

# TEORÍA IMPLÍCITA Y FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN MEDIA

*Eduardo Rodríguez Zedán*

*"La práctica" y la reflexión sobre la misma debe concebirse como el eje del  
currículum de la formación del profesor"*

*Angel Pérez Gómez*

El propósito del estudio es profundizar sobre la incidencia de las teorías implícitas del profesorado, con el fin de continuar investigando el proceso de inserción profesional de los futuros docentes. Nos planteamos como objetivo aportar elementos de interpretación del actual proceso de formación de profesores, en el marco de la reforma propuesta por los Centros Regionales de Profesores, a partir del análisis de las opiniones, percepciones y concepciones pedagógicas de los futuros docentes. Luego de presentar una síntesis conceptual sobre las teorías implícitas y los avances de la investigación sobre el pensamiento del profesor analizamos información de un universo total de 87 estudiantes de 3er. año del CERP del Litoral, ubicado en la ciudad de Salto, Uruguay. Aplicamos un modelo de investigación que integra los paradigmas cuantitativo y cualitativo. Entre otras conclusiones, se demuestra que las teorías implícitas de los docentes y sus creencias epistemológicas se presentan como variables determinantes para explicar los estilos pedagógicos que adoptan en su práctica educativa, siendo esta una de las principales dificultades para promover cambios en los paradigmas de la formación docente.

145

## **1. Introducción**

El proceso de Reforma de la Educación en Uruguay y, particularmente, las innovaciones en la formación del profesorado de Educación Media está ingresando en un período de sustentabilidad y estabilidad estructural, producto de la experiencia acumulada desde la fundación de los Centros Regionales de Profesores (CERP)<sup>1</sup> en el año 1997, y de la consolidación progresiva por intermedio de la inserción de los nuevos docentes en los centros de enseñanza. En 1999, egresaron las primeras dos generaciones de profesores de los Centros de Formación Superior de Salto y Rivera y en el año 2000, se sumaron los primeros egresados del Centro Regional de Profesores de la ciudad de Maldonado.

La implementación de la innovación en marcha, como plantean Denise Vaillant y Carlos Marcelo, oscila entre dos extremos que sitúan toda experiencia innovadora entre dos polos interrelacionados que contempla el cambio sistémico... "la dinámica de la puesta en marcha de los programas de formación de formadores para los Centros Regionales de Profesores, se sitúa entre dos polos: el recalentamiento y el enfriamiento. Estas fuerzas de cambio pueden constituir un obstáculo, o bien favo-

recer el proceso de implementación, de acuerdo al contexto dado. Cuántos más factores intervengan a favor del recalentamiento, más posibilidades de éxito tendrá el proceso de implementación." (Vaillant, Marcelo, García, 2000, pág. 97).

Está hipótesis de interpretación de la dinámica de los cambios, (parafraseando a Real de Azúa, dinámica que tiene momentos de impulso y momentos de freno) nos permite suponer que en los subprocesos de la transformación educativa, como por ejemplo en el componente referido a la práctica docente y la inserción profesional de los futuros docentes en los establecimientos educativos, también vivirán momentos de *recalentamiento* de la innovación (relacionados con la puesta en práctica y la alta motivación de la innovación, con la gestión del aprendizaje y sus prácticas pedagógicas, con su rol institucional, en síntesis, con los postulados principales del nuevo paradigma de formación), y momentos de *enfriamiento* (relacionados con la vigencia de modelos pedagógicos tecnicistas o académicos, donde el peso histórico de la tradición y la vigencia del pasado se refleja en prácticas institucionales asociadas a modelos tradicionales, rutinarios y mecanicistas de la educación).

De acuerdo con los principios y nuevos objetivos de formación de los Centros Regionales de Profesores, que se orientan por una política general de búsqueda de calidad y equidad en la educación, modernización de la enseñanza, cambios curriculares en los programas de formación de Educación Media y revalorización de la función docente, entre otras metas, podemos señalar que el "futuro docente debe desarrollar una serie de capacidades (capacidad de resolver problemas, de trabajar en equipo, etc) que no se forman a través de la mera adquisición de información o conocimientos" (Vaillant, 1999, pág. 22), y que la formación de los nuevos docentes se realiza, fundamentalmente, por intermedio de las Escuelas de Prácticas, donde la socialización de los nuevos profesionales adquiera un valor integral, y se origina más en los centros de práctica que en los propios Institutos de Formación Docente (Rama, 1999, pág.:38).

Esta última hipótesis nos sugiere que el conocimiento profesional, la reestructuración del nuevo rol docente, es el resultado de una construcción progresiva de un perfil asociado a la perspectiva del profesor reflexivo o investigador y que los profesores aprenden de forma constructiva, es decir, planteándose sus problemas prácticos, expresando sus concepciones didácticas, contrastándolas y modificándolas en relación con otros puntos de vista y elaborando cambios parciales en su intervención. Los profesores se desarrollan profesionalmente como consecuencia de procesos reflexivos, experimentales y de investigación. (Porlán, 1992) Este trabajo, pretende aportar elementos de interpretación, evaluación y análisis de la dinámica y los resultados del nuevo proyecto de formación de profesores, a partir de la observación de las concepciones didácticas y los conocimientos previos de los futuros docentes, examinados a partir de un relevamiento de percepciones, definiciones conceptuales, y consideraciones relativas al imaginario docente sobre lo que implica enseñar, aprender y ser un buen docente.

*En este sentido, esta investigación busca examinar las teorías implícitas del profesorado, con el fin de continuar investigando el proceso de inserción profesional*

de los nuevos profesores, el ejercicio de sus prácticas docentes, el vínculo entre teoría educativa y ejercicio profesional, entre el conocimiento académico y la transposición didáctica del contenido disciplinar. De esta manera, el aporte de la investigación educativa se reflejará no solamente en un mejor y más profundo conocimiento del impacto de la innovación sino que contribuirá a dinamizar los aspectos de "recalentamiento" del proceso, tratando de conocer y si es posible controlar los factores que eventualmente frenan y "enfrian" la transición hacia el nuevo modelo de formación y gestión de los aprendizajes en los centros de Educación Media.

## 2. Marco Conceptual

Nos proponemos avanzar en el conocimiento de la relación entre los modelos pedagógicos internalizados y las concepciones previas sobre la enseñanza, la evaluación y el aprendizaje, observando la experiencia de la práctica docente de los estudiantes de profesorado de 3er. Año del Centro Regional de Profesores del Litoral, en el año escolar 2001. Esta etapa inicial, en la formación de los futuros profesores, ha sido investigada desde diferentes perspectivas.

La investigación educativa contemporánea, ha denominado con el concepto de **choque con la realidad** a la situación por la que atraviesan los estudiantes en su primer año de docencia. Se ha comprobado que "el primer año se caracteriza por ser, en general, un proceso de intenso aprendizaje- del tipo ensayo error en la mayoría de los casos- determinado por un principio de supervivencia y por un predominio del valor de lo práctico(...). Los profesores principiantes se encuentran con ciertos problemas específicos de su estatus profesional: imitación acrítica de conductas observadas en otros profesores, aislamiento de sus compañeros, dificultad para transmitir el conocimiento adquirido en su etapa de formación y desarrollan una concepción técnica de la enseñanza" (Vaillant, Marcelo, García, op. cit, pág. 91).

147

Desde la teoría clásica de la sociología de la educación<sup>2</sup>, también se ha analizado la importancia de la transmisión de la cultura a través de las instituciones escolares y en que medida se impone, con un carácter estructural y supra individual, el peso de la historia y la tradición cultural, científica y artística de una época en la formación de las nuevas generaciones. En este sentido, el enfoque estructuralista y funcionalista del positivismo sociológico, hablaría de la adaptación de las nuevas generaciones de docentes a la estructura normativa, administrativa y burocrática de su época. Es el caso de los profesores principiantes aprendiendo el oficio de la práctica de la enseñanza por intermedio de los modelos pedagógicos dominantes, donde aquéllos internalizarán las pautas, normas y valores de la cultura escolar de determinado momento histórico.

Desde una perspectiva diferente, el paradigma de la acción racional propone que las interacciones sociales y los comportamientos colectivos son el resultado de un procesamiento interno del sujeto que actúa, que valora y jerarquiza, (desde una interpretación singular relacionada con el contexto particular de la acción) y por último selecciona parcelas de la realidad para actuar e intervenir en ella. Es un

enfoque típicamente neokantiano y weberiano, donde la acción social (acción educativa para nosotros) es el resultado de las expectativas de sujetos interactuando en un ámbito particular y singular de relaciones sociales.

En nuestro caso, desde un análisis diferente a las clásicas posturas positivistas e idealistas, partimos del supuesto que los roles tradicionales del docente, su papel como enseñante, (transmisor de información), seleccionador (mediante la evaluación objetiva de resultados e implícitamente sancionadora) y actor autónomo e individual, deben dejar paso a un perfil profesional donde se destacan los aportes de la psico-pedagogía, la investigación en ciencias de la educación y el trabajo cooperativo de acción y reflexión sobre la práctica. Hablamos entonces de construir una nueva identidad profesional de los docentes, donde su línea de actuación principal se refleje como facilitador del aprendizaje, organizador de la información, investigador de su propia práctica para poder intervenir y lograr una educación de mayor calidad (Carr y Kemmis, 1988) perfil que ya fuera explicitado con el concepto de "*autodesarrollo profesional autónomo*" por *Stenhouse*. (Stenhouse: 1984) Esta concepción de docente profesional reflexivo, se caracteriza además por una actitud de formación permanente del profesorado, como estrategia esencial para el ejercicio de un pensamiento crítico sobre las condiciones del trabajo docente del educador y de una postura analítica de las múltiples situaciones sociales de la práctica educativa y la práctica escolar. Por eso debe florecer la autoconciencia de los docentes como resultado del principio estratégico de lograr, como dice, Bachelard, un ruptura epistemológica con las concepciones vulgares para poder crear conocimiento nuevo. Desde esta perspectiva, se plantea que "la formación permanente tiene un gran enemigo, las denominadas teorías implícitas de la educación, de las que los mismos educadores no son conscientes. Desde este punto de vista los educadores obran "como si" obedecieran a un conjunto de principios." (AAVV, 1991) Este concepto, también denominado *las teorías implícitas del profesorado* o pensamiento docente espontáneo requiere de una mayor precisión conceptual, ya que se presenta como una de las principales categorías de análisis para esta investigación.

