

opción

Revista de Antropología, Ciencias de la Comunicación y de la Información, Filosofía,
Lingüística y Semiótica, Problemas del Desarrollo, la Ciencia y la Tecnología

12

Año 32, diciembre 2016, N° Especial

Revista de Ciencias Humanas y Sociales

ISSN 1012-1537 / ISSN-e: 2477-9385

Depósito Legal pp 198402ZU45



Universidad del Zulia
Facultad Experimental de Ciencias
Departamento de Ciencias Humanas
Maracaibo - Venezuela

Las teorías implícitas en el contexto universitario

Alicia Ros Garrido
Universitat de València (España)
Alicia.Ros@uv.es

Resumen

El presente documento profundiza en las teorías implícitas en el contexto universitario. El objetivo es mostrar las características, resultados y conclusiones de investigaciones desarrolladas sobre las teorías implícitas en el contexto de la educación superior, tanto con profesorado en activo como con estudiantes universitarios. Se parte del marco teórico de las investigaciones sobre el pensamiento del profesorado de la década de los ochenta. De los resultados, sorprende que en el contexto universitario predomina la teoría activa y permiten concluir que las teorías implícitas asumidas tienen cierta estabilidad y que hay cierta incoherencia entre las teorías implícitas asumidas y las prácticas.

Palabras clave: Teorías implícitas; Educación superior; pensamiento del profesorado.

Implicit theories in higher education contexts

Abstract

This text offers an insight into implicit theories in Higher Education. It is our aim to show the features, results and conclusions of research conducted in Higher Education upon implicit theories, both of lecturers as well as of university students. Our standpoint is the theoretical framework of research upon teacher thinking developed in the 1980s. Results are surprising in that in Higher Education active theory is predominant which allows us to conclude that implicit theories are relatively stable and that there is certain incoherence between assumed implicit theories and practice.

Keywords: Implicit theories; Higher education; Teachers thought.

INTRODUCCIÓN

Ha sido habitual en el mundo académico, más concretamente en la universidad española, partiendo de los ejes conceptuales de la enseñanza de Carr y Kemmis (1988) y Carr (1990), dar más valor a la racionalidad crítica por encima de la racionalidad práctica o la técnica. También lo es para Fenstermacher y Soltis (1998) que afirman que el enfoque liberador especifica más que los otros dos enfoques lo que importa para alcanzar la consideración de “Persona Educada”. Sin embargo, los autores reconocen que en la sociedad actual, “para enseñar con éxito en los sistemas de escolaridad que existen hoy son necesarios los enfoques del ejecutivo y del terapeuta” (Fenstermacher y Soltis, 1998: 117-118). Ambos enfoques permiten al profesorado ejercer una práctica efectiva y humana en las complejas y altamente diferenciadas aulas, puesto que en los actuales sistemas educativos de masa y de escolaridad obligatoria, el enfoque liberador podría desencadenar efectos contrarios a los buscados. Por lo tanto, es necesario analizar la finalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje para comprender el enfoque de la enseñanza asumido y/o puesto en práctica (Ros-Garrido, 2015). Dicha finalidad esta mediada, entre otros factores, por el conocimiento del profesorado.

Marrero (2009) diferencia entre dos tipos de estudios: sobre el conocimiento del profesorado y desde el conocimiento del profesorado. El primer grupo de investigaciones implica estudios centrados en la planificación (tanto la planificación previa como posterior a la práctica), en la toma de decisiones (que el docente toma continuamente valorando sus efectos), en las teorías o creencias (que el profesorado adquiere, desarrolla y sostiene) y la diferencia entre profesorado novato y experto (en la práctica de la enseñanza). El segundo grupo de investigaciones implica irrumpir en la propia clase del profesorado, es decir, estudiar una situación de clase y de los problemas de la propia práctica a los que el profesorado hace frente.

El presente texto se centra en el primer grupo de estudios, concretamente en las investigaciones centradas en las teorías y creencias que se pueden identificar en el contexto universitario. Tienen especial relevancia, las investigaciones realizadas por Marrero (1988a, 1988b, 1991, 1992) y Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993) donde, partiendo de la conceptualización de las teorías de la enseñanza, en tanto conocimiento representacional, y las teorías implícitas, en tanto conocimiento atribucional, confecciona un cuestionario para conocer las teorías implícitas del profesorado. Es decir, parten de la diferenciación entre el conocimiento representacional y el conocimiento atribucional. El estudio documental y teórico les permite establecer cinco teorías de enseñanza que, tras las investigaciones realizadas, se constituyen como cinco teorías implícitas.

El presente texto tiene como objetivo mostrar las características, resultados y conclusiones de algunas investigaciones desarrolladas sobre las teorías implícitas en el contexto de la educación superior, tanto del profesorado en activo como del estudiante universitario. Y, concretamente las investigaciones realizadas bajo el marco del estudio de Marrero (1988a) y Rodrigo *et al.* (1993). Para responder al objetivo, en primer lugar, se esboza el marco teórico y fundamentación del estudio realizado prestando especial interés al concepto de teorías implícitas. En segundo lugar, exponemos la metodología utilizada. En cuarto lugar, se analizan las características básicas y resultados de diversas investigaciones realizadas sobre las teorías implícitas en el contexto de la educación superior. Y en último lugar, exponemos las conclusiones derivadas de la búsqueda y análisis realizado.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Las investigaciones sobre la enseñanza y la función docente se iniciaron con el modelo de caja negra. El abandono del paradigma presagio-producto en los años sesenta y la crítica generalizada al paradigma proceso-producto en la investigación sobre la enseñanza estimuló el auge de modelos mediacionales centrados en el pensamiento del profesorado y en las características del alumnado (Pérez, 1983; Pérez y Gimeno, 1988). El paradigma del pensamiento del profesorado surge como reacción al énfasis en la investigación positivista asociada a la tradición conductista junto a la emergencia del cognitivismo. Esta situación posibilita que a finales de los setenta se iniciara la línea de estudio del pensamiento del profesorado. Se llevan a cabo investigaciones centradas en conocer cuáles son los procesos de razonamiento que ocurren en la mente del profesorado durante su actividad profesional como las recogidas en Estebaranz y Sánchez (1992), Marcelo (1987, 1988), Salinas (1987), Villar (1988) y Wittrock (1989a, 1989b y 1990).

En general, la investigación sobre los procesos de pensamiento del profesorado se basa en dos presupuestos (Shavelson y Stern, 1989:373):

1. El profesorado es un profesional racional que realiza juicios y lleva a cabo decisiones en un entorno complejo e incierto.
2. El comportamiento del profesorado se guía por sus pensamientos, juicios y decisiones.

