Cómo se aprende T.Interpretativa	,370	107	,000	,724	107	,000
Cómo se aprende T.Constructivista	,321	107	,000	,789	107	,000
Qué es aprender T.directa	,540	107	,000	,186	107	,000
Qué es aprender T.interpretativa	,504	107	,000	,452	107	,000
Qué es aprender T.constructivista	,488	107	,000	,503	107	,000
Qué se aprende T.directa	,534	107	,000	,310	107	,000
Qué se aprende T.interpretativa	,397	107	,000	,664	107	,000
Qué se aprende T.constructivista	,363	107	,000	,706	107	,000
Qué evaluar T.directa	,387	107	,000	,675	107	,000
Qué evaluar T.interpretativa	,237	107	,000	,864	107	,000
Qué evaluar T.constructivista	,273	107	,000	,841	107	,000
Teoría directa	,292	107	,000	,724	107	,000
Teoría interpretativa	,192	107	,000	,932	107	,000

Teoría constructivista	,158	107	,000	,938	107	,000
a. Corrección de significación de Lilliefors						

Pruebas de normalidad^a Estilos de Pensamiento						
	Kolmogorov-Smirnov ^b			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	Gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Centrado_estudiante_legislador	,190	30	,007	,868	30	,002
Centrado_estudiante_judicial	,174	30	,021	,922	30	,031
Centrado_estudiante_global	,139	30	,145	,930	30	,049
Centrado_estudiante_liberal	,165	30	,036	,906	30	,012
Centrado_profesor_ejecutivo	,164	30	,039	,940	30	,092
Centrado_profesor_local	,123	30	,200*	,959	30	,300
Centrado_profesor_conservador	,135	30	,173	,955	30	,225
Centrado_estudiante	,203	30	,003	,902	30	,010
Centrado_profesor	,173	30	,023	,935	30	,066
*. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.						
a. Genero = Masculino						
b. Corrección de significación de Lilliefors						

Pruebas de normalidad Enfoques de enseñanza						
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	Gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Enfoque_Centrado_estudiante	,188	107	,000	,850	107	,000
Enfoque_Centrado_docente	,114	107	,002	,979	107	,081

a. Corrección de significación de Lilliefors