148

## 2. 1. Una aproximación al concepto de teorías implícitas

*El análisis de las concepciones pedagógicas de los estudiantes de profesorado se plantea aquí como objeto de examen a la luz de los avances de la experiencia de los Centros Regionales de Profesores.*

*Una forma de aproximarse a este análisis, es a través de el abordaje metodológico y la aplicación de las estrategias de investigación que se detienen a conocer el pensamiento de los profesores. Este campo de la investigación educativa, genéricamente denominado, "el pensamiento del profesorado" se posiciona como alternativo a la clásica investigación sobre la enseñanza (de carácter objetiva, organizada por expertos no educadores, de aplicación del modelo experimental de las ciencias naturales a la enseñanza) que tradicionalmente ha sido predominante en la educación.*

En nuestro país, el enfoque de investigación cualitativa sobre el profesorado se encuentra recién en una etapa incipiente, todavía no ha logrado interesar a la comunidad científica de educadores e investigadores en ciencias de la educación.<sup>3</sup> Desde este enfoque, los estudios recientes sobre el pensamiento docente espontáneo han demostrado que "comienza hoy a comprenderse que los profesores tienen ideas, actitudes y comportamientos sobre la enseñanza, debidos a una larga formación ambiental durante el período en que fueron alumnos(...) (...). La influencia de esta formación incidental es enorme porque responde a experiencias reiteradas y se adquiere de forma no reflexiva como algo natural, "obvio", de sentido común, escapando así a la crítica y convirtiéndose en un verdadero obstáculo" (Gil,1993, 21).

*La hipótesis sustantiva que subyace a esta interpretación, es que el profesorado, cuando responde a las múltiples y complejas demandas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en su práctica áulica, responde con esquemas asociados a su visión implícita de la enseñanza, como resultado de su experiencia como alumno y a los modelos pedagógicos que internalizó en su pasado.*

Con otras palabras, "las teorías implícitas se abstraen, principalmente, a partir de un conjunto de experiencias almacenadas en la memoria. Se trata de un modelo de aprendizaje de teorías basado en la adquisición de "ejemplares" o "experiencias de conocimiento directo del objeto" y en la información comunicada lingüísticamente o "experiencia de conocimiento directo". Es decir, las teorías educativas, no son productos cognitivos conscientes, resultado de una elaboración explícita por parte de los profesores. Se trata de síntesis que permanecen habitualmente implícitas. (Marrero Acosta:1991) Complementado estas ideas, Hernández y Sancho, cuando hablan de teorías implícitas se refieren al concepto de "concepciones organizadoras de la práctica" como aquellas que posee cada enseñante y que orienta sus decisiones en la programación, la actuación en la clase o la evaluación y que guían el sentido de su práctica (...) conocerlas, además de ayudar hacer comprensible las adaptaciones y cambios que se requieren para la puesta en práctica de nuevos proyectos de innovación, puede ser útil para orientar la formación inicial y permanente de los enseñantes, ya que en el proceso de descubrimiento de las propias teorías implícitas se encuentran referencias que explican y organizan la práctica. Esto puede contribuir a dotarla de fundamentación y sentido. (Hernández-Sancho,1992:139)

149

Por último, desde un enfoque más sociológico, Pérez Gómez se pregunta sobre la forma y los medios de internalización por la cual los docentes incorporan a su cultura profesional, creencias pedagógicas, rutinas y formas de actuar en el aula, modelos de evaluación, teorías implícitas sobre el alumno, la enseñanza, el aprendizaje y la sociedad. ¿Cómo se transmiten estas teorías implícitas?"(...) ¿son las experiencias vividas por el docente cuando era alumno/a a lo largo de su prolongada carrera escolar? ¿son las creencias difusas pero relevantes que dominan el pensamiento pedagógico de la sociedad en general? ¿son los influjos sistemáticos de su aprendizaje teórico en los cursos de formación del profesorado? ¿son las primeras experiencias en el ámbito de la escuela cuando todavía es un profesional

novato? ¿son las presiones del medio escolar, la ideología y la forma de comportarse de sus compañeros o las presiones de la administración?" (Pérez Gómez, 1995:86)

*En síntesis, el núcleo central que fundamenta las investigaciones sobre el pensamiento del profesorado considera como objetivo de investigación el descubrimiento de estas teorías implícitas, sobre todo en relación con sus presupuestos pedagógicos o psicológicos, las concepciones previas de los docentes sobre cómo se enseña, cómo se aprende y cómo debe evaluarse y su vínculo con el quehacer cotidiano de su práctica.*

### 3. Objetivos Generales

*De acuerdo con la línea conceptual desarrollada anteriormente, nos planteamos como objetivo aportar elementos de interpretación del actual proceso de formación de profesores, en el marco de la reforma propuesta por los Centros Regionales de Profesores, a partir del análisis de las opiniones, percepciones y concepciones pedagógicas de los futuros docentes. En este sentido, el estudio permitirá examinar la relevancia de conocer las teorías implícitas y el peso de este factor en la construcción de un imaginario docente de enseñanza de calidad y el vínculo entre esta representación y las prácticas concretas.*

Para avanzar en esta dirección, nos propusimos averiguar sobre las concepciones dominantes y las estrategias de aprendizaje preferidas por los estudiantes, los motivos que dificultan su aprendizaje y su visión particular de las características de un buen docente. Por último, a los efectos de indagar sobre las perspectivas y los constructos personales, le pedimos al grupo de estudiantes que expresaran, de acuerdo con sus realidades singulares como alumno primero y como docente practicante después, una experiencia exitosa de aprendizaje. Como hipótesis descriptiva y general, pensamos que las perspectivas personales, las concepciones docentes, las teorías implícitas subyacentes y los perfiles de aprendizaje, emergen con características propias según el sexo de los practicantes, el área de conocimiento (Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Lengua y Literatura) y la opción en aquellas áreas que lo admiten (Ciencias Sociales y Ciencias de la Naturaleza).

#### 3.1. Metodología y contexto de la investigación

Este trabajo se enmarca en los proyectos que integran métodos y técnicas de modelos de investigación que históricamente han estado enfrentados. (el neopositivismo lógico, el método comprensivo y la investigación sociocrítica) por lo tanto el abordaje metodológico, que proponemos se fundamenta epistemológicamente en una teoría del complemento o triangulación de paradigmas de investigación, como plantean los aportes contemporáneos de la investigación evaluativa en ciencias sociales. (Cook y Reichardt, 1995)

Asimismo, "si bien en numerosos trabajos de los últimos años se insiste en la necesidad de superar la dicotomía entre técnicas cuantitativas y cualitativas de

investigación, esto no se traduce en un esfuerzo paralelo por contrastar los instrumentos y las técnicas concretas. El hábito de replicar instrumentos elaborados por otros investigadores, o de aplicar en contextos diferentes, técnicas ya diseñadas, no es aún excesivamente habitual en la Didáctica de las Ciencias. Inevitablemente las técnicas e instrumentos cualitativos (observaciones, diarios, entrevistas, cuestionarios abiertos, etc) requieren de grandes dosis de adecuación al contexto. Pero todos ellos deben elaborarse con ciertos protocolos semiestructurados que permiten establecer una conexión controlada entre los problemas, las hipótesis y los hechos. Estos protocolos o guiones deben dirigir de manera flexible nuestra observación de la realidad. El contraste en este nivel se considera, pues, necesario para mejorar el control intersubjetivo de los resultados empíricos" (Porlán, 1993)

Desde esta propuesta síntesis, superadora del conflicto metodológico clásico entre escuelas de pensamiento divergentes, nos situamos desde una epistemología desde la práctica, que recurre, sin discriminar a priori, al relevamiento de información cuantitativa y cualitativa, que integra tanto la realidad escolar 'objetiva' como la 'construcción social'.

*En este estudio, analizamos información de un universo total de 87 estudiantes de 3er. año del CERP del Litoral, (que iniciaron su primer práctica de observación en el año 2000) y que a partir del año 2001 desarrollan su proceso de primer período intenso de práctica institucional como docentes a cargo de grupos de estudiantes del Ciclo Básico de Educación Media.*

151

Al grupo de practicantes, entre los meses de marzo abril, se le aplicó un instrumento combinado de preguntas cerradas y abiertas, elaborado inicialmente por el grupo de Investigación IDEA de la Universidad de Sevilla España y adaptado para aplicar en nuestra investigación.

Los componentes y estructuras del instrumento (véase anexo 1) son los siguientes:

**VARIABLES DE INFORMACIÓN ESTRUCTURAL DEL ESTUDIANTE:** sexo, Área de estudios, opción de estudios, (la información sobre escolaridad en el CERP no se pudo incorporar por dificultades en el procesamiento de esa información).

**VARIABLES SOBRE SUS CONCEPCIONES DOCENTES:** Estrategias preferidas de aprendizaje (pregunta A.), definición de lo que significa para él, aprender (pregunta B), definición de los motivos por los cuáles no aprende, Características de un buen docente (pregunta C) Descripción de una experiencia exitosa de aprendizaje donde el estudiante participó como alumno (pregunta abierta N° 1), descripción de una experiencia exitosa de aprendizaje donde el estudiante participó como practicante (pregunta abierta N° 2).

Nuestro universo de estudio se determinó por el número de respuestas en cada ítem evaluado (osciló entre 79 y 87 casos). En las preguntas referidas a estrategias de aprendizaje preferidas, razones por las cuáles no aprende y características de un buen docente, se les pidió a los entrevistados que marcaran las 3 respuestas

principales, en orden de importancia. Las respuestas se estudiaron por dos caminos. En primer lugar nos detuvimos a examinar la respuesta principal en cada ítem (bajo el supuesto de que cada entrevistado jerarquizaba, de esa forma, cada respuesta en 3 niveles de mayor a menor importancia). En un segundo orden, nos propusimos analizar todas las respuestas, de cada pregunta, simultáneamente. Para este estudio aplicamos el análisis de respuestas múltiples tradicional en esos casos, por lo que nuestro universo de respuestas a estudiar, en lugar de variar entre 79 y 87 casos, pasó a tener un rango de variación entre 255 y 258 respuestas.