El primer presupuesto, se refiere a las intenciones de sus juicios y decisiones más que a su conducta. En realidad, el profesorado se comporta razonablemente al hacer juicios y tomar decisiones en un entorno complejo e incierto puesto que, por una parte, algunas situaciones requieren respuestas inmediatas que excluyen un proceso racional y, por otra parte, a fin de abarcar las situaciones demasiado complejas, se construye un modelo simplificado de la realidad y se actúa de acuerdo al mismo. De ahí que los autores hablen de una racionalidad delimitada que es lo mismo que hablar de “profesionalidad limitada” (Angulo, 1999; Marrero, 2009). El segundo presupuesto implica que “para comprender la enseñanza debemos comprender cómo se pasa del pensamiento a la acción” (Shavelson y Stern, 1989:374). En síntesis, los estudios del pensamiento del

profesorado, parten de la premisa que la conducta queda influenciada tanto por los propios pensamientos como por el contexto, ambos delimitan la profesionalidad docente.

El paradigma del pensamiento del profesorado reconoce que el profesorado es capaz de construir teorías según las demandas de la situación y que la síntesis de teorías que construyen dirige sus acciones didácticas. El pensamiento del profesorado constituye la “estructura semántica” (Pérez, 1987) del profesorado desde la cual construye y elabora su proyecto de intervención, interpreta las reacciones del alumnado, valora los procesos y evalúa conductas y resultados. En la mayoría de los casos, independientemente de las directrices de las autoridades educativas, lo que el profesorado hace es consecuencia de lo que piensa (Clark y Peterson, 1990; Yinger y Clark, 1988). Se considera que los pensamientos del profesorado guían y orientan su conducta (Shavelson y Stern, 1983).

1.1. Las teorías implícitas

Es necesario tener presente el concepto de teoría implícita para entender el objeto de la investigación y su repercusión en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Así, las teorías implícitas: “son teorías pedagógicas personales reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica docente (...) son una síntesis de conocimientos culturales y de experiencias personales (Marrero, 1993:245). “Son una síntesis de conocimientos y creencias que conforman su quehacer pedagógico, dan sentido a las decisiones y contradicciones, y le permiten hacer frente a las contingencias de la enseñanza” (Marrero, 1991:69).

Es decir, las teorías implícitas del profesorado son un conjunto de explicaciones construidas para comprender lo que sucede en un entorno educativo y formativo. Se forman a partir de la propia experiencia, como alumnado y/o como docentes, y también a través de su formación pedagógica y práctica profesional, en determinados contextos en los que se establecen relaciones con otros profesores y profesoras, con diferentes estudiantes y en instituciones concretas. Todo ello guía la práctica. Las teorías implícitas del profesorado son “síntesis de experiencias pedagógicas que se construyen en el

escenario de la cultura escolar” (Marrero, 2009) y en el contexto universitario, también se construyen en el propio contexto de la educación superior tanto de su experiencia de estudiante como de su experiencia de docente.

Se reconocen dos niveles funcionales de representación de las teorías: el conocimiento representacional y el conocimiento atribucional (Marrero, 1988a; Rodrigo *et al.*, 1993). La síntesis de conocimiento representacional son las teorías que el sujeto conoce o reconoce porque su naturaleza es explícita. Son las teorías de enseñanza (tradicional, técnica, activa, constructiva y crítica). El conocimiento atribucional o síntesis de creencias son las teorías que el sujeto asume como propias, ideas que sí que son adoptadas y usadas, ya sea de manera consciente o inconsciente y, por ello, su naturaleza es implícita. Son las teorías implícitas (dependiente, productiva, expresiva, interpretativa y emancipatoria).

El proceso de la investigación de Marrero (1988a) está ampliamente descrito en Correa y Marrero (1992) y en Correa y Camacho (1993). Los trabajos de Marrero (1988a, 1991, 1992, 1993, 2009, 2010), son fruto de un trabajo empírico riguroso y continuado en el tiempo y han ido consolidando un saber que se refuerza con el tiempo. El estudio parte de la elaboración de un cuestionario cuyos enunciados se redactaron en términos autorreferenciales (creo que, en mi opinión, opino, pienso,...) para facilitar la tarea atribucional. El cuestionario se aplicó en centros de Educación General Básica y en la Universidad (maestros/as de EGB¹ e Instituto Nacional de Bachillerato –INB- que estudiaban 3º, 4º y 5º de Pedagogía). La estructura de las cinco teorías implícitas identificadas es producto de análisis de los índices de tipicidad y polaridad de los enunciados y de los sujetos, y tras diversos análisis factoriales de acuerdo a los pesos obtenidos y a su comunalidad.

METODOLOGÍA

El análisis documental parte de la revisión de materiales bibliográficos y hemerográficos en la base de datos de Dialnet con el propósito de identificar, en primer lugar, las investigaciones desarrolladas sobre teorías implícitas y, en segundo lugar, poder extraer las realizadas en el contexto de la educación superior para su

análisis más detallado y responder al objeto de investigación del presente texto.

La revisión ha permitido aproximarnos a las características muestrales y contextuales en las que se han realizado las investigaciones, así como a los objetivos perseguidos y la metodología empleada. A continuación exponemos el análisis y discusión de los resultados.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Jiménez (2002) y Jiménez y Correa (2002) revisaron 192 investigaciones anglosajonas e iberoamericanas sobre el pensamiento docente y concluyen que la mayoría de investigaciones sobre las teorías implícitas que siguen el planteamiento de Marrero (1988a) y Rodrigo *et al.* (1993), se han centrado en el profesorado en formación (estudiantes de Magisterio), seguido del profesorado de enseñanza primaria. Las autoras destacan que sólo 13 de las investigaciones (6,8%) utilizaban exclusivamente muestras de profesorado universitario y en otras 10 investigaciones se empleaban muestras combinadas de profesorado de diferentes niveles. En total, serían 23 investigaciones (12%) las que han tenido como referencia el profesorado universitario.

A continuación, destacamos los aspectos más relevantes de diferentes investigaciones realizadas sobre el pensamiento docente analizando las teorías implícitas del profesorado, en activo o en formación, de diferentes niveles de enseñanza y en profesorado de diversas materias curriculares. Hemos clasificado las investigaciones de acuerdo a la propuesta de Correa y Camacho (1993):

- Investigaciones sobre la estructura de las teorías implícitas en los diferentes niveles de enseñanza.
- Investigaciones sobre la funcionalidad de las teorías implícitas en los procesos cognitivos: comprensión de textos,

evaluación de situaciones, proceso de comprensión y predicción.

- Investigaciones sobre los orígenes, determinaciones y cambio de las teorías implícitas.

