



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación

Maestría en Educación mención Desarrollo del Pensamiento

**Teorías implícitas sobre la enseñanza y aprendizaje en estudiantes en
formación docente**

Trabajo de titulación previo a la obtención
del título de Magíster en Educación
mención Desarrollo del Pensamiento.

Autor:

Carlos Antonio Saeteros Narváez

CI: 0302369194

Correo electrónico: charles.sn@hotmail.com

Director:

Juan Napoleón Rodríguez Peralta

CI: 0103167367

Cuenca, Ecuador

01-abril-2020



Resumen

El objetivo principal de este trabajo investigativo es analizar de forma cuantitativa las teorías implícitas sobre enseñanza y aprendizaje que poseen los estudiantes de las carreras en docencia de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, de la Universidad de Cuenca y, con esa base, se compara los perfiles de egreso de las mismas carreras. El diseño metodológico es cuantitativo y tiene un alcance descriptivo y transversal. El proceso de recopilación de información sobre teorías implícitas y al levantamiento de información de campo se realiza con el uso de un cuestionario de dilemas, el cual fue previamente validado por anteriores estudios. Los principales hallazgos demuestran que existen coincidencias entre las teorías implícitas y los perfiles de las carreras, excepto en las dimensiones de uso de recursos y evaluación. Estos resultados son relevantes para analizar dichos perfiles y realizar mejoras.

Palabras clave: Pensamiento docente, Teorías implícitas, Enseñanza, Aprendizaje, Perfil de egreso.



Abstract

The objective of the present research work is to carry out a quantitative analysis of the implicit theories about teaching and learning that students have in teaching careers of Philosophy Faculty, Letters and Education Sciences of University of Cuenca. With it as basis, their graduation profiles of those careers are compared. The methodology design is a qualitative nature with a descriptive cross-sectional scope. Therefore, we proceed to compile theoretical information about implicit theories and collect field information using a dilemmas questionnaire, which is previously validated by prior researches. The main findings demonstrate that exist coincidence between implicit theories and the graduate career profiles, excepting dimensions of use of sources and evaluations. Those results are relevant to analyze those profiles mentioned above and make improvements.

Key words: Teacher-thinking, Implicit theories, Teaching, Learning, Graduation profile.



Índice

Resumen	2
Abstract.....	3
Cláusula de Propiedad Intelectual	7
Cláusula de Licencia y Autorización para Publicación en el Repositorio Institucional...	8
Dedicatoria.....	9
Agradecimientos	10
Introducción.....	11
Capítulo 1: Teorías implícitas sobre enseñanza y eprendizaje	20
1.1. Las teorías implícitas	20
1.1.1.Características de las teorías implícitas.	20
1.1.2.Origen de las teorías implícitas.	22
1.1.3.Funcionamiento de las teorías implícitas.....	22
1.1.4.Diferencias entre teorías implícitas y explícitas.	23
1.2.Teorías implícitas sobre la enseñanza y aprendizaje.	24
1.2.1.Tipos de teorías implícitas sobre enseñanza y aprendizaje.	25
Capítulo 2: Teorías implícitas de docentes en formación.....	34
2.1. Metodología de investigación.....	34
2.2. Tipo de estudio.	34
2.3. Alcance del estudio.....	35
2.4. Universo.	35



2.5. Muestra.....	36
2.6. Criterios de inclusión y exclusión.....	36
2.7. Técnicas.....	36
2.8. Instrumentos.....	37
2.9. Operacionalización de variables.....	37
2.11. Procesamiento y tabulación de la información.....	38
2.12. Resultados.....	38
2.12.1. Carrera de Educación General Básica.....	39
2.12.2. Carrera de Cultura Física.....	48
2.12.3. Carrera de Historia y Geografía.....	57
2.12.4. Carrera de Filosofía, Sociología y Economía.....	66
2.12.5. Carrera de Matemáticas y Física.....	75
2.12.6. Carrera de Lengua, Literatura y Audiovisuales.....	84
2.12.7. Carrera de Lengua Inglesa.....	92
2.12.8. Resultados generales de todas las carreras.....	101
Capítulo 3: Teorías implícitas sobre enseñanza y aprendizaje: contraste con los perfiles de egreso profesional.....	112
3.1. Definición de perfil de egreso profesional.....	112
3.2. Relación entre teorías implícitas y perfiles profesionales.....	113
3.2.1. Educación General Básica.....	113
3.2.2. Cultura Física.....	114



3.2.3. Historia y Geografía.	115
3.2.4. Filosofía, Sociología y Economía.....	117
3.2.5. Matemáticas y Física.	119
3.2.6. Lengua, Literatura y Lenguajes Audiovisuales.	121
3.2.7. Lengua y Literatura Inglesa.....	123
Conclusiones.....	128
Referencias	133
Anexos.....	138
Anexo 1. Cuestionario de dilemas para identificar teorías implícitas sobre enseñanza aprendizaje.....	138
Anexo 2. Consentimiento informado.	141
Anexo 3. Perfiles de Egreso de las carreras docentes de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad de Cuenca.	142
Anexo 4. Relación de las respuestas a los dilemas con su respectiva teoría	148



Cláusula de Propiedad Intelectual

Yo, Carlos Antonio Saeteros Narváez, autor del trabajo de titulación “Teorías implícitas sobre la enseñanza y aprendizaje en estudiantes en formación docente”, certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autor.

Cuenca, 01 de abril de 2020

A handwritten signature in blue ink, reading 'Carlos Antonio Saeteros Narváez', written over a horizontal line.

Carlos Antonio Saeteros Narváez

0302369194



Cláusula de Licencia y Autorización para Publicación en el Repositorio

Institucional

Yo, Carlos Antonio Saeteros Narváez en calidad de autor y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación “Teorías implícitas sobre la enseñanza y aprendizaje en estudiantes en formación docente”, de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad de Cuenca una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad de Cuenca para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Cuenca, 01 de abril de 2020

Carlos Antonio Saeteros Narváez

0302369194



Dedicatoria

Dedico la realización de este trabajo a las personas quienes me han acompañado durante esta travesía para alcanzar una meta más en la vida. A mis padres, cuyo amor y apoyo han sido los pilares fundamentales de mi vida personal, académica y profesional. A mis hermanos, de quienes espero ser el mejor ejemplo a seguir en cuanto a superación personal y profesional y de quienes también he aprendido a luchar por las metas que se proponga en la vida.



Agradecimientos

Expreso mi más sincero agradecimiento a mi padre Jorge Saeteros y a mi madre, María Narváez por el apoyo incondicional que me han brindado y lo siguen haciendo, también por el ejemplo de superación y lucha. Del mismo modo agradezco a mi compañera sentimental Sonia Cuzco, cuyo apoyo también ha sido fundamental en este trayecto. De una manera especial, al Mst. Juan Rodríguez, quien ha guiado la consecución de este trabajo de titulación. Finalmente, a la Universidad de Cuenca, la Facultad de Filosofía, sus autoridades y docentes por la apertura que dieron para la realización de este trabajo.



Introducción

La Universidad de Cuenca, a través de las carreras de docencia de su Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, tiene como propósito ofrecer a la sociedad, docentes que contribuyan a la formación integral de sujetos críticos y solidarios en las escuelas, tal como lo manifiesta el currículo ecuatoriano actual. Sin embargo, el estudio realizado por Van der Bijl, Cordero, Maldonado y Reyes (2012) menciona que los estudiantes en formación docente adquieren prácticas tradicionalistas, incluso en mayor intensidad que antes de su ingreso a la Universidad.

Esto, evidencia inconsistencias entre la teoría aprendida y la práctica; y una de las razones para que esto suceda, según Pozo (2006), es que detrás del actuar y el pensar docente se encuentran teorías implícitas que se imponen sobre la teoría explícita, en consecuencia, no es suficiente entender las teorías explícitas que los estudiantes en formación docente aprenden en la universidad, sino que es necesario identificar aquellas implícitas en su estructura mental.

Las teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje que tienen incorporadas los docentes resultan fundamentales para la praxis en el aula de clases, pues estas guían al profesor a tomar decisiones al enseñar o evaluar. Investigaciones, sobre todo psicológicas, han demostrado que el conocimiento intuitivo y lo implícito son dimensiones que priman ante lo que se expresa de manera explícita y esto se debería a que, para el cerebro y desde una perspectiva funcional, que el uso del conocimiento implícito implica poca inversión de energía (Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez, 2006).

Así, surge la necesidad de investigar el pensamiento implícito de los futuros docentes, específicamente las teorías implícitas que tienen incorporadas en cuanto a la enseñanza y aprendizaje.