#### 4. Análisis

##### 4.1. Análisis descriptivo

El primer aspecto a observar es la confirmación de una hipótesis cada día más consistente, referida a la feminización de la matrícula de profesorado. Como se ha demostrado en reiteradas oportunidades no sólo en nuestro país (Mesyfod:1996) sino también en la región (Tedesco, J. Schiefelbein, 1997) la profesión docente se ha masificado en los últimos años, ingresando al profesorado sectores de niveles sociales medio y medio bajo, con expectativas de inserción laboral a corto plazo, de bajo capital cultural y escasa vocación por la docencia. El fenómeno de la feminización de los aspirantes ha crecido progresivamente en los centros profesorado de América Latina, donde el 60% de los aspirantes son mujeres.

Según el último censo de docentes de Enseñanza Media en nuestro país, el 73% del profesorado nacional es mujer. Esta información es consistente con los datos de la Tabla N°1.

Tabla N° 1  
Distribución por sexo de los estudiantes de 3er. año del CERP,  
según Area de conocimiento (%)

			Area				Total
			Sociales	Naturales	Matemática	Lengua y Literatura	
Sexo	hombres	Count	13	8	2	3	26
		Col %	32.2%	40.0%	16.7%	17.6%	29.9%
	mujeres	Count	25	12	10	14	61
		Col %	65.8%	60.0%	83.3%	82.4%	70.1%
Total	Count	38	20	12	17	87	
	Col %	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	

Fuente: Provento de Investigación Educativa.2001. CERP del Litoral.

Podemos confirmar que 7 de cada 10 estudiantes de 3er. año son del sexo femenino, y que esta proporción es más fuerte aún en el área de Lengua y Literatura(82%) y Matemática (83%). Inicialmente, nos planteamos el objetivo de conocer algunas interrogantes vinculadas a sus significados previos sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje *¿Cómo estudian los estudiantes de profesorado? ¿qué estrategias de aprendizaje prefieren? ¿cómo pueden relacionarse las mismas con modelos teóricos sobre la enseñanza ya internalizados?*



Tabla N° 2  
Estrategias de Aprendizaje preferidas por los estudiantes de 3er. año, según Área de conocimiento.  
(%)

			Area				Total
			Sociales	Naturales	Matemática	Lengua y Literatura	
¿En general usted aprende más cuando...?	Leo artículos y libros	Count	22	9	1	13	45
		Col %	57.9%	45.0%	8.3%	76.5%	51.7%
	Discuto con otros	Count	6	8	8	3	25
		Col %	15.8%	40.0%	66.7%	17.6%	28,7%
	Escucho a otros	Count	1				1
		Col %	2.6%				1.1%
	Veo demostraciones	Count	4	1	1		6
		Col %	10.5%	5.0%	8.3%		6.9%
	Llevo por mi mismo a la	Count	2	2	2	1	7
		Col %	5.3%	10.0%	16.7%	5.9%	8.0%
	Observo a otros compañeros	Count	1				1
		Col %	2.6%				1.1%
	Participo en un curso como	Count	1				1
		Col %	2.6%				1.1%
	8.00	Count	1				1
		Col %	2.6%				1.1%
	Total	Count	38	20	12	17	87
		Col %	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Fuente: Proyecto de Investigación Educativa. 2001. CERP del Litoral

En la Tabla N° 2, podemos ver que la mayoría de los practicantes de profesorado se inclinan por la estrategia de leer artículos y libros (52%) y discutir con otros (28%). Ante la hipótesis de que las estrategias cambian en función de las áreas de conocimiento, podemos afirmar que el área donde la estrategia de leer documentos se aplica con mayor frecuencia es Lengua y Literatura (76%). En cambio, parecería existir un perfil de aprendizaje diferente entre los estudiantes de Matemática, que señalan su preferencia por la acción de discutir con otros (67%) y la estrategia de llevar a la práctica algo como mecanismo de aprendizaje compartido. Según estos datos, estaríamos en condiciones de afirmar que las características del campo del conocimiento, el objeto de estudio y las modalidades pedagógicas habituales relacionadas con la abstracción propia del lenguaje formal (demostraciones de modelos matemáticos) y el estudio de la lengua y el análisis del texto, determinen estilos diferentes de aprendizaje y aproximaciones diferentes a sus respectivos objetos de estudio.

153

#### 4.2. Concepciones previas. Análisis de las teorías implícitas sobre el aprendizaje, la enseñanza y la profesión docente.

Las teorías sobre la enseñanza, los diferentes modelos o paradigmas referidas a las concepciones sobre qué significa aprender, han sido habitualmente analizadas desde las ciencias de la educación, particularmente desde la psicología, la teoría educativa y la sociología de la educación. Pérez Gómez, (1995) por ejemplo, propone la siguiente clasificación:

1. **El modelo proceso-producto.** Las prácticas de aula, el vínculo docente-alumno, el fenómeno de enseñanza y aprendizaje y las evaluaciones de ese proceso se

determina por relaciones lógicas de mutua dependencia entre variables a explicar (el aprendizaje) y variables explicativas (el profesor, las estrategias didácticas, etc). Para este esquema de análisis, el producto o resultado es el aprendizaje o (output) y el estímulo docente, el comportamiento observable del profesor, sus técnicas pedagógicas y estrategias aplicadas funcionan de factores determinantes (en sentido unidireccional) del rendimiento académico de los alumnos. El estudiante es entendido como agente pasivo receptor del saber, conducta que debe manifestarse en cambios operacionalizables a través de indicadores empíricos de observación. Es muy clara en esta perspectiva, la influencia del positivismo científico, desarrollado por la sociología de Emile Durkheim, en el conductismo psicológico clásico de Watson y Pavlov, o el neoconductismo de Skinner.

- 154
2. **El Modelo mediacional.** Para este enfoque, no existe una relación causal objetiva entre variables de rendimiento (dependientes) y variables del profesor (independiente) sino que toda realidad educativa es el resultado de mediaciones, originadas por los múltiples significados que alumnos y profesores le adjudican. En este sentido, se afirma que la forma de actuar de profesores y estudiantes, se explica en gran medida por el conjunto de concepciones y creencias pedagógicas producto del significado y la interpretación que cada actor educativo en un contexto particular, tiene sobre lo que implica enseñar, aprender, evaluar y cualquier proceso que involucre una situación enseñanza aprendizaje. Existen campos de investigación en didáctica, referidos a este modelo: los estudios sobre las concepciones previas y las teorías implícitas de los profesores y aquellos que consideran al alumno como unidad de observación y estudian los esquemas mentales y las elaboraciones personales de los estudiantes.
  3. **El análisis ecológico del aula.** Es una adaptación del modelo mediacional que representa una perspectiva de orientación social en el análisis de la enseñanza. Estudio no sólo los procesos cognitivos, sino el ambiente natural del aula como marco de su desarrollo, las relaciones sociales y los diferentes niveles de participación de docentes y alumnos y las tareas académicas propuestas desde una perspectiva comunicacional, abierta y flexible. (Pérez Gómez, op. cit.)

Un nuevo análisis es el planteado por Marcelo García (1995), que realiza una clasificación de modelos relacionados con diferentes concepciones de aprendizaje y nos habla de una

- a) **enseñanza desde una perspectiva técnica** (donde predomina una concepción racional, empírica, analítica y técnica de la educación entendida como ciencia y como arte). El docente aquí es el principal gestor del proceso de enseñanza, que realiza la transferencia del conocimiento (Teoría de la transferencia cultural) o forja y moldea a sus alumnos (Teoría de la forja).
- b) **enseñanza desde una perspectiva práctica** (caracterizada por el principio constructivista de que existe una mediación entre la teoría y la acción, entre el pensamiento y la práctica, entre los constructos personales y el significado que docentes y alumnos adjudican a su práctica) y

- c) **la enseñanza desde una perspectiva ético social.** (desde este modelo se debe poner de manifiesto el carácter ideológico y sociopolítico del conocimiento y su vínculo con valores sociales generales impuestos desde un sistema de cultura dominante)

La educación como actividad esencialmente social, con consecuencias políticas orientadas a la búsqueda de mayor racionalidad crítica de alumnos y profesores, a través de una práctica transformadora de las relaciones sociales y críticamente reflexiva como resultado del conocimiento y la investigación en la acción.

Un nuevo esquema plantea Pozo (1993), al referirse a un grupo de teorías denominadas **asociacionistas o concexionistas** (como el conductismo y el modelo proceso producto) y, por otro lado, las **teorías de la reestructuración** (donde ubican a las teorías constructivistas de Piaget, Vygotsky y Ausubel).

Este esquema es retomado por una clasificación complementaria y que enriquece el análisis (Sanjurjo, O; Vera, M.T.:1994), donde referencia los métodos didácticos asociados con cada tipo de modelo. Según su análisis, las propuestas y teorías que más fuertemente determinaron nuestras prácticas fueron:

- a) **la concepción tradicional** (esencialmente verbalista, donde las técnicas que predominan son las clases expositivas, ejercicios mecánicos y lecciones memorizadas),
- b) **la corriente sensual empirista** (las clases demostrativas son el mejor ejemplo de este modelo, el profesor presenta recursos variados y los alumnos, pasivos en el acto de aprender, observan, escuchan, imitan. Se valoriza el uso de todos los sentidos y la experiencia como camino para aprender)
- c) **la corriente de la Escuela Nueva** (se jerarquiza la actividad como salidas de campo, investigaciones, y se reconoce la importancia del interés del alumno y el compromiso del sujeto de aprendizaje)
- d) **el conductismo** (la vínculo entre estímulo y respuesta. El alumno, ensaya, espontáneamente, múltiples respuestas ante determinado estímulo o interrogante, elimina las erróneas hasta que acierta la verdadera. Desde el enfoque conductista se habla de la teoría de la caja negra, para afirmar que no sabemos nada de lo que ocurre al interior del hombre, sólo podemos observar, experimentar, relacionar causalmente los factores que ingresan los estímulos) y lo que egresa de esa caja negra (la conducta). El aprendizaje se produce por un mecanismo de recompensas. Este modelo se integra a las llamadas concepciones tradicionales de la enseñanza.
- e) **las teorías constructivistas**, superadoras de las anteriores, que demuestran que el aprendizaje se produce a partir del cambio en las estructuras mentales de los alumnos, se construye conocimiento a partir de la reestructuración del conocimiento anterior (desequilibrio). El sujeto alumno y el objeto a conocer, interactúan y se modifican mutuamente, en un medio social y cultural determinado.