A cada grupo de investigaciones, dedicamos los siguientes apartados, deteniéndonos brevemente en los resultados y conclusiones de las mismas. Las características de la muestra, el nivel educativo, el contexto, los objetivos y los instrumentos y/o metodología empleada, se muestran en los cuadros que hay al final de cada uno de los apartados.

3.1. Investigaciones sobre la estructura de las teorías implícitas en los diferentes niveles de enseñanza. En primer lugar, la investigación realizada por Aguilar, Reyes, Rodríguez y Sosa (1990) con profesorado universitario, tiene como resultado que hay coherencia entre las teorías implícitas, las concepciones de planificación, la planificación que realiza y la práctica docente.

En segundo lugar, partiendo de una muestra de 276 profesores/as de diferentes niveles educativos, se han publicado diferentes artículos, cada uno de ellos centrado en un aspecto concreto. En Jiménez y Cabrera (1999) una de las conclusiones del estudio es que hay distintos perfiles de las teorías implícitas sobre los medios: en el profesorado de Educación Infantil y Primaria (EIP) predomina la teoría técnica, con aportaciones de la activa y la crítica; en el profesorado de Educación Secundaria (ES) y Educación Universitaria (EU) predominan la teoría técnica y la activa, matizadas por la crítica, y en EU, por la constructiva; la teoría tradicional no se asume.

El artículo de Jiménez y Correa (2002) centrado en el profesorado universitario, muestra que el eje articulador de este nivel educativo es la teoría activa, seguida de la constructivista, mientras que el eje secundario lo componen la técnica, tradicional y crítica.

Otras ideas de destacar de la tesis doctoral realizada por Jiménez (2002) son algunas de sus conclusiones: no hay exclusividad de ideas por niveles educativos, hay mayor similitud entre niveles

consecutivos, la teoría tradicional es la menos representativa y la teoría activa es la más representativa, alta similitud por niveles en los subdominios² de los componentes del conocimiento (desde el 80% en MAT y ENZ, seguidos de API, CTO, PRO, EVA, ITA, MSO, PLA y hasta el 40% en DIG), cuya importancia es similar entre los niveles educativos (API, EVA y MSO) o aumenta a medida que avanzamos de nivel educativo (ENZ, PRO, MAT) o disminuye (ITA, CTO y PLA) o es inflexible (DIG). En el análisis de la importancia de los subdominios por cada nivel educativo el resultado es que no todos tienen la misma importancia (para los docentes de educación infantil y primaria la secuencia es: ENZ, PRO, MAT, CTO, DIG, ITA, EVA, PLA y API; para los de secundaria: MAT, PRO, CTO, PLA, ENZ, MSO, API, DIG e ITA; y para los de educación superior: CTO, EVA, MAT, ENZ, PLA, DIG, PRO, MSO, ITA y API). En definitiva, la autora afirma que replica y corrobora los hallazgos de Marrero (1988a) con una muestra diferente y propone un cambio en la denominación de las teorías implícitas: reproductiva (dependiente), eficientista (productiva), dinámica (expresiva), reflexiva (interpretativa) y renovadora (emancipatoria).

Jiménez y Correa (2003), muestran los resultados en un subdominio concreto: disciplina y gestión (DIG). Las autoras concluyen que DIG es un elemento diferenciador entre los tres niveles educativos. La gestión es más directiva (centrada en la figura del profesor) en ES, seguida de EU, y por último de EIP. En EIP y EU se establecen las normas fundamentalmente para favorecer el aprendizaje, en ES su función es la ejecución de tareas y controlar al alumnado. El principio de autoridad se refuerza a medida que avanzamos de nivel educativo. Concluyen que no hay ideas sobre DIG exclusivas de un nivel educativo.

Jiménez (2005) se centra en el subdominio de Interacción profesorado-alumnado (ITA). Alude a la tipicidad de los enunciados del cuestionario empleado. Según el índice de tipicidad, existen enunciados total, moderada y poco o nada relevantes para EIP, ES y EU; pero estos enunciados, más o menos prototípicos en un nivel, suelen serlo también respecto a los otros, puesto que no están polarizados. Aunque no puede decirse que la ITA constituya un elemento importante en la explicación de las teorías implícitas sobre la

enseñanza del profesorado de los tres niveles educativos, la autora afirma que éstas son un elemento diferenciador entre dichos niveles: con importancia moderada en EIP y escasa en ES y EU; y, a menor nivel educativo la relación profesorado-alumnado se apoya más en la actividad de éstos y a mayor nivel, en favorecer su desarrollo personal.

Los resultados incluidos en Jiménez (2009) siguen centrados en profesorado de diferentes niveles educativos. Concluye que más de la mitad de los enunciados son altamente asumidos por el profesorado de los tres niveles educativos. A medida que se avanza en el nivel educativo, se coincide, sobre todo, en lo que no se asume. Es decir, los enunciados no están polarizados hacia un nivel educativo. La eliminación de enunciados y sujetos extremos y el resultado del análisis de componentes principales realizado, permiten confirmar que el conocimiento atribucional del profesorado no es una traslación pasiva o recuperación mecánica de la génesis sociocultural a su mente, sino una síntesis generada por la aprobación de los enunciados que mejor describen su concepción de la enseñanza y por la influencia de los contextos próximos de referencia. Es decir, el nivel educativo es el contexto a través del cual el profesorado construye su conocimiento atribucional. Para la autora, los resultados de los índices de tipicidad y polaridad hacen afirmar que el segundo no es un buen discriminador del contexto.

En tercer lugar, el resultado de la investigación realizada por Martínez (2009) sobre las teorías implícitas sostenidas por profesorado en fase de preservicio de la Escuela Universitaria del Magisterio, es que dicho profesorado sostiene tres teorías (factores): teoría reflexiva (expresiva e interpretativa), teoría dependiente y teoría productiva. Los futuros profesores y profesoras construyen sus representaciones del mundo que les rodea y sobre la enseñanza, previamente al ingreso en las escuelas de formación del profesorado. El autor afirma que las teorías implícitas difieren tanto cualitativa como cuantitativamente de las consideradas teorías formales sobre la enseñanza y éstas, difieren de las sostenidas por el profesorado en fase de servicio.