Con el presente estudio se ofrece un análisis de las teorías implícitas sobre enseñanza y aprendizaje con los estudiantes de las carreras educativas egresan de sus respectivas carreras para, posteriormente, contrastar sus postulados con los perfiles de egreso de las mismas. En este marco, la investigación contribuye a la comprensión de la relación existente entre el perfil plasmado en los documentos y los ejes de pensamiento que guiarán la práctica de los futuros profesionales.

Para concretar la contribución mencionada, se ha planteado metodología con alcance transversal y de tipo estadístico descriptivo, pues es desarrollada en un punto del tiempo y espacio específicos; además, se levanta información con el uso de instrumentos estadísticos para fundamentar la respectiva descripción de los hallazgos.

Primero, se procede con la recopilación de información teórica para definir qué son las teorías implícitas sobre la enseñanza y aprendizaje, para ello se analizan estudios anteriores sobre el tema. El producto de esta revisión bibliográfica se plasma en el primer capítulo del presente informe.

Posteriormente, se procede a la recolección de información estadística que permite definir los tipos de teorías implícitas sobre enseñanza y aprendizaje que se encuentran interiorizados por los estudiantes de los últimos ciclos de las carreras educativas de la Universidad de Cuenca. Para la recolección de dicha información, se utiliza un cuestionario de dilemas compuesto por diez preguntas con tres opciones de respuesta en cada una. Dicho cuestionario fue elaborado y validado por Villanova (2012) para un estudio del tema en un contexto similar. Los resultados de la aplicación descrita se detallan en el segundo capítulo.

Finalmente, para entender la relación entre los perfiles y las teorías implícitas, se procedió a analizar los documentos oficiales que contienen información sobre los



perfiles de egreso de las carreras y, además, se contrasta esto con los datos obtenidos y tabulados en la fase estadística. El proceso mencionado se encuentra detallado en el tercer capítulo.

Los principales hallazgos apuntan a la existencia de una correlación entre los perfiles y las teorías implícitas en cuanto a las categorías sobre definición de aprendizaje, rol del docente, e importancia de los conocimientos previos, puesto que, en estas categorías, tanto perfiles como teorías implícitas coinciden en ser de tipo constructivista.

Por otro lado, sobre las categorías de uso de recursos y evaluación existen discrepancias: mientras los perfiles proponen enfoques constructivistas, las teorías implícitas de los estudiantes son, en su mayoría, interpretativas e incluso directas, perfiles que se orientan hacia enfoques tradicionales de la educación.

También se debe mencionar que los resultados varían dependiendo de las carreras: por ejemplo, en la carrera de Matemáticas y Física existe predominio de teorías interpretativas y directas mientras que, en las carreras de Filosofía, Sociología y Economía, así como Lengua, Literatura y Lenguajes Audiovisuales, predominan teorías constructivistas.

Cabe destacar, entre los principales obstáculos para realizar la investigación, la poca información existente sobre el tema, en tanto pudo encontrarse pocos estudios sobre este y, con mayor dificultad, investigaciones que aborden la realidad ecuatoriana; la información nacional disponible es nula, lo cual demanda una mayor inversión de tiempo para la indagación.

Asimismo, para el análisis de los perfiles de egreso, se encuentra que algunos documentos están poco detallados y, por lo tanto, mucha de la información tuvo que inferirse a partir de lo que se dispone en dichos documentos.



Por otro lado, antes de describir la investigación realizada, se considera importante sintetizar de forma cronológica los estudios encontrados en relación con el tema de estudio. Así, al revisar la literatura respectiva se encontraron los siguientes resultados:

Autores como Jimenez y Feliciano (2006) llevaron a cabo un rastreo cronológico a los estudios realizados sobre el pensamiento del profesor, tomando como base cuatro perspectivas de estudio planteadas por Marrero (1988): el conocimiento científico, las creencias, los contenidos de las diversas áreas y el conocimiento adquirido en la práctica.

Pensamiento docente formado desde el conocimiento científico.

El interés por el estudio del pensamiento del profesor surge a finales de la década de los setenta y principios de los ochenta, y se ve orientado al intento por redefinir la educación tomando conciencia sobre la influencia del pensamiento implícito en el actuar del profesor en el aula, así como en la sección de contenidos y estrategias didácticas, e incluso en la relación que este desarrolla con los estudiantes (Jimenez y Feliciano, 2006).

Desde la perspectiva científica, se investigan dos aspectos del pensamiento del profesor: por un lado, los constructos personales, definidos como referentes mentales que cada individuo desarrolla y utiliza en un determinado contexto para reflexionar y organizar información y los constructos culturales que son las formas de entender la realidad en la que existe cada sociedad (Kely, 1955). Los hallazgos de este autor, así como los de Solas (1992) determinan que los sujetos tienden a priorizar ciertos constructos personales cuando se exponen a estímulos similares.

Al respecto, estudios como los de Bruke et al. o Bodycott citados en Jimenez y Feliciano (2006), determinaron que los constructos personales se forman y evolucionan



a partir de los contenidos impartidos por el profesor y su relación con el contexto social.

Se entiende, entonces, que los constructos priorizados por los profesores varían al impartir una u otra materia, así como del grupo social con el que éste interactúa.

Pensamiento docente formado desde el contenido de las áreas que imparte.

Para Jimenez y Feliciano (2006) sobre esta categoría priman estudios que abordan, por un lado, el pensamiento de los profesores novatos y, por otro, el de los profesores expertos, ya sea sobre el manejo de contenidos en la materia que imparten, de contenidos pedagógicos o curriculares, del conocimiento de las características de los estudiantes y del contexto en el que se desenvuelve. También se mencionan los fundamentos filosóficos y epistemológicos del sistema educativo (Shulman, 1987)

Sobre este factor, se evidencia que el docente forma sus referentes mentales conforme se consolida el conocimiento que maneja sobre distintos temas; es decir, el nivel de conocimientos de un profesor sobre su área también influiría en su actuar en la aula y en la selección de estrategias didácticas. Estudios sobre estos temas han sido realizados por autores como Carlsen (1993), Goulding, Rowland y Barber (2002) y Smith (2000).

Pensamiento docente formado desde la práctica.

Sobre este aspecto existen estudios del pensamiento docente con las variantes de: las perspectivas del docente (Janesik, 1977); el conocimiento práctico docente (Elbaz, 1983); el conocimiento práctico reflexivo (Schon, 1992), entre otros. Si bien los conceptos utilizados por estos autores para sus estudios varían en el manejo de definiciones, todos se fundamentan en un análisis sobre la forma en la que el profesor



entiende su propia práctica. En este marco, el docente puede tener perspectivas sobre su práctica en las que se considera especialista, transmisor de conocimientos, facilitador de conocimientos, gestor o creador de situaciones que propician la construcción de conocimiento y la reflexión (Bennet y Saplding, 1994).

Las formas de pensar mencionadas se forman con base en las vivencias de la práctica diaria del docente y muchas veces están íntimamente vinculadas con la existencia de una brecha entre el conocimiento teórico adquirido durante su formación y la práctica docente.

Pensamiento docente formado desde las creencias.

Sobre este tema, las teorías implícitas adquieren significados variados que dependen de cada autor; sin embargo, en el presente estudio se tomó como base las definiciones ofrecidas en la investigación de Pozo et al. (2006) así como aquellas derivadas de los primeros estudios sobre el tema y los trabajos más actuales y cercanos al contexto ecuatoriano.

Uno de los primeros estudios realizados sobre las teorías implícitas respecto a la enseñanza y aprendizaje por parte de los docentes, aparece a finales de la década de los noventa. Para entonces, entre las principales creencias que los docentes manejaban sobre la enseñanza, se encontraba la de la necesidad de brindar o transmitir información a los estudiantes y de implementar estrategias que faciliten el aprendizaje (Doyle, 1997).

Asimismo, el estudio realizado por Tatto (1998) indica que la mayoría de docentes creía que enseñar equivale a transmitir valores culturales, así como el contenido de las diversas áreas de conocimiento y, en algunos casos, fomentar actividades que desarrollen el pensamiento crítico.



Después, surgen estudios que demuestran la predominancia de teorías implícitas agrupadas en tres clases: Teorías Directas, Teorías Interpretativas y Teorías Críticas. Se destaca que los datos sobre todas ellas han sido considerados para el presente estudio, en tanto representan información de gran interés para entender la evolución hasta la actualidad.