Realizadas estas conceptualizaciones, que por cierto representan una síntesis sólo introductoria a este tema, vamos a analizar los modelos implícitos a partir de la consulta a los estudiantes.

4.3. La visión de los practicantes. Modelos emergentes e hipótesis de interpretación

En nuestra investigación, nos plantamos como objetivo conocer las concepciones de aprendizaje de los estudiantes, pidiéndoles que identificaran, según su opinión, lo que significaba aprender, en una lista cerrada de 5 definiciones propuestas (pregunta B del cuestionario). Se incorpora una definición del aprendizaje desde la perspectiva del conductismo (definición en primer lugar) otra desde la perspectiva del constructivismo de Piaget (definición en segundo lugar) una visión desde la perspectiva ética-humanista (tercer lugar), una concepción sensual-empirista (cuarta definición) y por último una definición que señala la importancia del aprendizaje social, la interacción, y el desarrollo a través del conocimiento de puntos de vista diferentes (constructivismo vigoskyano).

Tabla Nº 3  
Concepciones sobre lo que significa "aprender", según Área de conocimiento.(abs/%)

			Area				Total	
			Sociales	Naturales	Matemática	Lengua y Literatura		
¿Para usted qué significa aprender?	Constructivista	Count	8	6	4		18	
		Col %	21.1%	30.0%	33.3%		20.7%	
	Autonomía	Count	15	7	5	6	33	
		Col %	39.5%	35.0%	41.7%	35.3%	37.9%	
	Conductista	Count	3	1			4	
		Col %	7.9%	5.0%			4.6%	
	Interacción	Count	12	5	3	11	31	
		Col %	31.6%	25.0%	25.0%	64.7%	35.6%	
	6.00	Count		1			1	
		Col %		5.0%			1.1%	
	Total	Count		38	20	12	17	87
		Col %		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Fuente: Provento de Investigación Educativa.2001. CERP del Litoral.

Si analizamos la Tabla Nº3, vemos que la concepción dominante es aquella que persigue el objetivo de la autonomía, (la perspectiva ético-humanista: 38%) y el enfoque de la interacción grupal y el desarrollo por enfrentamiento de ideas divergentes (36%). En tercer lugar de preferencia, los estudiantes señalan la concepción constructivista piagetana del aprendizaje (20%).

*Podemos concluir, en términos generales, que la concepción dominante sobre lo que significa aprender, se sustenta en las ideas de que es una actividad grupal, donde los estudiantes conocen varios puntos de vista y desarrollan sus propio pensamiento, y experimentan un crecimiento personal, afectivo que posibilita que alcancen autonomía como personas.*

156

Podemos afirmar, además, que la concepción constructivista, en términos relativos, es mas fuerte en el área de Matemática (33%) y que la percepción de que el aprendizaje es esencialmente una actividad de interacción grupal lo manifiestan dos tercios del área de Lengua y Literatura.

**¿Por qué los estudiantes no aprenden? ¿Qué factores inciden en el no cumplimiento del objetivo de aprender?**

Consultados sobre este aspecto, según se puede demostrar en la Tabla N°4, la mayoría de los practicantes opina por falta de tiempo (30%), por exceso de trabajo(18%) y falta de motivación (18%). Los primeros dos factores son previsibles si consideramos la particularidad de la propuesta de formación del Centro Regional de Profesores: dedicación exclusiva para el estudiante, régimen de 8 horas diarias, extrema intensidad de actividades heterogéneas vinculadas al aprendizaje (lectura, investigación, salidas de campo, práctica docente de aula y práctica institucional, etc.). *Pero debemos señalar, además, un conjunto de factores del tipo motivacionales que estarían bloqueando la situación de aprendizaje y estarían actuando como elementos inmovilizadores y de frustración: falta de motivación, desinterés, soledad, falta de orientación, problemas personales y falta de confianza lo que sumaría una proporción importante del conjunto de practicantes que alcanza a casi la mitad (48%). Lo positivo de este análisis es que la probabilidad de incidir en factores de motivación es muy alta y que este punto nos obliga a reflexionar sobre las estrategias a elaborar para intervenir y mejorar las condiciones subjetivas.*

Tabla N° 4

Concepciones previas sobre aprendizaje. ¿qué influye más en que los estudiantes no aprendan? , según Área de conocimiento. (abs/%)

157

			Area				Total
			Sociales	Naturales	Matemática	Lengua y Literatura	
Lo que más influye en que no pueda aprender es...	Exceso de Trabajo	Count	11		1	4	16
		Col %	28.9%		8.3%	23.5%	18.4%
	Falta Tiempo	Count	10	6	4	6	26
		Col %	26.3%	30.0%	33.3%	35.3%	29.9%
	Desinterés	Count	3	4	2	1	10
		Col %	7.9%	20.0%	16.7%	5.9%	11.5%
	Falta material	Count	2			1	3
		Col %	5.3%			5.9%	3.4%
	Soledad	Count		1			1
		Col %		5.0%			1.1%
	Falta motivación	Count	4	4	2	4	14
		Col %	10.5%	20.0%	16.7%	23.5%	16.1%
	Falta Orientación	Count	1	2		1	4
		Col %	2.6%	10.0%		5.9%	4.6%
	Problemas personales	Count	4	1	1		6
		Col %	10.5%	5.0%	8.3%		6.9%
Falta confianza	Count	3	2	1		6	
	Col %	7.9%	10.0%	8.3%		6.9%	
10.00	Count			1		1	
	Col %			8.3%		1.1%	
Total	Count		38	20	12	17	87
	Col %		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Fuente: Proyecto de Investigación Educativa.2001. CERP del Litoral.

Por último, la falta de material no es un problema para nadie, (sólo 3 casos) lo que indica que la distribución de la bibliografía y de los recursos académicos de la propuesta CERP son los apropiados.

Si estudiamos los perfiles por área, podemos concluir que para los estudiantes de Ciencias Sociales, los principales factores son exceso de trabajo, falta de tiempo y falta de motivación, por otro lado a los alumnos de Ciencias de la Naturaleza les preocupa el desinterés y la falta de motivación, mientras que a los estudiantes de Matemática y Lengua y Literatura les preocupa la falta de tiempo y se sienten poco motivados.

#### 4. 4. Análisis del perfil de un buen docente según las ideas previas de los estudiantes

*¿Cuáles son las características de un buen docente? ¿qué implica para los estudiantes practicantes consultados, ser un buen docente? ¿cuáles son las primeras concepciones y características que aparecen en su imaginario y emergen como esquemas mentales de anticipación de su futuro rol profesional? ¿Cuál es la condición principal que todo docente debe desarrollar?*

Estas preguntas nos aproximan al análisis de las teorías implícitas sobre el pensamiento de los profesores. Para interpretar estos resultados, se propuso una batería cerrada de items (pregunta D) y se le solicitó a cada alumno que identificara, en orden de importancia, las 3 características principales.

Para el análisis, aplicamos dos tipos de técnicas de investigación. En primer lugar, estudiamos las respuestas principales; es decir, la respuesta jerarquizada en primer lugar. Esto lo presentamos en tablas de contingencia y el análisis clásico de hipótesis bivariado. Complementariamente, analizamos todas las respuestas simultáneamente, es decir, 3 respuestas por cada estudiante entrevistado, lo que suma un total aproximado de 258-260 casos. En el primer caso, trabajamos con 87 unidades de análisis (una respuesta, la principal por cada alumno) y en el segundo caso trabajamos con la suma total de respuestas. De esta manera el recorrido del análisis es más completo y permite considerar todas las visiones a través del estudio simultáneo de respuestas múltiples.

Tabla N° 5  
Características de un Buen Docente, según Área de conocimiento. (abs/%)

		Área				Total	
		Sociales	Naturales	Matemática	Lengua y Literatura		
¿Cuáles son las características de un buen Docente? (1ª respuesta)	Claridad Expositiva	3 7.9%	2 10.0%	3 25.0%	1 5.9%	9 10.3%	
	Dominio del contenido	18 47.4%	4 20.0%	6 50.0%	6 35.3%	34 39.1%	
	Capacidad de Motivación	6 15.8%	6 30.0%	1 8.3%	6 35.5%	19 21.8%	
	Propiciar la Reflexión	5 13.2%	2 10.0%	1 8.3%	2 11.8%	10 11.5%	
	Capacidad de Trabajar en grupo	1 2.6%				1 1.1%	
	Dominio de Métodos didácticos		1 5.0%			1 1.1%	
	Claro en los mensajes	3 7.9%	2 10.0%	1 8.3%	1 5.9%	7 8.0%	
	Interpersonal	1 2.6%	2 10.0%		1 5.9%	4 4.6%	
	Saber mediar	1 2.6%	1 5.0%			2 2.3%	
	Total	Count	38	20	12	17	87
		Col %	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Fuente: Provento de Investigación Educativa.2001. CERP del Litoral.

Si observamos la última columna de la Tabla N°5, la información relevada nos permite concluir que en el imaginario docente construido por las visiones de los estudiantes, estos piensan que lo más importante para el ejercicio docente es dominar el contenido de la materia (39%) lograr motivar a los alumnos (22%) y propiciar una enseñanza reflexiva (11%).