Cuadro 1. Investigaciones sobre la estructura de las teorías implícitas en los diferentes niveles de enseñanza (extracto de Ros, 2014)

| Autores | Muestra y Nivel educativo | Contexto | Objetivos: | Instrumentos / Metodología |
|---|--|----------------------------|--|--|
| Aguilar, Reyes, Rodríguez y Sosa (1990) | 4 profesores/a de Universidad | Universidad de las Palmas | Comprensión del pensamiento del profesorado universitario en la planificación y enseñanza interactiva. Estudio descriptivo sobre: cómo planifica, qué tipo y finalidad tienen sus diseños, qué elementos o componentes estructuran, y las relaciones entre las concepciones educativas y de la planificación y la enseñanza en el aula. | Adaptación cuestionarios de teorías implícitas y de concepciones de planificación de Marrero (1988a) Documentos escritos Pensamiento en voz alta Observación y Entrevista final |
| Jiménez y Cabrera (1999) | | | Determinar cuáles son las concepciones representativas que el profesorado de los niveles educativos de Infantil, Primaria, Secundaria y Superior tiene sobre los medios, si algunas son exclusivas de un nivel en particular y, cuál es la contribución de dichas concepciones a la estructura general de creencias sobre la educación del profesorado de cada nivel. | |
| Jiménez (2002) | | | Identificar las teorías implícitas representativas de las concepciones educativas de los docentes de los tres niveles educativos, y si éstas son exclusivas de un determinado nivel. Generar una estructura de creencias para educación infantil y primaria, secundaria y superior por separado, analizando sus semejanzas y diferencias. | |
| Jiménez y Correa (2002) | 276 docentes -101 Educación Infantil y Primaria -57 Educación Secundaria | Dos provincias de Canarias | Identificar la estructura de teorías implícitas o síntesis de creencias para el profesorado universitario: cuáles de las teorías culturales sobre la enseñanza son más representativas o típicas del profesorado universitario en diversos subdominios o elementos de la enseñanza. | Cuestionario de teorías implícitas del profesorado sobre la enseñanza (Marrero 1988a) 162 ítems |
| Jiménez y Correa (2003) | Superior | | Identificar las teorías implícitas sobre Disciplina y Gestión (DIG) representativas del profesorado de distintos niveles. Averiguar si existen ideas (teorías implícitas) exclusivas de un nivel educativo concreto Determinar la contribución de las ideas sobre DIG a la estructura general de creencias (teorías implícitas) sobre la educación del profesorado de cada nivel | Análisis de tipicidad y polaridad de los ítems Análisis de componentes principales |
| Jiménez (2005) | | | Identificar las ideas sobre el subdominio de Interacción profesorado-alumnado (ITA) que son representativas del profesorado de los distintos niveles educativos. Averiguar si existen ideas sobre ITA exclusivas de un nivel educativo concreto. | |
| Jiménez (2009) | | | Determinar la contribución de las ideas sobre ITA a la estructura general de creencias (teorías implícitas) sobre la educación del profesorado de cada nivel. Diferencias o similitud entre las ideas (proposiciones) sobre la enseñanza sostenidos por el profesorado de distintos niveles educativos. Concepción de cada componente de la enseñanza del profesorado de cada nivel educativo. Importancia de los subdominios de cada componente de la enseñanza del profesorado de cada nivel educativo. | |

Cuadro 1. Investigaciones sobre la estructura de las teorías implícitas en los diferentes niveles de enseñanza (Continuación)

| Autores/as | Muestra y Nivel educativo | Contexto | Objetivos: | Instrumentos / Metodología |
|---|---|--|--|--|
| Martínez (2009) | 110 alumnos/as en fase de preservicio de la Escuela Universitaria del Magisterio (tercer curso) | Universidad de La Laguna (Tenerife) | Exploración de las teorías implícitas sobre la enseñanza sostenidas por el profesorado en fase de preservicio de la Escuela Universitaria del Magisterio de la Universidad de La Laguna | Versión resumida de 50 ítems del cuestionario de teorías implícitas del profesorado sobre la enseñanza de Marero (1988a) Análisis de componentes principales |
| Zapata (2010) | 2 profesores universitarios (área de química) | Universidad Central de Venezuela | Identificar las teorías explícitas e implícitas sobre la enseñanza en el pensamiento y en la práctica del profesorado y comparar ambas teorías (estudio el comportamiento del profesorado en la interacción del contexto del aula) | Investigación cualitativa, de tipo etnográfica. Cuestionario de teorías implícitas del profesorado sobre la enseñanza de Marero (1988a) Observaciones grabadas con audio |
| Oramas (2013) | 2 especialistas en contenido y 1 asesoras de la mención de Preescolar y 7 especialistas de contenidos y 1 asesora de la mención de Dificultades de aprendizaje de la carrera de educación | Nivel central y centro local metropolitano de la Universidad Nacional Abierta de Venezuela | Explorar las teorías que el profesorado universitario tiene en torno de su práctica educativa y algunas concepciones de su labor docente. Objetivos específicos: -identificar, por medio de sus teorías, los modelos de enseñanza que permean las prácticas docentes de las diferentes escuelas y facultades de la UASLP -conocer sus concepciones acerca de la enseñanza-aprendizaje mediante sus argumentos -reconocer la relación entre las teorías de la enseñanza del profesorado y el área de acentuación de su práctica docente. | Enfoque cualitativo, tipo etnográfico Entrevistas en profundidad |
| Martínez, Zarate, Salazar y Palacios (2014) | 172 profesores/as universitarios (tres zonas: centro, media y huasteca) | Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP) | Marco metodológico de corte mixto descriptivo con diseño de estudios paralelos. Cuestionario simplificado de teorías implícitas del profesorado sobre la enseñanza (Marero, 1988a) Análisis descriptivo con agrupación de datos y análisis de frecuencias. Cuatro reactivos de respuesta abierta para análisis cualitativo Alfa de Cronbach= .82 | Marco metodológico de corte mixto descriptivo con diseño de estudios paralelos. Cuestionario simplificado de teorías implícitas del profesorado sobre la enseñanza (Marero, 1988a) Análisis descriptivo con agrupación de datos y análisis de frecuencias. Cuatro reactivos de respuesta abierta para análisis cualitativo Alfa de Cronbach= .82 |

En cuarto lugar, En la comparación de las teorías identificadas en el cuestionario de teorías implícitas del profesorado sobre la enseñanza con las observaciones realizadas, Zapata (2010) encuentra contradicciones significativas: según el cuestionario dominan teorías activo-constructivistas, y en la práctica en el aula se observa una fuerte tendencia hacia teorías técnicas y tradicionales. Los pensamientos del profesorado no están relacionados con su actuación pedagógica, lo que tiene repercusiones para la formación y capacitación del profesorado.

En quinto lugar, en el estudio cualitativo desarrollado por Oramas (2013) se concluye que las docentes poseen tres perspectivas de la enseñanza: la crítica, la humanista y la técnica. En su concepción de enseñanza pesa más su rol como especialistas que sus propias creencias. Las docentes están influenciadas por el modo en que se formaron (afirmándola o negándola) y, a pesar de trabajar en la modalidad a distancia, reclaman la presencia del alumnado.