Se puede citar el estudio longitudinal realizado en Chile con docentes en formación en la rama de Educación Física, el cual concluye que los docentes en formación manifiestan un alto índice de inclinación por teorías implícitas tradicionales; no obstante, conforme avanza su formación universitaria, estas teorías cambian y al finalizar su formación, la mayoría de la población estudiada se inclina por teorías constructivistas, a pesar que varios conceptos implícitos sobre la enseñanza se combinan entre una teoría y otra (Alarcón y Reyno, 2008)

Por su parte, Loo-Corey (2013) realiza un estudio doctoral en Chile sobre las teorías implícitas que mantienen los profesores en el aula. Dicho trabajo involucra a 17 profesores en las áreas de Historia, Lengua y Religión. Sus principales hallazgos indican que las teorías implícitas sobre la enseñanza y aprendizaje no están arraigadas como únicas en el docente, sino que coexisten dos o más tipos de teorías implícitas. Esto sustenta que, a pesar que es generalmente aceptada la predominancia de un tipo, este hecho no es la regla: aproximadamente un tercio de la población del estudio citado da indicios de asimilar teorías directas; otro tercio, teorías interpretativas y, otro tercio, apunta hacia la teoría constructivista. (Loo-Corey, 2013)

Otro estudio sobre las teorías implícitas de los docentes en relación con sus prácticas en el aula, es el realizado en la Universidad de Guadalajara por Gómez (2008). Este concluye que aproximadamente un 80% de la población de docentes estudiada



demuestra aplicar una teoría constructivista y, así, se muestra concordancia entre las teorías que profesaban defender y las que aplicaban en la realidad del aula.

Por su parte, Cossio y Hernandez (2016) realizan un estudio sobre las teorías implícitas de profesores de educación inicial en México. Según este estudio, cerca de un 68% de los docentes asumen una posición constructivista sobre la enseñanza y el aprendizaje. De la misma manera, se encuentra que la mayoría de docentes no manifiesta practicar una sola teoría implícita y que, más bien, estas se combinaban en ciertas prácticas.

Pozo y Pedreira (2012) también realizan un estudio sobre las teorías implícitas vinculadas con los requisitos para el aprendizaje. Este estudio se realiza con la participación de profesores universitarios de La Bahía- Brasil. Los autores concluyen que la mayoría de docentes adoptaba una posición interpretativa; además, no se encuentra un indicio claro que dé cuenta de su inclinación por una u otra teoría.

Finalmente, debe citarse el estudio realizado por Gómez y Guerra (2012) sobre la diferencia entre las teorías implícitas de docentes en ejercicio y de quienes están terminando su formación en la docencia. Las autoras concluyen que los docentes recién formados y novatos tienen una mayor tendencia hacia teorías constructivistas, mientras que los profesores con mayor trayectoria educativa se inclinan a las teorías interpretativas.

Abordando el contexto ecuatoriano, se debe anotar que no se han encontrado estudios sobre las teorías implícitas. Existen investigaciones que abordan otros aspectos del pensamiento docente como el aporte de Maldonado (2015) que indaga los modelos mentales en la evaluación de los docentes de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad de Cuenca.



Considerando el vacío de información identificado, se sustenta la necesidad de estudiar las teorías implícitas sobre enseñanza y aprendizaje con las que egresan los nuevos profesionales en educación de la Universidad de Cuenca. Asimismo, se destaca la validez de ofrecer un contraste entre las teorías implícitas y los perfiles de egreso de los nuevos profesionales de las carreras en educación, de modo que este aporte ayude sirva de fundamento para orientar la toma de decisiones sobre la estructura curricular que deben tener las carreras educativas de la Universidad.



Capítulo 1: Teorías implícitas sobre enseñanza y aprendizaje

1.1. Las teorías implícitas

Las teorías implícitas se fundamentan en la noción de “representaciones implícitas”, las cuales pueden definirse como aquellas ideas que el sujeto ha construido sobre la realidad, de una manera inconsciente, con base en la experiencia y en su exposición a situaciones repetidas. En razón de esto, el sujeto no está consciente de la progresiva constitución de dichas representaciones (Pozo et al., 2006).

Por otro lado, las teorías implícitas sobre un fenómeno se pueden entender como el conjunto de representaciones de la realidad, organizadas bajo ciertos principios epistemológicos, ontológicos y conceptuales que le dan cohesión y organización (Pozo et al., 2006). Es decir que, si una representación implícita está fundamentada en principios de orden y cohesión, ésta pasa a ser una teoría implícita.

1.1.1. Características de las teorías implícitas.

Como primera característica, tenemos el origen, el cual está íntimamente vinculado con procesos de aprendizaje implícito, con la experiencia personal y con una educación informal (Pozo et al, 2006). Al sustentarse en la experiencia del individuo, las teorías implícitas son el resultado de influencia cultural y social, dado que la educación informal se da en el escenario de las interacciones socio-culturales.

Además, las teorías implícitas tienen una naturaleza funcional y pragmática; por lo general no pueden ser explicadas y, además, se activan automáticamente y de forma inconsciente tal y como sucede al momento en el que se originan (Pozo et al, 2006).



Esto hace que su vínculo con la estructura mental del sujeto sea más fuerte, pues es un conocimiento que resulta útil y significativo.

Se debe destacar que el sujeto, al estar expuesto a diferentes experiencias de vida, puede modificar esas teorías, siempre y cuando este cambio se haga de la misma forma inconsciente en que fueron construidas. Resulta difícil modificarlas o abandonarlas de forma deliberada en tanto, mientras más antiguas sean y más útiles parezcan ciertas teorías implícitas, más se interiorizan en la estructura mental del sujeto (Pozo et al., 2006).

Por su parte Marrero (1993) caracteriza a las teorías implícitas como intransferibles; es decir, sólo pueden ser aprendidas y no pueden ser transferidas de un sujeto a otro; esto, debido a la naturaleza experimental que poseen: cada sujeto construye sus teorías con base en su propia realidad y experiencias.

Pozo et al. (2006) postulan que las teorías implícitas se caracterizan principalmente por cuatro aspectos:

- **Abstracción:** No se trata de entidades reales o existentes en el mundo concreto.
- **Coherencia:** Las representaciones que forman la teoría implícita están relacionadas entre sí y no se configuran de manera independiente.
- **Causalidad:** De estas teorías se desprenden principios y representaciones para explicar las regularidades en el mundo.
- **Compromiso ontológico:** Asumen la necesidad de un determinado orden ontológico.



1.1.2. Origen de las teorías implícitas.

Como ya se mencionó, las teorías implícitas tienen su origen en las experiencias del sujeto, así como en un aprendizaje informal inconsciente; por ello, se consolidan más que el aprendizaje explícito o formal. Además, se forman con la acción, más no con la teoría y por eso son difíciles de explicar o teorizar.

En el caso de la enseñanza y el aprendizaje, las teorías implícitas se forman con base en la experiencia y modelos de profesores con los que el sujeto ha interactuado a lo largo de su formación escolar (Pozo et al., 2006). Al observar cómo actúan los docentes en el aula, desarrollan contenidos o evaluaban, el estudiante se forma una concepción de lo que es la enseñanza y el aprendizaje, además que aprehende, de manera implícita, los roles de profesor y de estudiante.

Cabe recalcar que las teorías implícitas no se forman únicamente con base en la experiencia del individuo: también influyen las construcciones culturales sobre un determinado fenómeno (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993). En este sentido, Loo-Corey (2013) considera a las teorías implícitas como “representaciones individuales basadas en experiencias sociales y culturales” (p. 32). Es decir, lo que la sociedad o la cultura transmite al sujeto, contribuye a la definición de las teorías implícitas. Considerando que el entorno asigna roles a los individuos, así como delimita lo que se debe o no hacer al ejecutar estos roles.

1.1.3. Funcionamiento de las teorías implícitas.

Las teorías implícitas tienen un carácter procedimental, es decir, se manifiestan en la práctica y son difíciles de exteriorizar de manera explicativa (Pozo et al., 2006).



Poseen esta característica debido a que no se construyen teóricamente, sino con base en la experiencia y la observación.

De manera complementaria, tienen una función pragmática: “(...) a diferencia del conocimiento explícito, que busca dar significado al mundo transformándolo en una fuente inagotable de preguntas, el conocimiento implícito pretende predecir y controlar lo que sucede a nuestro alrededor” (Loo-Corey, 2013, p 39).

Las teorías implícitas son válidas y útiles para un contexto determinado, es decir, no hay teorías implícitas erróneas, sino que cada una de ellas responde a las situaciones de un contexto y una época específicas; sin embargo, dejan de ser útiles en otros contextos (Pozo et al., 2006).

Asimismo, funcionan sin explicación de cómo o por qué lo hacen y tienen una alta carga emocional; por ello, conllevan la resistencia al cambio y a la movilidad en contextos (Pozo et al., 2006) en el sentido que resultan útiles y significativas para el sujeto.