159

*Podemos afirmar, como hipótesis de interpretación, que este perfil de buen docente, refleja las concepciones pedagógicas internalizadas por los estudiantes, sus teorías implícitas referidas a su imagen y construcción mental de lo que implica enseñar y aprender.*

Ya señalamos algunos aportes, desde la teoría de la educación, para poder clasificar y analizar los múltiples modelos y paradigmas referidas a formas de interpretar y clasificar las acciones pedagógicas y las estrategias didácticas de los profesores.

Podemos concluir, entonces, que según estas perspectivas, el modelo pedagógico dominante en los estudiantes de 3er. año del CERP es el técnico o tradicional. Predomina entonces la visión del profesor que lidera el proceso de aprendizaje, que prioriza el conocimiento específico de su asignatura.

*Debemos destacar que las estrategias de intervención que proponen una acción de mediación directa del docente en la organización del aprendizaje no son visualizadas como importantes. En efecto, sólo 1 alumno señaló, como característica principal de la docencia el dominio de métodos didácticos en primer lugar, sólo 1 definió la capacidad de trabajar en equipo y apenas 2 alumnos identifican a un*

buen docente con su capacidad de saber mediar en los conflictos de clase. Esta realidad nos advierte sobre la necesidad de trabajar con mayor profundidad los modelos de enseñanza ya internalizados en los estudiantes, la importancia de la reflexión explícita y crítica de los mismos, y la exteriorización de experiencias de aprendizaje del pasado que estén presentes en el pensamiento y en la acción de los profesores y profesoras. (la hipótesis es consistente en ambos sexos, a pesar de que 3 de cada cuatro docente son mujeres, la perspectiva tradicional es igualmente destacada por ambos sexos, en la misma proporción, lo que habla de la fuerza y validez del modelo internalizado por igual en cada género)

Tabla N° 6

Estrategias de Aprendizaje preferidas por los estudiantes de 3er. año, según sexo. (%)

			Sexo		Total
			hombres	mujeres	
¿Cuáles son las características de un buen Docente?  (1ª respuesta)	Claridad Expositiva	Count	1	8	9
		Col %	3.8%	13.1%	10.3%
	Dominio del contenido	Count	10	24	34
		Col %	38.5%	39.3%	39.1%
	Capacidad de Motivación	Count	6	13	19
		Col %	23.1%	21.3%	21.8%
	Propiciar la Reflexión	Count	4	6	10
		Col %	15.4%	9.8%	11.5%
	Capacidad de Trabajar en	Count		1	1
		Col %		1.6%	1.1%
	Dominio de Métodos	Count		1	1
		Col %		1.6%	1.1%
	Claro en los mensajes	Count	3	4	7
		Col %	11.5%	6.6%	8.0%
	Interpersonal	Count	2	2	4
		Col %	7.7%	3.3%	4.6%
	Saber mediar	Count		2	2
		Col %		3.3%	2.3%
Total	Count	26	61	87	
	Col %	100.0%	100.0%	100.0%	

Fuente: Proyecto de Investigación Educativa.2001. CERP del Litoral.

### ¿Cuál es el perfil del buen docente según la especialidad y el área de conocimiento?

Podemos ver que existen perfiles diferentes según la opción del estudiante. La mitad de los alumnos de Ciencias Sociales (47%) y Matemática(50%) priorizan el dominio de contenidos de sus asignaturas como principal factor, mientras que la capacidad de motivación es preferida en mayor medida por los estudiantes de Ciencias de la Naturaleza (30%) y Lengua y Literatura (35%), aunque en términos generales se mantiene la preferencia por el modelo de enseñanza tradicional, don-



de la imagen de una docencia de calidad es asociada al dominio del contenido, la exposición y el verbalismo.

Otra forma de analizar las representaciones de los profesores y profesoras es aplicando el análisis simultáneo de respuestas múltiples. Nos preguntamos. ¿cuál es el perfil de un buen docente si consideramos, a la vez, todas la información sin ordenar en 1er. Respuesta, 2da. Respuesta y 3er. Respuesta? De esta manera consideramos por igual las 3 menciones, sin ponderar la primera como la más importante.

Como puede verse en la Tabla N° 7, donde analizamos simultáneamente las 258 respuestas, se vuelve a confirmar la preferencia por las mismas características, aunque con pesos específicos algo distintos: el docente ideal es aquel que tiene dominio del contenido (24%) capacidad de motivación (22%) y sabe propiciar la reflexión (15%). El análisis es doblemente consistente si vemos que las características de trabajar en grupo o el dominio de los métodos didácticos, considerando todas las respuestas no importando el orden de las mismas, apenas llega al 10%.

**Tabla N° 7**

Características de un buen docente. Análisis simultáneo de respuestas múltiples (1era, 2da. y 3era.) N= 258

Category label	Code	Count	Pct of Responses	Pct of Cases
Claridad Expositiva	1	25	9.72	9.1
Dominio del contenido	2	63	24.47	3.3
Capacidad de Motivación	3	56	21.76	5.1
Propiciar la Reflexión	4	38	14.74	4.2
Capacidad de Trabajar en grupo	5	2	82.3	
Dominio de Métodos didácticos	6	25	9.72	9.1
Claro en los mensajes	7	22	8.52	5.6
Interpersonal	8	14	5.41	6.3
Saber mediar	9	13	5.0	15.1
Total responses	258	100.0	300.0	

161

**¿Existen diferencias entre las representaciones de los alumnos/as sobre el docente ideal y las opciones de sus formaciones respectivas?**

La Tabla N°9 nos permite concluir que en Matemática, el docente ideal debe tener dominio del contenido y claridad expositiva, (resultados no consistentes con la estrategia de aprendizaje señalada de "discutir con otros", véase Tabla N°2) en Lengua y Literatura dominio del contenido, capacidad de motivación y propiciar la reflexión, en Química, ser claro en los mensajes, saber mediar en los conflictos y claridad expositiva, en Física, dominio del contenido, propiciar relaciones interpersonales y claridad expositiva, en Biología, capacidad de motivación, dominio del contenido y propiciar la reflexión, en sociología, dominio del contenido, capacidad de motivación, capacidad de trabajar en grupo y relaciones interpersonales, en Historia y Geografía, dominio del contenido y capacidad de motivación.

Tabla N°9  
Características de un Buen docente(1er.respuesta), según opción del estudiante.(abs/%)

	Opción								Total
	Mate.	L. y Literat ura	Qui mica	Física	Biología	Soc.	Hist.	Geo.	
Claridad Expositiva	3	1	1		1		2	1	9
	20.5%	5.9%	20%		9.1%		10.5%	7.1%	10.3%
Dominio del contenido	6	6		2	2	1	11	6	34
	50.0%	35.3%		40.0%	18.2%	25.0%	57.9%	42.9%	39.1%
Capacidad de Motivación	1	6		1	5	1	3	2	19
	8.3%	35.3%		20.0%	45.5%	25.0%	15.8%	14.3%	21.8%
Propiciar la Reflexión	1	2			2		2	3	10
	8.3%	11.8%			18.2%		10.5%	21.4%	11.5%
Capacidad de Trabajar						1			1
						25.0%			1.1%
Dominio de Métodos			1						1
			20%						1.1%
Claro en los mensajes	1	1	2		1		1	1	7
	8.3%	5.9%	40%		9.1%		5.3%	7.1%	8.0%
Interpersonal		1		2		1			4
		5.9%		40.0%		25.0%			4.6%
Saber mediar			1					1	2
			20%					7.1%	2.3%
Count	12	17	5	5	11	4	19	14	87
Col %	100%	100%	****	100%	100.0%	100%	100%	100%	100.0%

Fuente: Provento de Investigación Educativa.2001. CERP del Litoral.

162

*En términos más generales, las opciones que predomina el dominio del contenido son todas menos Biología y Sociología, y las que mas lo jerarquizan son Historia y Matemática. Las opciones que destacan la capacidad de motivación como factor principal son Biología y Lengua y Literatura. El área donde los estudiantes señalan la importancia de la claridad en los mensajes del docente es Química y donde se espera un docente con mayor desempeño de relaciones interpersonales es en Física. En síntesis, las opciones por área de conocimiento confirman el nivel de preferencia del modelo técnico.*

Por último, nuestro objetivo fue conocer los niveles de coherencia o incoherencia entre la concepción implícita del docente ideal (respuesta principal a la pregunta sobre las características de un buen docente) y su concepción de aprendizaje.

Elaboramos la Tabla N°10, donde podemos observar determinadas situaciones de inconsistencia entre el modelo pedagógico implícito (qué significa aprender) y la representación del docente ideal. Por ejemplo, del subuniverso de estudiantes que se identifican con el constructivismo (18 en total) casi la mitad (44%) señala el dominio del contenido como su ideal del buen docente. Tampoco parece existir coherencia entre aquellos estudiantes que prefieren el modelo de enseñanza que genera autonomía en el aprendiz y casi la mitad (45%) señala la misma estrategia del saber disciplinario cuando se imagina una enseñanza de calidad.

Tabla N° 10. Concepción de aprendizaje según las características de un buen docente (abs/%)

		¿Para usted, qué significa aprender?					Total	
		Constructivista	Autonomía	Conductista	Interacción	6.00		
¿Cuáles son las características de un buen Docente? (1ª respuesta)	Claridad Expositiva	1 5.6%	6 18.2%		1 3.2%	1 100.0%	9 10.3%	
	Dominio del contenido	8 44.4%	15 45.5%	1 25.0%	10 32.3%		34 39.1%	
	Capacidad de Motivación	5 27.8%	5 15.2%	1 25.0%	8 25.8%		19 21.8%	
	Propiciar la Reflexión	1 5.6%	5 15.2%		4 12.9%		10 11.5%	
	Capacidad de Trabajar en	1 5.6%					1 1.1%	
	Dominio de Métodos				1 3.2%		1 1.1%	
	Claro en los mensajes	1 5.6%	2 6.1%	2 50.0%	2 6.5%		7 8.0%	
	Interpersonal	1 5.6%			3 9.7%		4 4.6%	
	Saber mediar				2 6.5%		2 2.3%	
	Total	Count	18	33	4	31	1	87
		Col %	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Fuente: Provento de Investigación Educativa.2001. CERP del Litoral.