Por último, en la investigación realizada por Martínez *et al.* (2014), se identifica la tendencia por un pensamiento más progresista que conservador: inclinación por la teoría expresiva e interpretativa por encima de la dependiente y productiva. Muy poca presencia de la teoría emancipatoria. Es decir, hay una inclinación a combinaciones de dos o más teorías implícitas y hay una presencia significativa de la teoría expresiva. La experiencia docente influye en la construcción de un pensamiento mucho más expresivo e interpretativo: en el área de conocimiento químico-biológica (es un escenario menos dependiente) se asume en mayor medida el pensamiento expresivo-interpretativo y en el área físico-matemática, la dependiente. Sin embargo, los resultados de la parte cualitativa hay grupos de profesorado que se manifiesta de una manera más tradicional o conservadora. Los autores afirman que la investigación podría complementarse con observaciones o estudios en la misma práctica.

3.2. Investigaciones sobre la funcionalidad de las teorías implícitas en los procesos cognitivos: comprensión de textos, evaluación de situaciones, proceso de comprensión y predicción. En primer lugar, en la investigación realizada por Makuc (2008) sobre las teorías implícitas acerca del dominio de la comprensión textual, la autora parte de teorías implícitas sobre los procesos de comprensión del profesorado en diferentes situaciones de enseñanza, es decir, de las teorías implícitas sobre la comprensión, no sobre las teorías implícitas de la enseñanza. No obstante, hemos decidido incluirla como investigación realizada sobre teorías implícitas del profesorado porque independientemente de las teorías y subdominios

identificados por la autora, los resultados de la investigación coinciden con los de Rodrigo *et al.* (1993): el profesorado ajusta o modifica su teoría implícita dependiendo de las características del contexto y las demandas de las tareas. La autora concluye que el profesorado manifiesta concepciones relacionadas con la teoría implícita lineal, interactiva y transaccional. El profesorado en el contexto de la enseñanza ajusta o modifica su teoría implícita de la comprensión a las características del contexto y a las demandas a las que se enfrenta (teoría lineal en situación de sala de clase y teoría interactiva en situación de lectura individual).

Y en segundo lugar, en la investigación realizada por Serrano (2010) se concluye que el profesorado mantiene actitud positiva hacia la mayoría de declaraciones de las dimensiones que conforman el cuestionario. Destaca la alta puntuación media de la dimensión programación que se acerca a los niveles de conservadurismo. La comparación de las creencias en función de las variables consideradas mediante la prueba T de Student para muestras independientes permite verificar que las variables no inciden en las creencias.

3.3. Investigaciones sobre los orígenes, determinaciones y cambio de las teorías implícitas. En primer lugar, Rodríguez (2003) clasifica las experiencias exitosas, anteriores y posteriores al paso de los estudiantes por el Centro Regional de Profesores del Litoral, en dos modelos: innovador y tradicional. El profesorado responde a las demandas del proceso de enseñanza-aprendizaje con esquemas asociados a su visión implícita de la enseñanza como resultado de su experiencia como alumno/a y a los modelos pedagógicos que internalizó en su pasado escolar. Las experiencias no logran modificar el modelo implícito internalizado en la etapa escolar. El autor afirma que desde los centros de formación superior deben implementar, dentro del *currículum* y contenidos de los programas de formación docente, estrategias de revisión crítica de las significaciones previas e implícitas del profesorado y analizar las concepciones didácticas en espacios de formación profesional colegiada.

En segundo lugar, en el estudio longitudinal desarrollado por Alarcón y Reyno (2009), los resultados señalan que después de tres años de formación, el estudiante mantiene su concepción sobre la finalidad de la enseñanza (teoría expresiva). Se evidencia que faltan estrategias y oportunidades durante la formación que permita al estudiante conocer sus creencias, reflexionar sobre ellas y tomar decisiones conscientes e intencionadas en su profesión.

Cuadro 2. Investigaciones sobre la funcionalidad de las teorías implícitas en los procesos cognitivos (extracto de Ros, 2014)

| Autores/as | Muestra y Nivel educativo | Contexto | Objetivos: | Instrumentos / Metodología |
|----------------|--|-----------------------|---|---|
| Makac (2008) | 18 docentes (no específica nivel educativo) | No específica. | Describir los procesos de comprensión de textos a partir de las teorías implícitas de un grupo de docentes. Cuatro teorías implícitas sobre el dominio de la comprensión textual: lineal, cognitiva, interactiva o transaccional. Subdominios de las teorías implícitas: noción de comprensión, noción de lector y noción de texto. | Instrumentos / Metodología Carácter cualitativo descriptivo. Focus control (instrumento para el nivel declarativo) Cuestionario de metacomprensión (instrumento para nivel de reconocimiento) |
| Serrano (2010) | 70 profesores/as (población=155) de la Facultad de Educación | Universidad de Málaga | Acercaarse al análisis de las creencias y concepciones del profesorado sobre algunas dimensiones del pensamiento pedagógico en el ámbito universitario y comprobar posibles efectos en la formación de creencias a partir de ciertas variables (ideología política, antigüedad en docencia universitaria, categoría profesional, funcionario o contratado, tipo de estudios universitarios) | Cuestionario opiniones pedagógicas de profesores de Universidad, basado en el Cuestionario de opiniones pedagógicas de Gimeno y Pérez (1988) Borrador con 200 ítems Versión reducida: 107 ítems (Alfa de Cronbach= 918) Eliminación de algunos ítems Cuestionario final de 74 ítems agrupados en 9 ámbitos que incluyen 21 dimensiones Prueba T para dos muestras independientes |

Cuadro 3. Investigaciones sobre los orígenes, determinaciones y cambio de las teorías implícitas (extracto de Ros, 2014)