Además, las teorías implícitas resultan económicas en cuanto a esfuerzos, puesto que al cerebro le cuesta menos energía acceder a una concepción implícita que a una explícita; esto se relaciona también con a su carácter automático (Pozo et al, 2006). El cerebro funciona con una tendencia natural a la automatización de lo implícito con la finalidad de dedicar energía a otros procesos; por ello, es más fácil para el cerebro recurrir a lo implícito que a lo explícito (Aldunate, 2015).

1.1.4. Diferencias entre teorías implícitas y explícitas.

Loo-Corey (2013), con base a los postulados de Rodrigo et al. (1993), elabora el siguiente cuadro que permite ver la diferencia entre teorías implícitas y teorías científicas o explícitas.



Tabla 1.

Comparación entre teorías implícitas y explícitas.

Teorías implícitas	Teorías explícitas
Implícitas	Explícitas
Incoherentes e inconsistentes	Coherentes y consistentes
Inductivas; siguen estrategias de verificación	Deductivas, siguen estrategias de falsación
Específicas	Generales
Confunden covariación con relación causa-efecto	Distinguen covariación y relación causa-efecto
Aprendizaje espontáneo	Aprendizaje planificado
Predominio de lo implícito	Predominio de lo explícito
Se aplican al mundo real	Se aplican al laboratorio
Resuelven problemas prácticos inmediatos	Resuelven problemas y plantean otros nuevos
Eficacia a corto plazo	Eficacia a largo plazo

Fuente: Loo-Corey, 2013.

1.2. Teorías implícitas sobre la enseñanza y aprendizaje.

Como se ha explicado en párrafos anteriores, los sujetos construyen teorías implícitas con base en las características de su realidad circundante y, en este sentido, el campo educativo no queda exento de este postulado. Cuando los profesores se enfrentan a su labor educativa, lo hacen con ideas previas sobre lo que es la educación, la enseñanza y el aprendizaje; dichas ideas preconcebidas son las que definen su forma de actuar durante su labor educativa (Loo-Corey, 2013).

El docente pone de manifiesto las teorías implícitas que ha aprehendido al momento de desarrollar sus clases; estas son las que guían su quehacer educativo, incluyendo la selección de metodología, las actividades, diseñadas, los recursos didácticos y los instrumentos y técnicas de evaluación elegidos.



Según Loo-Corey (2013) en el aula tienen lugar varias situaciones que involucran a los estudiantes, directivos, padres de familia y a otros docentes; estas situaciones suceden incluso de manera simultánea y como un acto sincrónico. Dicha dinámica incide en la presencia de algunas dificultades al momento que el docente manifiesta sus teorías explícitas, en el sentido que estas determinan una u otra manera de actuar en cada situación (Loo-Corey, 2013). En este tipo de casos se evidencia el carácter automático y económico de energía cerebral que conllevan dichas construcciones implícitas.

En el área de la enseñanza y el aprendizaje, las teorías implícitas se construyen principalmente con base en las experiencias vividas por el sujeto durante su trayectoria escolar, durante las cuales se forma ideas o creencias respecto a lo que es enseñar, aprender y evaluar a partir de los ejemplos que observa de sus profesores.

1.2.1. Tipos de teorías implícitas sobre enseñanza y aprendizaje.

Aunque cada sujeto construye sus propias teorías implícitas, muchas tienen características comunes. Con base en esas características Pozo et al (2006) han clasificado a las teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje en tres grandes grupos que se detallan a continuación:

1.2.1.1. Teoría directa

Se centra en los resultados y productos del aprendizaje, más no en el contexto histórico o social en el que se desarrolla; tampoco considera la relación con otros procesos cognitivos.



Estas teorías se basan en el principio del realismo ingenuo, según el cual el conocimiento es copia fiel de la realidad y conlleva al aprendizaje por repetición. Se relaciona también con enfoques tradicionales de la educación (Pozo et al, 2006).

Las diversas versiones de estas teorías permiten considerar los estados epistémicos de ignorancia, conocimiento incompleto y erróneo, como “causados por la ausencia parcial o total de acceso perceptivo a la información relevante y correcta” (Scheuer, 2010, p. 42).

Bajo este enfoque, se entiende que el aprendizaje es el resultado de la interacción directa del sujeto y el objeto; no se considera la influencia del contexto ni de otros elementos del mismo y el estudiante simplemente aprende o no aprende (Cossio y Hernández, 2016). Se entiende, además, que el aprendizaje es una copia leal del objeto y es por ello que las evaluaciones se encaminan a determinar si el estudiante está en la capacidad de repetir lo aprendido.

La función de un docente guiado predominantemente por una teoría directa es transmitir el conocimiento al estudiante, generalmente a través de explicaciones largas y repeticiones de los conceptos de tal manera que el estudiante sea capaz de reproducirlos fielmente (Cossio y Hernández, 2016).

Si se analiza a profundidad, se pueden encontrar varias similitudes entre las teorías directas y algunos paradigmas pedagógicos estudiados por la literatura pedagógico-científica, específicamente con teorías tradicionales como el conductismo, con sus principales exponentes: Watson, Skinner y Thorndike.

Según el conductismo, el aprendizaje ocurre cuando se observa un cambio en la conducta del individuo, debido a la exposición constante a uno o varios estímulos. Esto implica que, a mayor exposición a estímulos, mayor es el fortalecimiento del aprendizaje y mientras menor sea la exposición, el aprendizaje no se afianza y termina



desapareciendo; este principio se lo conoce como la ley del uso y del desuso (Schunk, 2012).

Por otro lado, el empirismo plantea que el aprendizaje es la representación de la realidad captada por medio de los sentidos y que la mente es una tabla rasa en la que se va depositando el conocimiento, siguiendo leyes de asociación que generalmente asocian estímulo y respuesta. De hecho, se plantea que “se aprende asociando lo que tiende a ocurrir junto, en el tiempo o en el espacio (ley de la contigüidad); lo que es similar (ley de la semejanza)” (Rivas, 2008, p. 25).

1.2.1.2. Teoría interpretativa

En estas teorías se da prioridad a los resultados del aprendizaje, pero, también se considera la importancia de los procesos y las condiciones necesarias para llegar a esos resultados. Además, se toma en cuenta el contexto en el que se desarrolla el aprendizaje y la atención se centra, sobre todo, en las distorsiones que pueden surgir del mismo, como la falta de atención de los estudiantes.

Aunque al inicio se entendía a la repetición como la única manera de aprender, con el paso del tiempo se empezaron a considerar otras formas como el análisis, conexión y ampliación de información (Pozo et al., 2006). Para Pérez (2001), se trataría de un aprendizaje activo, pero reproductivo.

Respecto a estas teorías, Piñeros (2013) plantea las siguientes consideraciones en tanto pilares que las sustentan:

- a) Las condiciones del contexto son necesarias para el aprendizaje, pero no suficientes para explicarlo.



- b) La actividad del aprendizaje es primordial para lograr el mismo. Se aprende con la práctica.
- c) El aprendizaje se concibe como una réplica de la realidad o de los modelos culturales.
- d) El estudiante es el eje del aprendizaje a través de los procesos inherentes.
- e) Mantiene similitud con el modelo del procesamiento de la información.

La teoría interpretativa también plantea que el aprendizaje es un proceso a través del cual se capta la realidad o las características del objeto que se quiere aprehender, al igual que sucede en la teoría directa; sin embargo, se considera que los procesos mentales del sujeto, sus conocimientos previos y las condiciones del contexto, dificultan la copia fiel de la realidad incluso la distorsionan. Por ello el aprendizaje resultante se caracteriza como una interpretación de la realidad.

Este tipo de teorías guardan relación con paradigmas no directos como el de Rogers y el cognitivismo de Piaget. Por su parte, la principal crítica de Rogers a los paradigmas tradicionales se fundamenta en la escasa o nula consideración del estudiante como un ser con personalidad y la existencia de distintas personalidades en cada sujeto (Perez, 2004); por ello, se considera la necesidad de que el docente conozca a sus estudiantes y no solo sea un transmisor de conocimientos.

Por otro lado, el aporte de Piaget lleva a considerar los grados de madurez por los que pasa el sujeto en su desarrollo ya que, dependiendo de estos, el individuo será más o menos capaz de expresar ciertas habilidades cognitivas que le permitan aprender (Perez, 2004).

De manera complementaria, los postulados de Bandura son también importantes para el análisis de las teorías interpretativas, pues plantean que el sujeto es capaz de aprender a través de la observación sobre lo que otros hacen; a este proceso se lo



denomina “aprendizaje observacional” y, según este, el sujeto no necesitaría ser expuesto directamente al objeto a aprender ni repetir dicha exposición; le basta con observar para aprender, incluso si se trata de las experiencias de otras personas (Schunk, 2012).