De la misma manera, si vemos en la Tabla N°11, del total de estudiantes que definen el aprendizaje como una actividad de interacción grupal que facilita que las personas desarrollen sus propias ideas, el 61% estudia sólo, leyendo artículos y libros, lo cual no parece ser una estrategia de estudios coherente con el modelo implícito.

163

Tabla N° 11 Concepción de aprendizaje según estrategia de aprendizaje preferida. (abs/%)

		¿Para usted, qué significa aprender?					Total
		Constructivista	Autonomía	Conductista	Interacción	6.00	
¿En general, usted aprende más cuando...?	Leo artículos y libros	7 38.9%	17 51.5%	2 50.0%	19 61.3%		45 51.7%
	Discuto con otros	6 33.3%	7 21.2%		11 35.5%	1 100.0%	25 28.7%
	Escucho a otros		1 3.0%				1 1.1%
	Veo demostracio	1 5.6%	4 12.1%	1 25.0%			6 6.9%
	Llevo por mi mismo a la	2 11.1%	4 12.1%		1 3.2%		7 8.0%
	Observo a otros	1 5.6%					1 1.1%
	Participo en un curso			1 25.0%			1 1.1%
	otra	1 5.6%					1 1.1%

Fuente: Provento de Investigación Educativa.2001. CERP del Litoral.

La búsqueda de este tipo de relaciones de pertenencia y coherencia entre los esquemas mentales implícitos vinculados al ideal docente y a las concepciones didáctico-pedagógicas, nos abren un camino de reflexión necesaria para lograr descubrir las maneras de trabajar con las teorías implícitas de los docentes y explicitar claramente estos temas en una discusión profunda sobre las metas y objetivos de las instituciones de formación y los programas de formación de profesores.

4. 5. *Experiencias exitosas de aprendizaje y modelos pedagógicos implícitos. Descripción y análisis de las teorías implícitas a través del relato de los estudiantes.*

Desde una dimensión más cualitativa, nos interesa saber que entienden los estudiantes y que resortes conceptuales movilizan para recordar una experiencia exitosa de aprendizaje, donde hayan participado como alumnos. Esta fue la primer pregunta abierta del cuestionario, donde se les pidió que recordaran una experiencia de aprendizaje considerada exitosa, en un ámbito formal de aprendizaje y la redactaran (véase formulario en el anexo).

Para analizar esta información, que presentamos en la Tabla comparativa adjunta, recurrimos al técnica denominada "matriz desordenada de datos cualitativos" que se aplica en estos casos donde es necesaria clasificar estructuras textuales de acuerdo a significados y términos de similar jerarquía según criterios de clasificación explícitos. Relevamos 77 relatos de experiencias consideradas exitosas de aprendizaje, número inferior al total de casos (87). Depuramos la lista en el sentido de que muchas afirmaciones no se ajustaron a la consigna y eran reflexiones o comentarios laterales o secundarios, no referidos estrictamente a experiencias de aprendizaje. Clasificamos los relatos según el contexto institucional y que fueran originados en su experiencia reciente en el CERP o antes de ingresar a él, y según el modelo pedagógico implícito. Para ello recurrimos a la taxonomía más sencilla de comparar el modelo técnico o tradicional con el modelo desde la práctica educativa o mediacional, considerando para ello las estrategias didácticas de la experiencia, el rol del docente y del alumno, la transmisión o construcción del aprendizaje, etc.

*En la Tabla comparativa, podemos observar que la mayoría de los relatos de experiencias exitosas e innovadoras ocurrieron en el CERP (56%) en el marco de tareas o actividades académicas asociadas al aprendizaje grupal, la elaboración de informes o trabajos de análisis comparativo de autores, las salidas de campo, la realización de debates, jornadas o seminarios académicos, exposición de trabajos en equipo y tareas de investigación.*

*En segundo orden de importancia (22%), se presentan las experiencias de aprendizaje en el CERP dentro de la aplicación del modelo técnico de la enseñanza: comentarios del tipo "el docente dio una buena clase, fue riguroso y expositivo, pero muy claro al exponer..." o "me sentí respaldado y con seguridad afectiva porque demostraba el manejo del tema" o "el docente dio una buena clase, con ejemplos, y demostró como solucionar problemas" o "el docente habló sobre el tema, aportó material, dio ejemplos y aclaró las dudas".*

De menor peso relativo, aunque importante en términos cualitativos, se contabilizaron 10 relatos de experiencias exitosas de aprendizaje bajo el modelo práctico pero que el estudiante recuerda de su pasado escolar como alumno del Ciclo Básico y del Bachillerato de Educación Media (12%) básicamente clases de secundaria entre 3ero y 6to. año que fueron planteadas con trabajos de equipo, ense-

Tabla Comparativa

Principales conceptos incorporados al relato de una experiencia exitosa de aprendizaje, según Modelo pedagógico implícito y contexto de la experiencia (en el CERP o antes del CERP).

MODELO PRACTICO	MODELO TECNICO
<p><b>Experiencias Innovadoras anteriores al CERP</b> (3er. año, 4to. año. 5to. y 6to.) <b>12%</b> Aprendizaje activo - debate - enseñanza desde la práctica - clases dinámicas con múltiples estrategias.</p>	<p><b>Experiencias Tradicionales anteriores al CERP</b> (3er. año, 4to. año. 5to. y 6to.) <b>11%</b> Clases teóricas y buenas exposiciones - dominio del tema - claridad - el profesor guía la clase.</p>
<p><b>Experiencias Innovadoras En el CERP</b> <b>56%</b> Trabajo en equipo - debate - salidas de campo - investigación - aprendizaje grupal - elaboración de informes y exposición a la clase - presentación de trabajos con diferentes métodos didácticos - trabajo con conocimientos previos y alta interacción docente alumno.</p>	<p><b>Experiencias Tradicionales en el CERP</b> <b>22%</b> Docente riguroso, expositivo que trasmite seguridad - manejo del tema - el profesor aclara dudas, da la clase con ejemplos, habla con profundidad de los temas - plantea interrogantes - demuestra la resolución de problemas - reflexiona leyendo un artículo.</p>

Fuente. Proyecto de Investigación Educativa. 2001. CERP del Litoral.

ñanza desde la práctica, aprendizajes aplicados a contextos variados y clases dinámicas con múltiples estrategias docentes.

Por último, se constató que 9 relatos de experiencias exitosas se ubicaron también en un período anterior al CERP, pero desde una perspectiva de modelo tradicional que los alumnos experimentaron en su pasaje por la secundaria: clases expositivas, de un buen dominio conceptual del tema por parte de los profesores.

En estos casos, la relevancia de la "fijación" de estas experiencias en el marco de la trayectoria educativa previa al ingreso a la Institución de Formación Docente, nos recuerda la importancia de considerar las biografías personales de cada estudiante, especialmente para desestructurar una dependencia psicológica a valorar como "único", "normal" e "histórico" el modelo pedagógico que han observado en su pasado escolar como alumno de la escuela primaria en sus primeros años de educación formal y en el nivel secundario posteriormente, además de comprobar, (recordando el concepto de determinación estructural e imposición de la tradición cultural y científica de un época a otra, como planteaba Durkheim) que existe una concepción social dominante sobre lo que significa enseñar, aprender y evaluar en las instituciones escolares, ideas asociadas al paradigma positivista en la educación.

Seguramente, el alumno que experimenta un cambio profundo de sus representaciones y significaciones previas y participa de experiencias que contradicen su concepción de sentido común de que el 'ser alumno' siempre fue así (por ejemplo, tener una actitud pasiva ante la clase, 'sacar' la mayor cantidad de apuntes con las 'propias palabras del profesor', 'completar' el cuaderno de cada asignatura con resúmenes de clase, estudiar de memoria y 'hacer' resúmenes, subrayando y memorizando las definiciones, etc.) se sitúa en un conflicto que lo desestabiliza cuando desde la práctica docente se pretende cambiar este esquema de interpretación y actuación<sup>5</sup>.

4. 6. Modelos pedagógicos implícitos en el relato de experiencias exitosas y en sus concepciones pedagógicas previas. ¿Coherencia o contradicción?

A continuación, vamos a analizar los modelos pedagógicos implícitos en los relatos de experiencias exitosas y su vínculo con las propias concepciones previas de los estudiantes en diferentes aspectos evaluados. En primer lugar, en la Tabla N° 12 presentamos la información simultánea referida a los modelos implícitos desde una perspectiva cualitativa, según el tipo de modelo y el contexto de la situación académica recordada (en el CERP o antes del CERP) y lo relacionamos con la pertenencia a las 4 áreas de conocimiento en la formación del profesorado. Puede observarse que un poco más de la mitad (54%) de los estudiantes que recuerdan experiencias innovadoras en el CERP (Modelo práctico) integran el área de Ciencias Sociales, y que los estudiantes que recuerdan situaciones académicas donde se visualiza el modelo técnico son mayoritariamente de Ciencias Sociales y Lengua y Literatura.

166

Tabla N°12  
Experiencias exitosas de aprendizaje de los estudiantes, según Area de conocimiento y tipo de modelo pedagógico implícito

		Imagen de experiencia exitosa							
		Modelo Práctico antes del CERP		Modelo Técnico antes del CERP		Modelo Práctico en el CERP		Modelo Técnico en el CERP	
		Count	Col %	Count	Col %	Count	Col %	Count	Col %
Area	Sociales	3	30.0%	3	30.0%	24	54.5%	5	35.7%
	Naturales	4	40.0%	5	50.0%	5	11.4%	2	14.3%
	Matemática	1	10.0%	1	10.0%	7	15.9%	2	14.3%
	Lengua y Literatura	2	20.0%	1	10.0%	8	18.2%	5	35.7%
Total		10	100.0%	10	100.0%	44	100.0%	14	100.0%

Fuente: Proyecto de Investigación Educativa 2001. CERP del Litoral.

Cuando cruzamos la información con la definición de que es aprender y con la imagen del buen docente para cada alumno/a, el análisis nos permite observar algunas relaciones importantes (véase Tablas N° 13 y 14).