| Autores/as | Muestra y Nivel educativo | Contexto | Objetivos: | Instrumentos / Metodología |
|------------------------|---|---|---|---|
| Rodríguez (2003) | 77 estudiantes de profesorado (último año) | Centro Regional de Profesores del Litoral (CERP). Salto (Argentina) | Contribuir al análisis de los procesos de reforma del profesorado, especialmente a partir del estudio de las teorías implícitas del futuro profesorado. | Cuestionario con preguntas abiertas y cerradas. 77 entrevistas que incluía relatos de experiencias consideradas exitosas de aprendizaje (instrumento elaborado por grupo IDEA de la Universidad de Sevilla-España) |
| Alarcón y Reyño (2009) | Oscila entre 6º y 4º Estudiantes de Pedagogía en Educación Física | Universidad de Playa Ancha (Chile) | Estudiar la concepción del comportamiento de enseñanza y la adquisición de éste por parte del estudiante de Pedagogía en Educación Física. Cambios durante cuatro años de formación. | Investigación descriptiva de diseño longitudinal (2005-2008) Preguntas cerradas: 3 Frases referidas a cada teorías implícitas (Marrero, 1993 y Delgado, 1998) Pregunta abierta: Análisis de contenido semántico |
| Cepeda (2009) | Estudiantes del Tercer Curso para la obtención del Título de Maestro Especialista | Universidad de Laguna (Tenerife) | Conocer las teorías implícitas del estudiante, antes de comenzar las prácticas y analizar si se producen modificaciones en las mismas después de realizar las prácticas. Conocer las teorías implícitas de profesorado tutor y maestros/as colaboradores para relacionar a todos los implicados en un proceso. | Versión resumida de 50 ítems del cuestionario de teorías implícitas del profesorado sobre la enseñanza de Marrero (1988a), grado de acuerdo puntuado de 1-10. -Al estudiante antes y después de las prácticas -Al profesorado y maestros/as una vez Análisis con el test T de Student para muestras relacionadas |

Y en tercer lugar, respecto a los cambios producidos en las teorías implícitas del estudiante después de un periodo de prácticas, Cepeda (2009) considera que la mayor variación en su grado de acuerdo se refiere a los tipos de conocimiento relacionados con la actividad docente en la fase interactiva (proceso de enseñanza-aprendizaje, contexto e interacción). Apenas sufren modificación significativa los de la fase preactiva y postactiva (planificación y evaluación). Los ítems con significatividad no se corresponden necesariamente con los que obtienen un mayor grado de acuerdo en cada teoría y que son más representativos de cada una de ellas. En esta investigación, los hombres varían más su grado de acuerdo en la evaluación y en el papel del profesorado, mientras que las mujeres modifican más su grado de acuerdo en el aprendizaje de la materia, gestión y disciplina, y planificación.

CONCLUSIONES O CONSIDERACIONES FINALES

Partiendo de las investigaciones realizadas sobre el conocimiento del profesorado desde los años setenta y en comparación a las realizadas en el contexto de la escolaridad obligatoria, se puede afirmar que son escasas las investigaciones sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en el contexto universitario, puesto que la mayoría se han desarrollado sobre profesorado de los niveles de educación obligatoria o con estudiantes de Magisterio (Jiménez, 2002; Jiménez y Correa, 2002).

En las investigaciones desarrolladas en el contexto universitario predomina la teoría de enseñanza activa o teoría implícita activa (Marrero, 1988a; Jiménez y Correa, 1999 y 2002; Jiménez, 2002; Martínez, 2009; Zapata, 2010; Martínez, *et al.*, 2014). En concreto Martínez *et al.* (2014) especifican que la experiencia docente también influye en una mayor asunción de la teoría implícita expresiva. Y si analizamos más profundamente las teorías asumidas por el profesorado, en realidad, el profesorado no asume una teoría en exclusiva, sino que son combinaciones de varias teorías. En las investigaciones de Jiménez y Correa (2002), Martínez (2009), Zapata (2010) y Martínez, *et al.* (2014) señalan la asunción de la teoría de enseñanza constructivista o teoría implícita interpretativa

junto a la teoría de enseñanza activa o teoría implícita expresiva. Por lo tanto, entre el contexto universitario prima la racionalidad práctica, conceptualizada por Carr y Kemmis (1988) y Carr (1990), o el enfoque terapeuta conceptualizado por Fenstermacher y Soltis (1998).

El análisis de las investigaciones revisadas nos permite afirmar que el profesorado y el futuro docente ajusta o modifica su teoría implícita dependiendo de las características del contexto y de las demandas de las tareas (Rodrigo *et al.*, 1993; Makuc, 2008) y especialmente destaca que el profesorado construye su conocimiento atribucional en el contexto (nivel educativo) donde ejerce su docencia (Jiménez, 2009). El propio concepto de teorías implícitas implica que dependen del contexto y que se activan en función de éste. Sin embargo, se reconoce un cierto carácter estable y permanente de las teorías implícitas del profesorado, y que dependiendo de las demandas de las tareas y del contexto, el profesorado genera sucesivos escenarios mentales, es decir, sólo una parte del conocimiento del profesorado es estable (no rígida). Estos resultados coinciden con los expuestos en Marrero (1988a): el profesorado adopta y usa una o varias teorías implícitas para decidir, planificar, relacionarse con colegas y alumnado, es decir, dependiendo de las demandas del desarrollo de la enseñanza.

También hay investigaciones que afirman que las teorías implícitas asumidas están influenciadas por el modo en que el profesorado se formó (Oramas, 2013) y que la experiencia docente no cambia la teoría implícita asumida en la etapa escolar (Rodríguez, 2003; Alarcón y Reyno, 2009). Cepeda (2009) también concluye que después de un periodo de prácticas en la etapa de formación de futuros maestros cambia la concepción respecto a lo relacionado con la fase interactiva pero no se producen cambios en la concepción de los aspectos relacionados con las fases preactiva y la postactiva. Tan sólo Aguilar *et al.* (1990) encuentran coherencia entre la teoría implícita y las prácticas realizadas.

Es necesario resaltar que faltan oportunidades de reflexión del profesorado para la toma de decisiones (Alarcon y Reyno, 2009) y que hay incoherencias entre la teoría implícita asumida y las

prácticas realizadas. Así, las diferencias entre el pensamiento del profesorado y sus prácticas o actuación pedagógica deben tener importantes repercusiones en la formación y capacitación docente (Zapata, 2010). Por lo tanto, es necesario que el curriculum de los centros de formación del profesorado incluyan estrategias de revisión crítica de las propias concepciones y teorías implícitas asumidas (Rodríguez, 2003), es decir, que los procesos formativos deben partir de las propias concepciones de los participantes.

En definitiva, se coincide en que las teorías implícitas tienen cierta estabilidad, lo que hace suponer que, en principio, los procesos de prácticas o de formación permanente del profesorado, no implican un cambio en las concepciones de la enseñanza. La afirmación anterior hay que matizarla puesto que sí consideramos que los procesos formativos deben partir de las propias concepciones y, aunque no se produzcan cambios en las teorías implícitas asumidas, al menos, muestran las posibilidades que se tienen y se puede elegir de manera consciente y coherente. Es decir, el cambio representacional puede favorecer el cambio atribucional.