Los paradigmas citados tienen en común la importancia asignada a las diferencias entre individuos y sus capacidades para aprender; en este sentido, la función del docente guiado por una teoría interpretativa es propiciar las condiciones para que el aprendizaje se genere. Las actividades de enseñanza se tornan hacia un carácter práctico y son fundamentadas por el ejemplo, a más de ser guiadas hacia una ampliación del conocimiento.

En contraste con las teorías directas que conciben al aprendizaje como una copia fiel de la realidad, las teorías interpretativas lo entienden como una significación de la realidad; esto, debido a que la realidad no puede ser “copiada” por los individuos de manera directa ya que existe la intervención de factores psicológicos, físicos, biológicos y sociales que intervienen en el este proceso de aprendizaje.

Con base en lo descrito, se vuelve parte fundamental de la labor de un docente guiado por la teoría interpretativa, conocer los factores y condiciones anteriormente expuestos, de modo que estos le permitan plantear situaciones de aprendizaje en las que la interpretación del estudiante sea lo más cercana a la realidad

1.2.1.3. Teoría constructivista.

Según esta teoría, el aprendizaje requiere procesos mentales reconstructivos del mundo físico y socio-cultural. Esta perspectiva no se centra únicamente en los resultados del aprendizaje, sino en los demás procesos y condiciones que involucran al aprendiz y su entorno. Implica, también, tomar en cuenta los procesos de



autorregulación del aprendizaje por parte del aprendiz, los cuales se fundamentan en la conciencia que él tenga sobre sus métodos de aprendizaje; es decir, se enfatiza en la intervención de la metacognición (Pozo et al., 2006).

En términos de Solé y Coll (2004):

(...) para la concepción constructivista aprendemos cuando somos capaces de elaborar una representación personal sobre un objeto de la realidad o contenido que pretendemos aprender. Esa elaboración implica aproximarse a dicho objeto o contenido con la finalidad de aprehenderlo; no se trata de una aproximación vacía, desde la nada, sino desde las experiencias, intereses y conocimientos previos que presumiblemente pueden dar cuenta de la novedad. (p. 16)

Lo que destaca en las teorías constructivistas es que considera al aprendizaje como un proceso de elaboración y reelaboración del conocimiento y, por ello, es caracterizado como dinámico. El aprendizaje se vuelve significativo en tanto se considere los usos que el sujeto le puede dar.

Además, el concepto de innovación es muy importante en estas teorías. Considerando sus características dinámicas: el aprendizaje puede llevar a la reelaboración del conocimiento cultural y no sólo del conocimiento individual (Piñeros, 2013).

Si se realiza un contraste con otros paradigmas pedagógicos (incluso en lo que respecta a la denominación de los mismos), los paradigmas constructivistas se destacan por concebir al aprendizaje como:

(...) una construcción personal que realiza el hombre en interacción con el mundo circundante. Cada persona “construye su realidad, su representación del mundo, en función de su viabilidad, por lo que no cabe en la opción constructivista hablar de verdad absoluta, de objetividad del conocimiento. (Perez, 2004, p. 14)



Estos postulados son opuestos a los paradigmas tradicionales y, por lo tanto, a las teorías directas en el sentido que, para que exista una construcción del conocimiento, el sujeto debe necesariamente poseer bases o cimientos consolidados de manera previa a dicha construcción (Ortiz, 2015).

Los cimientos o bases sobre los cuales se construye y reconstruye el conocimiento fueron denominados por Piaget como “procesos de adaptación”; Vigotsky los llamó “zona de desarrollo potencial” y, siguiendo la propuesta de Ausubel, se conocen como “conocimientos previos” (Achig-Subía, 2011).

Sin importar la denominación aplicada, los conceptos son similares: son la base o el andamiaje sobre el cual se construye el conocimiento, lo cual implica que no se considera al sujeto como una tabla rasa, tal y como postulaban los paradigmas tradicionales.

En coherencia con este enfoque, si un docente se encuentra influenciado por teorías constructivistas sobre la enseñanza y aprendizaje, priorizará:

(...) la participación activa de los estudiantes, va a entrar en diálogo con ellos, para lograr un ambiente de colaboración, en el cual es posible, llegar a la construcción del conocimiento, tomando como base el acervo científico y tecnológico, acumulado por el ser humano a lo largo de su historia. (Ortiz, 2015, p. 100)

En este marco, la función de un docente cuya práctica está guiada por una teoría constructivista será “menos directiva y más centrada en promover actividades de reflexión y construcción de parte de los alumnos” (Cossio y Hernández, 2016, p. 1141).

En el siguiente cuadro se presenta, de manera sintética, la concepción sobre categorías de la práctica educativa, según la perspectiva que ofrecen las tres teorías descritas:



Tabla 2.

Concepción de las dimensiones de la práctica educativa según las teorías implícitas sobre enseñanza y aprendizaje.

Dimensiones	Teoría Directa	Teoría interpretativa	Teoría constructivista
Definición de aprendizaje.	Aprender es obtener la copia fiel de un objeto. Implica llegar al resultado correcto sin considerar los procedimientos seguidos.	Aprender es obtener la copia de un objeto, pero esta está sujeta a las limitaciones del procesamiento. Prioriza el resultado correcto, pero acepta distintos procedimientos para alcanzarlo.	Aprender es representarse el objeto y, necesariamente, recrearlo. Se prioriza la utilización de estrategias adecuadas sobre el resultado.
Contenidos y objetivos del aprendizaje.	Se aprende únicamente contenidos e información. Se pretende la memorización.	Se aprenden contenidos y destrezas cognitivas. Se priorizan los contenidos y la interpretación.	Se aprenden destrezas y contenidos y destrezas cognitivas. Se prioriza el desarrollo de destrezas.
Intervención y estrategias del docente.	El profesor explica los contenidos que deben ser reproducidos por los estudiantes.	El profesor explica los contenidos que deben ser procesados por los estudiantes usando destrezas cognitivas.	El profesor aplica estrategias que permitan la indagación, la búsqueda de información, la resolución de problemas y el planteo de nuevas preguntas.
Uso de recursos	Se priorizan los textos como fuente única de información.	Se utilizan diferentes fuentes de información, priorizando los textos escolares.	Se utilizan distintas fuentes de información, se prioriza la crítica y la contrastación.



Evaluación y estrategias de evaluación

Consiste en reproducir contenidos en situaciones similares a las vividas en clases.

Se aplican métodos de reproducción de información y de aplicación a situaciones diferentes a las vividas en clases.
Se prioriza la repetición.

Se prioriza el planteamiento de situaciones problemáticas en las que se debe aplicar lo aprendido.

Elaborado por: Saeteros, 2019



Capítulo 2: Teorías implícitas de docentes en formación

2.1. Metodología de investigación.

El presente estudio se desarrolla con un enfoque cuantitativo y de alcance transversal y descriptivo.

A la muestra del estudio, se aplica el cuestionario de dilemas elaborado por Vilanova, García y Señorino (2007); este instrumento consta de 10 dilemas con 3 opciones de respuesta y cada uno de ellos corresponde a un tipo de teoría implícita sobre la enseñanza y el aprendizaje:

- Teorías directas (TI)
- Teorías interpretativas (TII)
- Teorías constructivistas (TIII) (*Ver Anexo N°1*)

2.2. Tipo de estudio.

En el marco del acercamiento cuantitativo, se lleva a cabo un proceso de recolección de datos conjuntamente con un análisis previo de literatura para la formulación de un marco teórico; este marco sirve como guía para las fases posteriores de la investigación.

El trabajo de recolección de campo se desarrolla mediante un instrumento estandarizado que permite recolectar información medible y factible para su representación estadística (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Con el tipo de investigación aplicado, se busca identificar patrones respecto a las teorías implícitas sobre enseñanza y aprendizaje presentes en los estudiantes de las



carreras docentes para, en lo posterior, generalizar los hallazgos de la muestra manejada a la población de estudiantes de carreras docentes de la Universidad de Cuenca.

2.3. Alcance del estudio.

El trabajo es descriptivo porque representa las características constitutivas del grupo investigado, sin necesidad de establecer relaciones entre las variables observadas (Hernández et al., 2014). De manera específica, se busca establecer estadísticamente la presencia de teorías implícitas predominantes sobre enseñanza y aprendizaje, en el pensamiento de los estudiantes de las carreras docentes de la Universidad de Cuenca. Las teorías diagnosticadas fueron directas, interpretativas y constructivistas.

Asimismo, el alcance del presente estudio es de tipo transversal Considerando que la recolección y el análisis de la información se limitaron a un tiempo y espacio determinados (Hernández et al., 2014).

2.4. Universo.

Está conformado por los estudiantes en formación docente de la Universidad de Cuenca. Se incluyen las carreras que ofertan un título y un perfil que permiten a sus egresados laborar en el campo de la docencia; éstas son: Educación General Básica, Física y Matemática, Cultura Física, Historia y Geografía, Lengua y Literatura Inglesa, Filosofía, Sociología y Economía, Lengua, Literatura y Lenguajes Audiovisuales de la malla curricular del 2013.