Tabla Nº13

Experiencias exitosas de aprendizaje de los estudiantes, según concepción de aprendizaje y tipo de modelo pedagógico implícito

		imagen de experiencia exitosa			
		Modelo Práctic	Modelo Técnico	Modelo Técnico en el CERP	
		Col %	Col %	Count	Col %
¿Para Ud. que significa aprender?	Constructivista	10.0%	20.0%	2	14.3%
	Autonomía	50.0%	40.0%	4	28.6%
	Conductista			1	7.1%
	Interacción	30.0%	40.0%	7	50.0%
	6.00	10.0%			
Total		100.0%	100.0%	14	100.0%

Fuente: Proyecto de Investigación Educativa 2001. CERP del Litoral.

Tabla Nº14

Experiencias exitosas de aprendizaje de los estudiantes, según características de un buen docente y tipo de modelo pedagógico implícito

		imagen de experiencia exitosa			
		Modelo Práctic	Modelo Técnico	Modelo Práctic	Modelo Técnico
		Col %	Col %	Col %	Col %
¿Cuáles son las características de un buen Docente? (1ª respuesta)	Claridad Expositiva	30.0%	20.0%	9.1%	
	Dominio del contenido	30.0%	40.0%	38.6%	50.0%
	Capacidad de Motivación	10.0%	20.0%	20.5%	28.6%
	Propiciar la Reflexión	10.0%	10.0%	18.2%	
	Dominio de Métodos didácticos	10.0%			
	Claro en los mensajes	10.0%		6.8%	14.3%
	Interpersonal		10.0%	6.8%	
	Saber mediar				7.1%
Total		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Fuente: Proyecto de Investigación Educativa 2001. CERP del Litoral.

*En primer lugar, debemos afirmar que observamos algunos aspectos que resultan contradictorios: alumnos que recuerdan experiencias de aprendizaje caracterizadas como tradicionales, donde el docente se posiciona como técnico (en el CERP, 14% o antes del CERP, 20%) tienen una definición constructivista del aprendizaje.*

*En segundo lugar, los estudiantes que tienen un modelo implícito asociado a una enseñanza como práctica, (54 alumnos/as) señalan como la principal carac-*

terística de un buen docente la claridad expositiva y el dominio del contenido de la asignatura, en una proporción significativa (la mitad de ellos reflejan esta posición).

Por último, según la información de la Tabla N° 15, esta hipótesis interpretativa también es consistente cuando buscamos relaciones entre el modelo pedagógico implícito y la estrategias de estudio preferidas por los practicantes: la mitad de los estudiante que recuerdan clases y situaciones académicas del tipo de enseñanza desde la práctica (48%), cuando estudian, prefieren hacerlo solos, al igual que el 70% de los alumnos que todavía recuerdan buenas clases prácticas de la Enseñanza Media.

*Parecería que en el imaginario a corto plazo, cuando se consulta sobre qué es y como se desarrolla una buena clase, se asocia el aprendizaje efectivo a situaciones relacionadas con modelos prácticos (investigación, salidas de campo, debates, etc) pero el modelo implícito a largo plazo, (el modelo tradicional o técnico) está presente en la definición de cómo estudiar y que significa aprender.*

Para interpretar esta situación, de choque entre modelos, nos planteamos una hipótesis adicional (que las próximas investigaciones deberían considerar), mediante la observación directa de la forma específica y el modelo de enseñanza que los estudiantes aplican en sus clases de prácticas docente.

168

**Tabla N°15**  
**Experiencias exitosas de aprendizaje de los estudiantes, según estrategias de aprendizaje y tipo de modelo pedagógico implícito**

		imagen de experiencia exitosa			
		Modelo Práctic	Modelo Técnico	Modelo Práctico	Modelo Técnico
		Col %	Col %	Col %	Col %
¿En general, usted aprende más cuando...?	Leo artículos y libros	70.0%	30.0%	47.7%	78.6%
	Discuto con otros	20.0%	50.0%	29.5%	21.4%
	Escucho a otros			2.3%	
	Veo demostraciones sobre lo que quiero hacer	10.0%	10.0%	9.1%	
	Llevo por mi mismo a la práctica algo		10.0%	9.1%	
	Observo a otros compañeros			2.3%	
Total		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Fuente: Proyecto de Investigación Educativa 2001. CERP del Litoral.



## 5. Discusión de los Resultados y Propuestas para la reflexión

Como ha quedado demostrado, tanto por los antecedentes teóricos y de investigación citados, como con los resultados analizados en este estudio, las teorías implícitas de los docentes y sus creencias epistemológicas se presentan como un factor que determinan, entre otras variables, los estilos pedagógicos que adoptan en su práctica educativa, siendo esta una de las principales dificultades para promover cambios en los paradigmas de la formación docente. Para que las innovaciones avancen en las transformaciones de la cultura pedagógica del profesorado y logren incidir objetivamente en las prácticas de aulas de los docentes, se deben implementar estrategias de revisión crítica de las significaciones previas e implícitas de los profesores y profesoras, y construir nuevas concepciones didácticas en espacios de formación profesional colegiada donde se analicen explícitamente las visiones personales de estudiantes, profesores formadores, tutores y equipos de asesores, en relación a sus creencias pedagógicas y didácticas de lo que significa enseñar, aprender y evaluar en educación y compartir las experiencias e imágenes del pasado escolar, las expectativas, valores, y destrezas a desarrollar en un contexto profesional de un centro de enseñanza.

Con el fin de aportar elementos para la reflexión y progresar en el conocimiento de estos temas para diseñar planes de formación e intervención en la formación pedagógica de los nuevos profesores, vamos a proponer un conjunto de nuevas hipótesis de trabajo. En todos los casos vamos a fundamentar nuestras propuestas en el marco teórico que surge de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor, en los avances en el campo de la investigación en ciencias de la educación y las principales conclusiones de este estudio.

169

### *Aporte N°1.*

"Si los estudiantes no logran vincular la teoría que les fuera impartida en la Universidad (o en los centros de formación del profesorado, agregamos nosotros) con las exigencias prácticas que se originan en la escuela, el único recurso que les queda es enseñar en la misma forma como se les enseñó a ellos, sin un propósito educacional formulado coherente y explícitamente, y además sin comprender la posibilidad de tomar decisiones pedagógicas respecto a su práctica" (Haggarty, L. 1997:33)

### *Aporte N° 2.*

"El estudiante de profesorado, no logra comprender la complejidad del razonamiento que subyace a la multiplicidad de modelos pedagógicos y acciones académicas observadas en su formación inicial. Esta situación de confusión y parálisis ante su exposición en la práctica docente, emergen sus modelos implícitos ya incorporados en su memoria" (Haggarty, op. Cit)

### *Aporte N° 3.*

"(...) deben sustituirse los enfoques normativos por los enfoques descriptivos en la formación inicial del profesorado. Hay que abandonar de una vez las idealizaciones sustituyéndolas por el análisis de situaciones prácticas de ense-

ñanza, enseñando al futuro profesor a estudiar el conjunto complejo de variables que influyen en una situación educativa y las distintas estrategias que es posible poner en marcha para enfrentarlas" (Esteve, J. J., 1993)

*Aporte N° 4.*

"Las teorías implícitas son un elemento esencial en los momentos de cambio e innovación curricular. La innovación hay que entenderla como una negociación entre los significados previos del profesorado y los de las nuevas propuestas" (Marrero Acosta, J., 1991)

*Aporte N° 5.*

"El conocimiento en los programas de formación debe estar referido a la práctica y por tanto debe cuestionar y profundizar los esquemas conceptuales, la constelación de problemas e intuiciones que surgen en el diálogo con las situaciones conflictivas en el aula. No obstante, apoyarse y parir de la práctica no puede significar en ningún caso la reproducción acrítica de los apriori, esquemas y rutinas que rigen una práctica empírica y se transmiten como incuestionables de generación en generación. Por el contrario, el conocimiento en la acción, el saber hacer, sólo puede ser competente ante una realidad incierta, conflictiva y cambiante, cuando es flexible por asentarse en la reflexión en y sobre la acción. Ello supone partir de la práctica para analizar las situaciones, definir los problemas, elaborar procedimientos, cuestionar normas, reglas y estrategias utilizadas de forma habitual y automática, explicitar los procedimientos de intervención y de reflexión durante la acción" (Pérez Gómez: 1988)

En síntesis, la socialización de los nuevos profesores debe considerar los siguientes aspectos:

- El proceso de reflexión crítica sobre la práctica escolar debe lograr exteriorizar, problematizar y cuestionar los modelos implícitos de los profesores en su formación inicial, en su práctica docente y en la dinámica de inserción profesional en los centros de Educación Media. Es necesario compartir una misma visión sobre este asunto, necesariamente consensuada entre los objetivos académicos de los programas de formación de profesores, los estilos y prácticas de los formadores de docentes, el rol de los profesores tutores y los docentes que colaboran en la Escuela de Práctica.
- La evaluación de los estudiantes de profesorado debe orientarse a conocer la predisposición hacia las conductas analíticas y de reflexión de los practicantes, a identificar su capacidad de autocritica de su propia práctica, a observar la capacidad de autoevaluarse y de reconocer sus modelos pedagógicos implícitos y reales, a ubicarse en algún punto intermedio entre el profesor ideal y su práctica objetiva, y resolver la contradicción entre la teoría de la enseñanza y el ejercicio profesional.
- Tanto la forma de aprender de los futuros profesores como la necesidad de reconocer la máxima de que para enseñar no es suficiente con saber la asigna-

tura, deben expresarse en los objetivos de investigación permanente del profesorado y que toda comunidad académica de formadores debe necesariamente consensuar y negociar sobre este punto, a efectos de no quedar anclados en la tradición y la imposición de las costumbres y prácticas sociales hegemónicas y poder transitar racionalmente, desde la teoría y desde la práctica educativa, hacia un modelo de "docente profesional reflexivo" que promueva el desarrollo de una ética del conocimiento abierta a la crítica y la búsqueda permanente de una educación de calidad.