Las investigaciones aquí descritas, se han desarrollado en diferentes escenarios con un interés común: investigar sobre el conocimiento docente partiendo de las teorías implícitas en el contexto de la educación superior. Es necesario seguir investigando desde el conocimiento docente y no solo sobre el conocimiento docente, es decir, sumergirse en las prácticas cotidianas del contexto de la educación superior para comprender las teorías implícitas de la praxis universitaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUILAR, María V.; REYES, Carmen I.; RODRÍGUEZ, Josefa y SOSA, Fátima. 1990. Estudio sobre el pensamiento y la planificación del profesorado universitario. *Qurrriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa*. N° 2: 73-81. Disponible en <http://qurrriculum.webs.ull.es/?p=647>. Consultado el 12.06.2015.

- ALARCÓN, Tegualda I. y REYNO, Alda. 2009. Teorías implícitas de la Enseñanza en la Educación Física: estudio longitudinal, 2005-2008. **Revista des-encuentros**. Vol. 8: 37-47. Disponible en <http://www.cenda.edu.co/revistadesencuentros/index.php/journal/article/view/39>. Consultado el 12.06.2015.
- ANGULO, José Félix. 1999. “De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente” en PÉREZ, Á.I.; BARQUÍN, J. y ANGULO, J.F. (edits.), **Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica**. pp. 261-319. Ed. Akal, Madrid (España).
- CARR, Wilfred y KEMMIS, Stephen 1988. **Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado**. Ed. Martínez Roca, Barcelona (España).
- CARR, Wilfred. 1990. Cambio educativo y desarrollo profesional. **Investigación en la escuela**. N° 11: 3-12. Disponible en http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/11/R11_1.pdf. Consultado el 12.06.2015.
- CEPEDA, Olga. 2009. “La «reflexión» y las teorías implícitas del profesorado: un análisis de las concepciones del profesorado de formación inicial” en MARRERO J. (ed.) **El pensamiento reencontrado**. pp. 218-245. Ed. Octaedro, Barcelona (España).
- CLARK, Christopher y PETERSON, Penelope L. 1990. “Procesos de pensamiento de los docentes” en WITTROCK, M. **La investigación de la enseñanza, III**. pp. 443-539. Ed. Paidós, Barcelona (España).
- CORREA, Ana D. y CAMACHO, Juan. 1993. “Diseño de una metodología para el estudio de las teorías implícitas” en RODRIGO, M. J., RODRÍGUEZ A. y MARRERO, J. **Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano**. pp. 123-165. Ed. Visor, Madrid (España).
- CORREA, Ana D. y MARRERO, J. 1992. “Las teorías implícitas como marco de estudio del pensamiento del profesor: Descripción de una metodología de investigación” en

- ESTEBARANZ A. y SÁNCHEZ V. (eds.) **Pensamiento de profesores y desarrollo profesional (I) Conocimiento y teorías implícitas.** pp. 57-69. Ed. Universidad de Sevilla, Sevilla (España).
- ESTEBARANZ, Araceli y SÁNCHEZ, Victoria. 1992. (eds.) **Pensamiento del profesor y desarrollo profesional (I). Conocimiento y Teorías Implícitas.** Ed. Universidad de Sevilla, Sevilla (España).
- FENSTERMACHER, Gary. D. y SOLTIS, Jonas. F. 1998. **Enfoques de la enseñanza.** Ed. Amorrortu, Buenos Aires (Argentina).
- JIMÉNEZ, Ana. B. 2002. **Nivel educativo y teorías implícitas sobre la enseñanza: estructura de creencias en los docentes de educación infantil y primaria, secundaria y superior.** Tesis doctoral. Editorial Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna. La Laguna-Tenerife (España). Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=1070>. Consultado el 12.06.2015
- JIMÉNEZ, Ana B. 2005. Las teorías implícitas del profesorado sobre los distintos ámbitos del proceso de enseñanza-aprendizaje: la interacción profesor-alumno en los tres niveles educativos. **Currículum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa.** Nº 18: 211-236. Disponible en <http://revistaq.webs.ull.es/ANTERIORES/numero18/jimenez.pdf>. Consultado el 15.06.2015.
- JIMÉNEZ, Ana B. 2009. “Un contraste de ideas entre niveles educativos. Las teorías implícitas de los profesores de educación infantil y primaria, secundaria y superior” en MARRERO J. (ed.), **El pensamiento reencontrado.** pp. 46-93. Ed. Octaedro, Barcelona (España).
- JIMÉNEZ, Ana B. y CABRERA, Lidia. 1999. Aproximación a las teorías implícitas del profesorado de Educación Infantil y Primaria, Secundaria y Superior sobre los medios de

- enseñanza. **Revista Píxel-Bit. Revista de medios y educación.** N° 13: 47-58. Disponible en <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n13/n13art/art134.htm>. Consultado el 15.06.2016.
- JIMÉNEZ, Ana B. y CORREA, Ana. D. 2002. El modelo de teorías implícitas en el análisis de la estructura de creencias del profesorado universitario sobre la enseñanza. **Revista de Investigación Educativa.** Vol. 20. N° 2: 525-548. Disponible en <http://revistas.um.es/rie/article/view/99051>. Consultado el 12.06.2015.
- JIMÉNEZ, Ana B. y CORREA, Ana. D. 2003. Concepciones del profesorado de educación infantil y primaria, secundaria y superior sobre la disciplina y gestión del aula. **Qurriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa.** N° 16: 87-104. Disponible en <http://qurriculum.webs.ull.es/?p=684>. Consultado el 12.06.2015.
- MARCELO, Carlos. 1987. **El pensamiento del profesor.** Ed. CEAC, Barcelona (España).
- MARCELO, Carlos (ed.). 1988. **Reunión científica sobre avances en el estudio del pensamiento de los profesores.** Ed. Universidad de Sevilla, Sevilla (España).
- MAKUC, Margarita. 2008. Teorías implícitas de los profesores acerca de la comprensión de textos. **Revista signos.** N° 68: 403-422. Disponible en <http://www.scielo.cl/pdf/signos/v41n68/art03.pdf>. Consultado el 15.06.2015.
- MARRERO, Javier. 1988a. **Teorías implícitas y planificación del profesor.** Tesis Doctoral. Universidad de La Laguna, Tenerife (sin publicar).
- MARRERO, Javier. 1988b. “Las teorías implícitas y la planificación de la enseñanza” en MARCELO, C. (ed.). **Avances en el estudio del pensamiento de los profesores.** pp. 135-144. Ed. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, Sevilla (España).