2.5. Muestra.

Está constituida por los estudiantes de octavo ciclo de carreras de formación docente de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad de Cuenca.

2.6. Criterios de inclusión y exclusión.

Para la selección de la muestra se consideran los siguientes criterios de inclusión:

- Estar matriculado en una de las carreras de formación docente de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad de Cuenca.
- Encontrarse cursando todas las asignaturas del octavo ciclo de su carrera. (Esto excluyó a estudiantes que tenían asignaturas pendientes de ciclos anteriores y a quienes estaban adelantando asignaturas de octavo ciclo).

Durante la recolección de datos, se socializa estos aspectos con los participantes de la investigación a través de un Consentimiento Informado, documento que está suscrito por quienes cumplían con los criterios anteriormente especificados, previo a su participación.

2.7. Técnicas.

Considerando los objetivos, variables, muestra y recursos disponibles para la realización del estudio, se considera que la técnica más adecuada era la de la encuesta. Esta permite obtener datos cuantitativos (Hernández et al., 2014).



2.8. Instrumentos.

Se aplica el cuestionario de dilemas para identificar teorías implícitas sobre enseñanza y aprendizaje, instrumento desarrollado por Vilanova et al. (2007) (*Ver Anexo 2.*)

Para lograr una mayor confiabilidad, se aplica un proceso de pilotaje con el instrumento a un grupo de estudiantes que cumplen con criterios similares a los de la muestra escogida. Con la prueba piloto se puede identificar la inexistencia de necesidades de ajuste al instrumento escogido y, así, que se procede con su aplicación a la muestra de estudio.

Cabe destacar que, en la mayoría de estudios realizados sobre el tema del presente trabajo, se identifica la utilización del mismo cuestionario, hecho que otorga un mayor grado de confianza sobre su validez (Hernández et al., 2014).

2.9. Operacionalización de variables

Para un mejor entendimiento sobre las categorías que se abordan en el presente estudio y su relación con los ítems del cuestionario, se elabora la siguiente tabla:

Tabla 3.
Operacionalización de variable

Variable	Dimensiones	Indicadores (ítems del instrumento)
Teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje	Definición de aprendizaje.	Dilema 1 y 2
	Contenidos y objetivos del aprendizaje.	Dilemas 3 y 4
	Intervención y estrategias del docente	Dilemas 5 y 6



Elaborado por: Saeteros, 2019

La relación existente entre las respuestas a los dilemas y las teorías implícitas respectivas se puede visualizar en el Anexo N°4.

2.11. Procesamiento y tabulación de la información.

Para el procesamiento de la información recopilada se utiliza el programa IMB SPSS, cuyo uso se encuentra ampliamente difundido en estudios estadísticos de Ciencias Sociales. Esta herramienta permite realizar un procesamiento descriptivo eficaz de los datos obtenidos sobre cada variable (Hernández et al, 2014). Además, permite analizar las respuestas a cada una de las preguntas a través del agrupamiento de datos según las dimensiones correspondientes.

La presentación de datos se realiza con el uso de tablas de distribución y diagramas de barras. Se analiza las respuestas a cada una de las preguntas planteadas, ubicando en la teoría implícita a cada respuesta.

Finalmente, se elaboran diagramas correspondientes a los datos de cada una de las carreras de docencia y, posteriormente, se presenta un diagrama general en el que se visualiza la consolidación total de datos.

2.12. Resultados.

A continuación, se presentan tablas y gráficos que evidencian los resultados obtenidos en el estudio; estos son descritos de acuerdo a cada carrera y, finalmente, la consolidación general de los mismos.

2.12.1. Carrera de Educación General Básica.

Tabla 4.

Dimensión: Definición de aprendizaje, dilemas 1 y 2.

Teoría Implícita	Dilema 1		Dilema 2	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Teoría Directa	0	0%	0	0%
Teoría Interpretativa	1	2,1%	8	17,0%
Teoría Constructivista	46	97,9%	39	83,0%
Total	47	100%	47	100%

Fuente: Instrumento de recolección de la información. Elaborado por: Saeteros (2019).

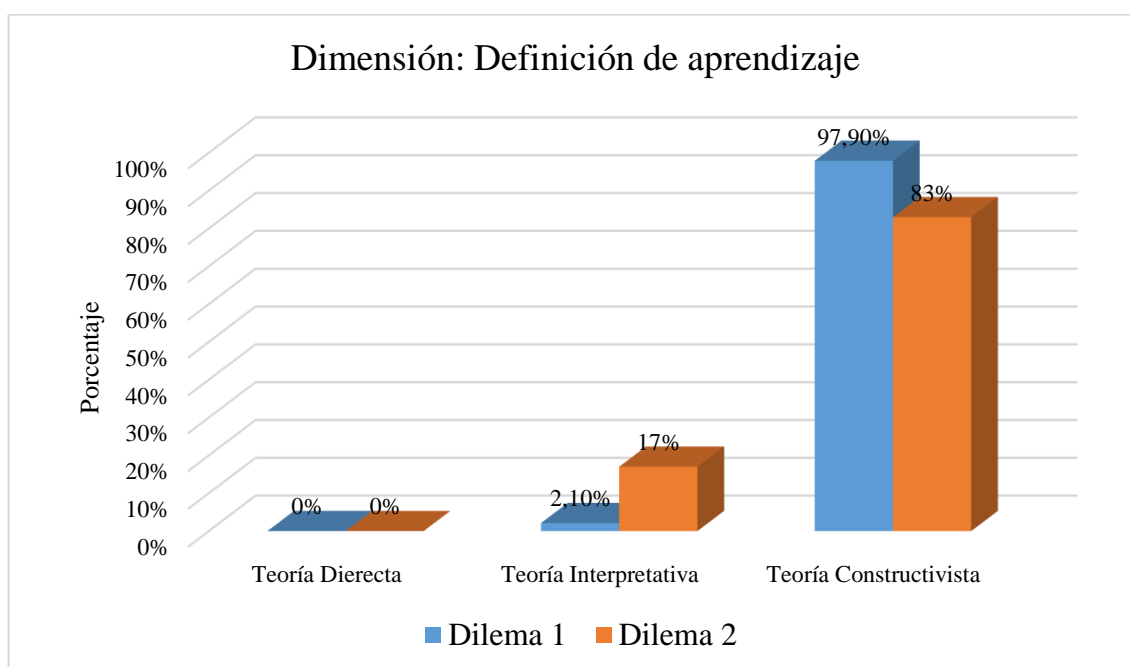


Gráfico 1. *Dimensión: Definición de aprendizaje, dilemas 1 y 2.*

Fuente: Resultados de la encuesta aplicada a la muestra.

Elaborado por: Saeteros (2019).

En la carrera de Educación General Básica se encuentra que el 97,9% de los encuestados piensa que aprender es un proceso de reconstrucción de la realidad u objeto que se aprende y, por lo tanto, el aprendizaje no puede ser una copia fiel del mismo. Por otro lado, el 83% concibe que las ideas previas que posee el estudiante sobre una realidad u objeto son importantes, puesto que estas ideas determinan la reconstrucción



de la realidad que implica el proceso de aprendizaje. Se observa en los resultados que la mayor parte de los encuestados maneja una teoría implícita constructivista sobre lo que es el conocimiento y cómo éste se genera.

Por otra parte, en apenas un 2,1% de los participantes se identifica la presencia de teorías interpretativas sobre el aprendizaje; es decir, este porcentaje piensa que aprender es obtener una copia fiel de la realidad, pero distorsionada debido a factores internos del propio aprendizaje.

Finalmente, se destaca que el 17% sostiene que las ideas previas de los estudiantes son útiles, pero únicamente en la medida que el docente indica si son correctas o no, y en contraste con las ideas científicas.

Considerando lo mencionado, puede decirse que en la carrera de Educación General Básica no se evidencia la presencia de teorías directas sobre esta dimensión.

Tabla 5.

Dimensión: Contenidos y objetivos del aprendizaje, dilemas 3 y 4.

Teoría Implícita	Dilema 3		Dilema 4	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Teoría Directa	5	10,6	5	10,6
Teoría Interpretativa	10	21,3	10	21,3
Teoría Constructivista	32	68,1	32	68,1
Total	47	100,0	47	100,0

Fuente: Instrumento de recolección de la información. Elaborado por: Saeteros (2019).