- Las conclusiones provisionales producto del análisis comparativo entre auto percepción de una experiencia exitosa de aprendizaje y los modelos didáctico-pedagógicos implícitos en las representaciones previas de los estudiantes, (que en muchos casos reflejaban situaciones de contradicción o incoherencia entre ambos) nos invita a repensar la complejidad del vínculo entre estrategia y resultado educativo, y no caer en la simplificación de buscar relaciones causales del tipo **innovación pedagógica igual mayor aprendizaje y modelo técnico tradicional igual aprendizaje mecánico y repetitivo**. Un recurso tradicional (como el verbalismo, y la exposición por ejemplo) puede transformarse en un potente instrumento de aprendizaje si logra el desequilibrio mental y el cambio conceptual necesario para que el alumno logre construir conocimiento nuevo y aprendizaje significativo. Por otra parte, las salidas de campo, las investigaciones aplicadas o bien estudiar en grupo y fomentar la participación de equipos para elaborar informes académicos pueden caer, como afirma Zabala, en la trampa del falso activismo, al considerar la actividad como buena en sí misma, y pueden servir, en lugar de desarrollar el aprendizaje comprensivo, a imponer el viejo esquema de reforzamiento de la memoria mecánica y aprendizaje individual (sólo algunos trabajan y la mayoría son "paracaidistas" en el proceso). En síntesis, acordamos con la propuesta de Zabala cuando afirma que es determinante "(...) el reconocimiento de las ideas que poseen anteriormente los estudiantes, los medios utilizados para dar respuestas a las dudas planteadas en el análisis y la verbalización de las diferencias entre el antiguo conocimiento y el nuevo, una serie de acciones que tienen que posibilitar no sólo que el aprendizaje sea lo más significativo posible sino que a la vez se aprende a reconocer el propio proceso de aprendizaje y las estrategias personales para conseguirlo" (Zabala, 1998, 91)
- Por último, de acuerdo con los resultados y hallazgos de este trabajo, se debe analizar con mayor atención la probable aceptación estratégica y provisional, por parte de un número no menor de estudiantes de profesorado, del discurso de la innovación y eventualmente del ejercicio pedagógico de prácticas innovadoras en el marco de modelos de enseñanza mediacionales y constructivistas, aunque estas experiencias no logran modificar el modelo implícito internalizado que emerge cuando los practicantes chocan con la realidad de la vida cotidiana de las instituciones escolares y los conflictos naturales de sus prácticas de aula.

Notas

<sup>1</sup> Los Centros Regionales de Profesores se fundaron a partir de 1997, para contrarrestar la reducida oferta de docentes de Educación Secundaria (hasta 1997, sólo el 30% tenía título pedagógico) en 6 regiones del país. Sus objetivos son la formación de Profesores de Educación Media, en las opciones Matemática, Lengua y Literatura, Ciencias de la Naturaleza (opciones Física, Química y Biología), Ciencias Sociales (opciones Sociología, Historia y Geografía) e Inglés, en un régimen de 3 años con una alta carga académica (40 horas semanales). Contrariamente a lo que ocurre en la región, en Uruguay la formación de docentes no está en la órbita de la Universidad. Desde 1951 a 1996, el Instituto de Profesores Artigas fue el único centro de formación superior no universitaria de profesores de Educación Media. Este estudio se refiere específicamente al CERP del Litoral, con sede en la ciudad de Salto, 500 km al norte de Montevideo.

<sup>2</sup> Véase DURKHEIM, E. "Las Reglas del Método Sociológico" y "Educación y Sociología".

<sup>3</sup> Esto se confirma con facilidad si se observan las publicaciones de los últimos 20 años en el campo de la sociología de la educación y la investigación aplicada en la enseñanza, en el marco institucional de la Anep, a través de diferentes organismos (FAS/OPP/Ministerio de Educación y Cultura) y centros de investigación (Mesyod y Gerencia de Planeamiento Educativo). En todos los casos, predomina una visión "*comtiana*" de la ciencia positiva que desarrolla su método aplicado en la educación con el fin de diagnosticar y mejorar el funcionamiento del sistema educativo.

<sup>4</sup> La 2da. pregunta abierta del cuestionario, referida a la descripción de una experiencia exitosa de los alumnos como practicantes, se estudiará a través de una estrategia de análisis de triangulación, entrevistando a los profesores tutores respectivos en cada área, situación que en sí misma se plantea como una nueva investigación a realizar.

<sup>5</sup> Por ejemplo, una alumna de 1er. año del Centro Regional de Profesores (generación 2001) nos comentaba en una instancia de reflexión en clase sobre este tema, que sentía hasta dependencia psicológica para estudiar "como lo había hecho siempre" y se "sentía mal" si no lo hacía. Describió, con cierta angustia no disimulada en su relato, que sentía la obligación (nótese el carácter impositivo y sancionatorio de la conducta impuesta por la cultura pedagógica tradicional) de "pasar en limpio" lo hablado en la clase en su cuaderno de apuntes, y que este oficiaba como elemento garantizador de que "estaba haciendo las cosas bien" en su rol de estudiante, pero muchas veces no entendía por qué lo hacía. Lo interesante de esta verbalización del problema es plantearse que la acción tradicional de sacar apuntes, copiar definiciones, memorizar, etc se enfrenta a un conflicto cognitivo cuando problematizamos la situación con interrogantes del tipo: ¿es esta la mejor estrategia para estudiar? ¿por qué estudio así? ¿existen modelos alternativos?. A partir de estas y otras interrogantes pedagógicas podemos comenzar a reflexionar críticamente sobre los modelos pedagógicos implícitos y los que debemos construir racionalmente para mejorar las prácticas escolares.

*Bibliografía*

- AAVV. "Una propuesta de desarrollo profesional". Grupo de Investigación en la Escuela, Sevilla. REVISTA CUADERNOS DE PEDAGOGÍA. (versión digital) N° 209. Barcelona, 1992.
- A.A.V.V. "Formación inicial del profesorado". CUADERNOS DE PEDAGOGÍA. (versión digital) N° 196. Barcelona, 1989.
- Car, W. Kemmis, S. *Teoría Crítica de la Enseñanza: la investigación acción en la formación del profesorado..* Martínez Roca. Barcelona.
- Cook, T.D., Reichardt, Ch. *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa.* Ed. Morata. Madrid. 1995.
- Durkheim, E. *Educación y sociología.* Ed. Babel. Bogotá. (Prólogo de Talcott Parsons). 1976.
- Durkheim, E. *Las Reglas del Método Sociológico y Otros Escritos sobre Filosofía de las Ciencias Sociales.* Alianza Editorial. Madrid. 1988.
- Esteve, J. "El choque de los principiantes con la realidad". CUADERNOS DE PEDAGOGÍA. (versión digital) Revista N° 220. Barcelona. 1993.
- Gil, D. Pessoa, A. Fortuny, J. Azcárate, C. *Formación del Profesorado de las Ciencias y la Matemática.* Editorial ECT. Barcelona. 1996.
- Haggarty, L. "Lo que acontece cuando la Escuela y la Universidad aúnan esfuerzos con el propósito de mejorar la formación inicial del docente". Seminario Internacional de Formación de Profesores, Santiago. 1997. (Documento de trabajo)
- Hernández, F. Sancho, J.M. *Para Enseñar no Basta con Saber la Asignatura.* Ed. Paidós. Barcelona. Buenos Aires. México. 1992.
- Marcelo García, C. *Formación del Profesorado para el Cambio Educativo.* EUB. Barcelona. 1995.
- Marrero Acosta, L. "Teorías implícitas del profesorado y currículum" CUADERNOS DE PEDAGOGÍA. (versión digital) N° 197. Barcelona. 1991.
- Mesyfod/Anep. "A un año del censo de octubre de 1995". DOCUMENTO V DE LA REFORMA DE LA EDUCACIÓN. Codicen. Montevideo. 1996.
- Pérez Gómez, A. "Enseñanza para la comprensión". En Pérez Gómez, A. Sacristán, G. *Comprender y Transformar la Enseñanza.* Ed. Morata. 4ta. Edición. Madrid. 1995.
- Porlán, F. "La didáctica de las ciencias". CUADERNOS DE PEDAGOGÍA. N° 210. (versión digital). Barcelona. 1993.
- Pozo, J. *Teorías Cognitivas del Aprendizaje.* Ed. Morata, Madrid. 1993.
- Rama, G. "Modalidades innovadoras en la práctica docente: la experiencia de los CERP" en Vaillant, D. Wettstein, G. Centros Regionales de Profesores. Una apuesta al Uruguay del Siglo XXI. Editorial Fin de Siglo. (pp. 31-48). Montevideo.

- Shiefelbein, E. Tedesco, J.C. *Una Nueva Oportunidad. El Rol de la Educación en el Desarrollo de América Latina.* Ed.Santillana, Buenos Aires. 1997.
- Sanjurjo, O, Vera, M.T. *Aprendizaje Significativo y Enseñanza en los Niveles Medio y Superior.* Ed. Homo Sapiens, Rosario, Argentina. 1994.
- Stenhouse, L. *Investigación y Desarrollo del Currículo.* Ed. Morata. Madrid. 1984.
- Pérez Gómez, A. "Autonomía y formación para la diversidad". CUADERNOS DE PEDAGOGÍA. (versión digital) N° 161. Barcelona. 1988.
- Vaillant, D. Marcelo García, C. *¿Quién Educará a los Educadores?.* Anep/Aeci/Opp. Montevideo. 2000.
- Vaillant, D. "Reforma del sistema de formación inicial de docentes en Uruguay" en Vaillant, D. Wettstein, G. (editores, 1999) Centros Regionales de Profesores. Una apuesta al Uruguay del Siglo XXI.. Editorial Fin de Siglo. (pp. 22 -30). Montevideo.
- Zabala, Antoni "Enfoque globalizador y pensamiento complejo". Ed. Grao. Barcelona. 1998.



Eduardo Rodríguez Zedán

Doctor © en Investigación e Innovación Educativa de la facultad de Ciencias de la educación, Universidad de Málaga.  
Profesor Titular de Investigación y Sociología de la Educación en el  
Centro Regional de Profesores del Litoral, Uruguay.  
Especialista en Ciencias de la Educación.