- MARRERO, Javier. 1991. Teorías implícitas del profesorado y currículum. **Cuadernos de pedagogía**. N° 197: 66-69. Consultado el 16.06.2015.
- MARRERO, Javier. 1992. “Teorías implícitas del profesorado: un puente entre la cultura y la práctica de la enseñanza” en ESTEBARANZ A. y SÁNCHEZ V. (eds.) **Pensamiento del profesor y desarrollo profesional (I). Conocimiento y Teorías Implícitas**. pp. 9-21. Ed. Universidad de Sevilla, Sevilla (España).
- MARRERO, Javier. 1993. “Las teorías implícitas del profesorado: Vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza” en RODRIGO, M. J., RODRÍGUEZ A. y MARRERO, J. (eds.), **Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano**. pp. 243-276. Ed. Visor, Madrid (España).
- MARRERO, Javier. (ed). 2009. **El pensamiento reencontrado**. Ed. Octaedro, Barcelona (España).
- MARRERO, Javier. 2010. “El currículum que es interpretado. ¿Qué enseñan los centros y los profesores y profesoras?” en GIMENO, J. (comp). **Saberes e incertidumbres sobre el currículum** pp. 221-245. Ed. Morata, Madrid (España).
- MARTÍNEZ, José F. 2009. “Las teorías implícitas como conocimiento práctico del profesorado en formación inicial” en MARRERO J. (ed.) **El pensamiento reencontrado**. pp. 204-217. Ed. Octaedro, Barcelona (España).
- MARTÍNEZ, José F.; ZARATE, Agustín; SALAZAR, Blanca P. y PALACIOS, Andrés. 2014. Concepciones en torno de la enseñanza docente. El caso de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. **Revista Intercontinental de Psicología y Educación**. Vol. 16. N° 1: 153-173. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80230114009>. Consultado el 2.06.2015.
- ORAMAS, Aarom. 2013. Creencias sobre la enseñanza que poseen docentes en la modalidad a distancia/Teachers’ beliefs on distance education. **UNA INVESTIG@CIÓN**. Vol. 5. N° 9: 38-58. Disponible en

<http://biblo.una.edu.ve/ojs/index.php/UNAINV/article/view/1244>. Consultado el 15.06.2015.

PÉREZ, Ángel. 1983. “Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica” en GIMENO J. y PÉREZ, A. **La enseñanza: su teoría y su práctica**. pp. 95-138. Ed. Akal, Madrid (España).

PÉREZ, Ángel. 1987. El pensamiento del profesor: vínculo entre la teoría y la práctica, **Revista de Educación**. N° 284: 199-221. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=18601>. Consultado el 16.06.2015.

PÉREZ, Ángel y GIMENO, José. 1988. Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. **Infancia y aprendizaje**. N° 42: 37-63. Disponible en <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02103702.1988.10822201>. Consultado el 03.03.2014.

RODRIGO, María J., RODRÍGUEZ, Armando y MARRERO, Javier. 1993. **Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano**. Editorial Visor. Madrid (España).

RODRÍGUEZ, Eduardo. 2003. Teorías implícitas del Profesorado y Modelos de Formación Docente. **Contexto educativo: revista digital de investigación y nuevas tecnologías**. N° 28. Disponible en [http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/Teor%*c3*%adas%20impl%*c3*%aditas%20del%20Profesorado%20y%20Modelos%20de%20Formaci%*c3*%b3n%20Do.pdf](http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/Teor%c3%adas%20impl%c3%aditas%20del%20Profesorado%20y%20Modelos%20de%20Formaci%c3%b3n%20Do.pdf). Consultado el 12.06.2015.

ROS-GARRIDO, Alicia. 2014. **Teorías implícitas y concepciones de planificación en la formación profesional para el empleo. Análisis en la provincia de Valencia**. Tesis doctoral, Universidad de Valencia, Valencia. Disponible en <http://roderic.uv.es/handle/10550/41186>. Consultado el 22.02.2015.

- ROS-GARRIDO, Alicia. 2015. Una propuesta práctica para entender, valorar y discernir los enfoques de la enseñanza. **Reidocrea**, N° 4: 48-53. Disponible en <http://hdl.handle.net/10481/35121>. Consultado el 22.07.2015.
- SALINAS, Bernardino. 1987. **La planificación en el profesor de EGB**. Tesis doctoral, Universidad de Valencia, Valencia. Disponible en <https://www.educacion.es/teseo/mostrarRef.do?ref=48795>. Consultado el 12.06.2015.
- SERRANO, Rocío C. 2010. Pensamientos del profesor: un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. **Revista de Educación**. N° 352: 267-287. Disponible en http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352/re352_12.pdf. Consultado el 14.06.2015.
- SHAVELSON, R. y STERN, P. 1989 (3ª ed). “Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta” en GIMENO J. y PÉREZ, Á. **La enseñanza: su teoría y su práctica**. pp. 372-419. Ed. Akal, Madrid (España).
- VILLAR, Luis M. 1988. **Conocimiento, creencias y teorías de los profesores**. Ed. Marfil, Alcoy (España).
- WITTROCK, Merlin C. 1989a. **La investigación de la enseñanza I: enfoques, teorías y métodos**. Ed. Paidós-MEC, Barcelona (España).
- WITTROCK, Merlin C. 1989b. **La investigación de la enseñanza II: Métodos cualitativos y de observación**. Ed. Paidós-MEC, Barcelona (España).
- WITTROCK, Merlin C. 1990. **La investigación de la enseñanza III: Profesores y alumnos**. Ed. Paidós-MEC, Barcelona (España).
- YINGER, Robert y CLARK, Christopher. 1988. “El uso de documentos personales en el estudio del pensamiento del profesor” en VILLAR, Luis M. (ed.). **Conocimiento**,

creencias y teorías de los profesores. Ed. Marfil, Alicante (España).

Zapata, María. 2012. **Teorías implícitas de los docentes sobre enseñanza y su producción pedagógica.** Tesis doctoral. Universidad Central de Venezuela. Disponible en <http://saber.ucv.ve/jspui/handle/123456789/2115>. Consultado el 12.06.2015.

¹La EGB es la etapa educativa obligatoria y gratuita establecida en la Ley General de Educación (1970) en España.

²Los diez subdominios o componentes del conocimiento de la enseñanza que distinguió Marrero (1988a): Conocimiento (CTO), Aprendizaje (API), Disciplina y gestión (DIG), Planificación (PLA), Interacción profesor-alumno (ITA), Materiales (MAT), Evaluación (EVA), Enseñanza (ENZ), Profesor (PRO) y Medio social (MSO).



**UNIVERSIDAD
DEL ZULIA**

opción

Revista de Ciencias Humanas y Sociales

Año 32, Especial N° 12, 2016

Esta revista fue editada en formato digital por el personal de la Oficina de Publicaciones Científicas de la Facultad Experimental de Ciencias, Universidad del Zulia.

Maracaibo - Venezuela

www.luz.edu.ve

www.serbi.luz.edu.ve

produccioncientifica.luz.edu.ve