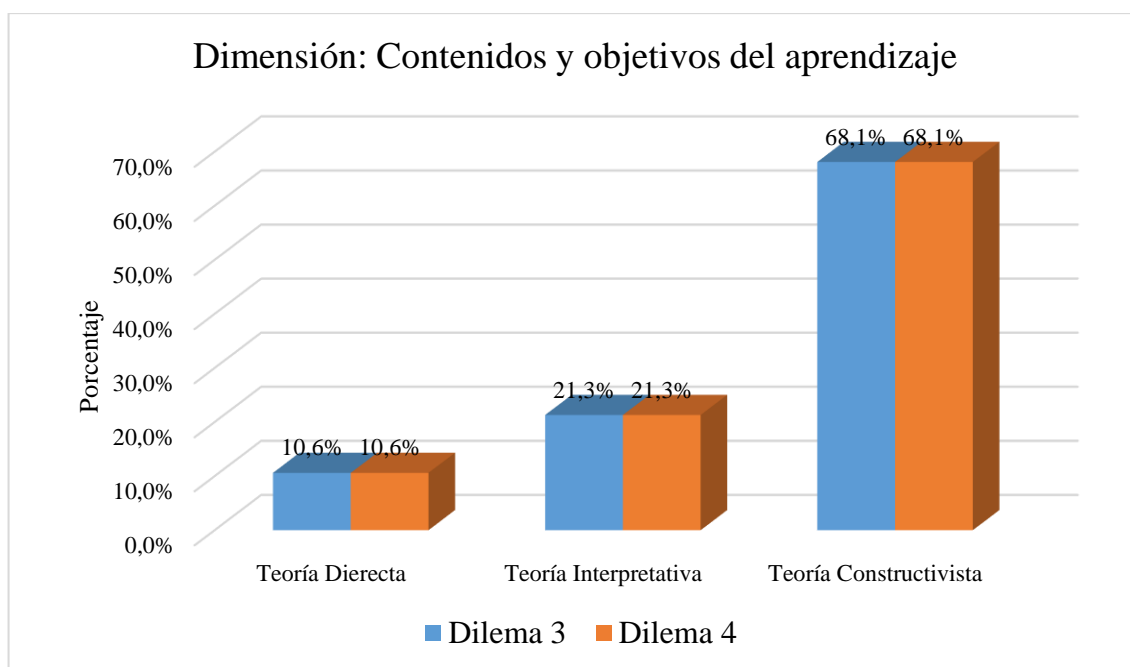


Gráfico 2. Dimensión: Contenidos y objetivos del aprendizaje, dilemas 3 y 4
Fuente: Resultados de la encuesta aplicada a la muestra.
Elaborado por: Saeteros (2019).

Respecto a las teorías sobre los contenidos y los objetivos del aprendizaje, se observa que un 68% de los encuestados piensa que la labor más importante del docente es seleccionar contenidos que favorezcan al desarrollo del razonamiento, así como la adquisición de estrategias de aprendizaje; esto implica que se prioriza el desarrollo de destrezas frente al desarrollo de contenidos.

Con la misma frecuencia, se evidencian respuestas que asumen que el objetivo principal del proceso de enseñanza y aprendizaje es el desarrollo de destrezas mediante aprendizajes significativos. Esto sitúa a la mayoría de los encuestados en una teoría constructivista sobre los contenidos y objetivos del aprendizaje.

Por otro lado, un 21,3% de los encuestados concibe que lo más importante es avanzar en los contenidos, aunque también piensa que se debe procurar el desarrollo de destrezas. Además, este mismo porcentaje de participantes supone la necesidad de procurar que los estudiantes desarrollen un entendimiento básico sobre los contenidos,



sin darle mucha importancia a procesos más complejos como el razonamiento. Esto denota que dicho porcentaje de personas lleva interiorizadas teorías implícitas interpretativas sobre los objetivos de la enseñanza y aprendizaje.

También se identifica un 10% de encuestados que manifiesta que lo importante es priorizar los contenidos y seguir una lógica dada por la asignatura que imparte el docente. Se esperaría que, solo más tarde, el propio estudiante pueda otorgarle un significado al contenido aprendido. Esto sitúa a este porcentaje de encuestados en una teoría directa sobre los objetivos de enseñanza y aprendizaje.

Tabla 6.

Dimensión: Intervención y estrategias del docente, dilemas 5 y 6.

Teoría Implícita	Dilema 5		Dilema 6	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Teoría Directa	5	10,6	3	6,4
Teoría Interpretativa	13	27,7	1	2,1
Teoría Constructivista	29	61,7	43	91,5
Total	47	100,0	47	100,0

Fuente: Instrumento de recolección de la información. Elaborado por: Saeteros (2019).

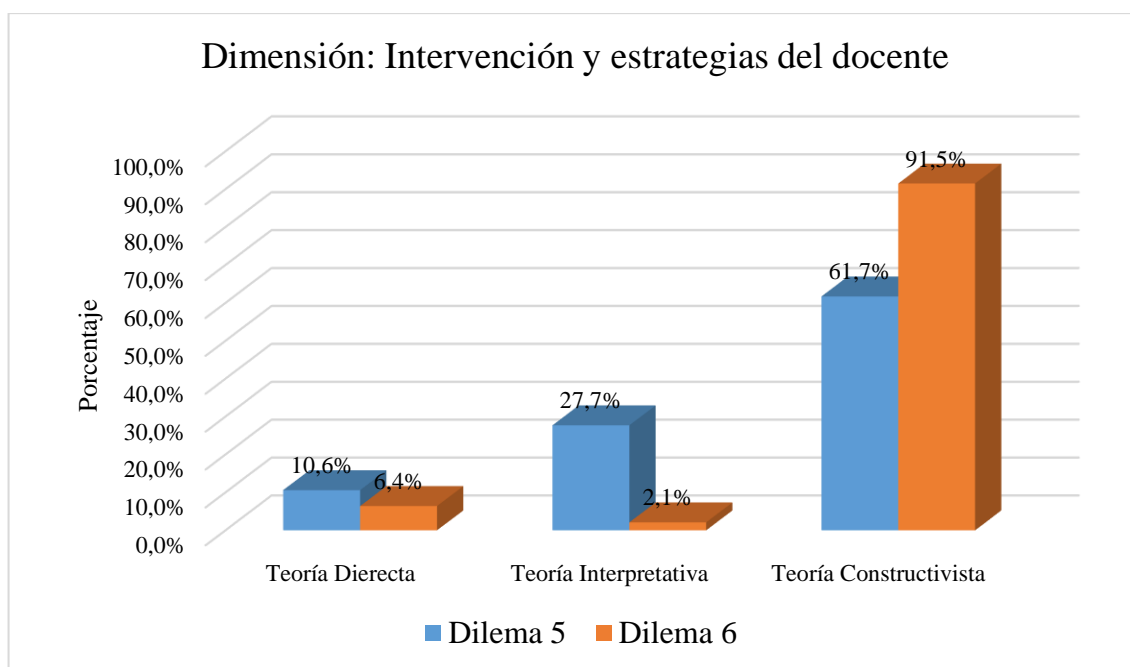


Gráfico 3. Dimensión: Intervención y estrategias del docente, dilemas 5 y 6.
Fuente: Resultados de la encuesta aplicada a la muestra.
Elaborado por: Saeteros (2019).

En cuanto a la dimensión de intervención y estrategias docentes que corresponden al concepto de enseñanza, se evidencia que el 51,7% de encuestados piensa que, para que los estudiantes aprendan, el docente debe generar situaciones cada vez más complejas de aprendizaje, así como debe orientar a sus alumnos para que puedan utilizar el conocimiento en diversas situaciones.

Además, se destaca que el 91,5% de los encuestados manifiesta que las situaciones que el docente plantea a sus estudiantes deben procurar el desarrollo de capacidades de razonamiento, criticidad y pensamiento científico. Esto sitúa a la mayor parte de los encuestados en la teoría constructivista sobre la labor del docente en la enseñanza y aprendizaje.

Sin embargo, un significativo 27% de los encuestados manifiesta también que la labor del docente sería la de explicar los contenidos y las situaciones en las que se deben utilizar los mismos y, solamente si es posible, enfrentarlos a situaciones diversas.



Asimismo, se identifica que el 2% de los participantes piensa que la función del docente es la de explicar los temas y contenidos y, solamente si es posible, generar discusiones y análisis de los mismos. Los datos mencionados ponen de manifiesto que dichos porcentajes de encuestados poseen teorías interpretativas sobre la labor del docente en la enseñanza y aprendizaje.

También se identifica un 10% de encuestados que piensa que la labor del docente es solamente explicar los contenidos tal y como se presentan en la materia que imparte, sin procurar la reflexión o el análisis crítico de los mismos. Esto implica que también existe un porcentaje de encuestados que se sitúa en la teoría directa sobre la labor del docente en la enseñanza y aprendizaje.

Tabla 7.

Dimensión: Uso de recursos, dilema 7.

Dilema 7		
Teoría Implícita	Frecuencia	Porcentaje
Teoría Directa	1	2,1
Teoría Interpretativa	31	66,0
Teoría Constructivista	15	31,9
Total	47	100,0

Fuente: Instrumento de recolección de la información. Elaborado por: Saeteros (2019).

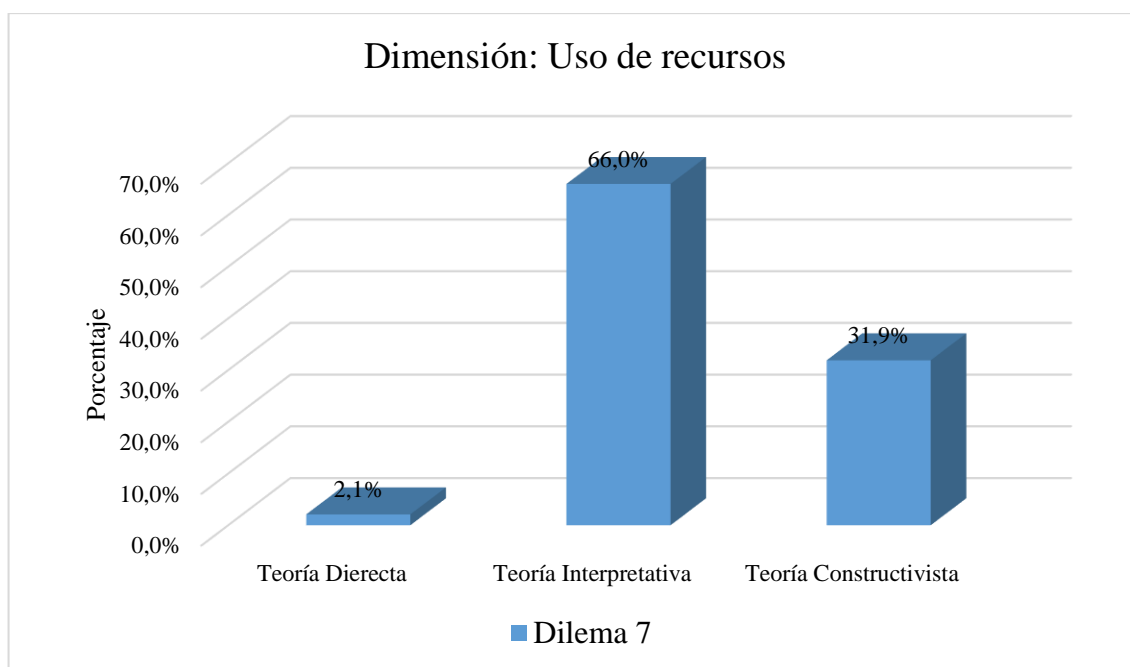


Gráfico 4. Dimensión: Uso de recursos, dilema 7.
Fuente: Resultados de la encuesta aplicada a la muestra.
Elaborado por: Saeteros (2019).

Según los datos presentados, se evidencia que el 66% de la muestra posee que todos los estudiantes deben trabajar con los mismos recursos, especialmente los textos de estudio, aunque de ser posible, se puede recurrir a otros materiales y textos como medios de consulta de información extra. Este grupo de encuestados manifiesta una concepción interpretativa sobre el uso de los recursos para el aprendizaje.

Por otro lado, el 32% de encuestados opina que los recursos usados por los estudiantes no deben limitarse únicamente a los libros, sino que se debe disponer de otros como revistas, blogs y textos varios que permitan al estudiante contrastar la información con la que trabaja. Esto implica que dicho porcentaje de encuestados tiene una tendencia hacia las teorías implícitas constructivistas sobre el uso de recursos para el aprendizaje.

También se identifica un 2% de personas en las que priman las teorías directas sobre el uso de recursos para el aprendizaje, al momento que manifestaron que todos los

estudiantes deben usar los mismos recursos ya que de este modo se lograría que todos ellos aprendan lo mismo.

Tabla 8.

Dimensión: Evaluación y estrategias de evaluación, dilemas 8, 9 y 10

Teoría Implícita	Dilema 8		Dilema 9		Dilema 10	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Teoría Directa	7	14,9	4	8,5	4	8,5
Teoría Interpretativa	17	36,2	15	31,9	22	46,8
Teoría Constructivista	23	48,9	28	59,6	21	44,7
Total	47	100,0	47	100,0	47	100,0

Fuente: Instrumento de recolección de la información. Elaborado por: Saeteros (2019).

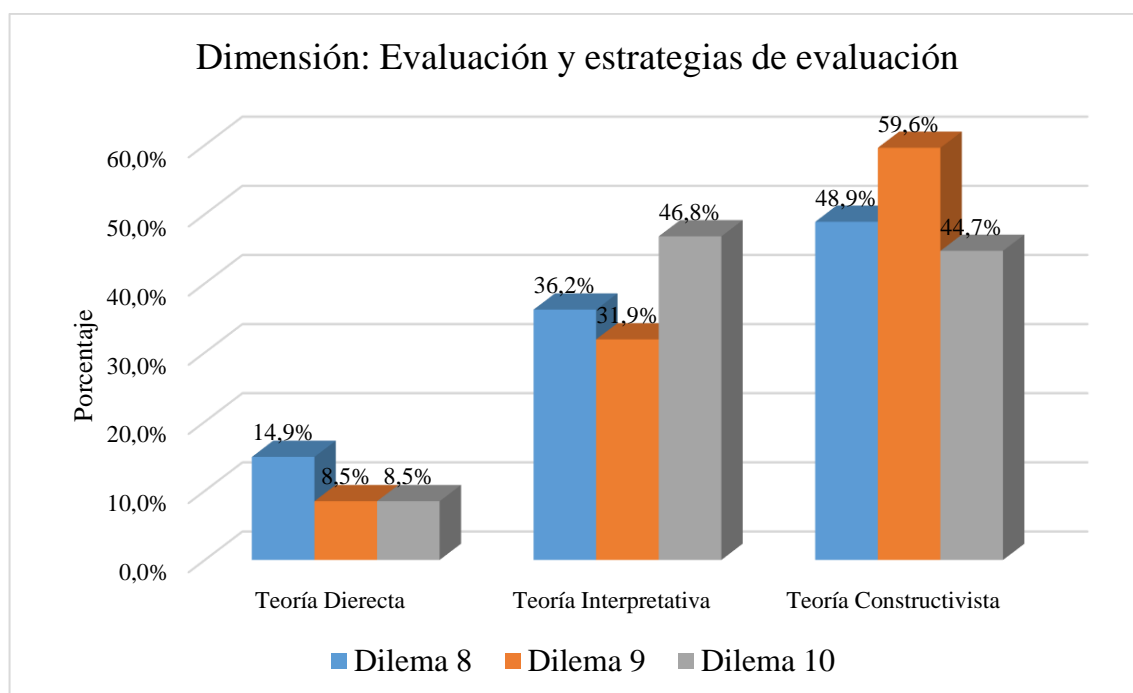


Gráfico 5. Evaluación y estrategias de evaluación, dilemas 8, 9 y 10

Fuente: Resultados de la encuesta aplicada a la muestra.

Elaborado por: Saeteros (2019).



En la dimensión de la evaluación que está compuesta por tres dilemas, se encuentra que el 49% de encuestados consideraba que, para evaluar, las preguntas deben ser abiertas y permitir que los estudiantes organicen sus respuestas usando las destrezas desarrolladas en clases. El 59,6% de los encuestados posee que es bueno evaluar con acceso al material de estudio, porque esto permite evaluar la capacidad de los estudiantes de organizar ideas e información para elaborar respuestas propias. Asimismo, el 44,7% de encuestados considera que lo importante al evaluar problemas eran las estrategias por las cuales el estudiante llegar a la respuesta. Todas las respuestas anteriores se enmarcan en una teoría constructivista de la evaluación, pues se considera que lo importante es evaluar destrezas antes que los contenidos en sí mismos.

Por otra parte, el 36% de los encuestados manifiesta que las preguntas deben ser muy específicas, pero al mismo tiempo, dar al estudiante la posibilidad de generar respuestas de una forma distinta a la indicada por el profesor. El 32% de los encuestados piensa que se puede evaluar con acceso al material de estudio, pero debe existir un método para verificar que el estudiante domine la información. El 46,8% piensa que, para evaluar problemas, lo importante es verificar que se haya seleccionado el método que se considere correcto para resolver los problemas. Los porcentajes de estas respuestas corresponden a quienes se decantan por una teoría interpretativa sobre la evaluación, lo cual implica que se prioriza la evaluación de los contenidos sobre la evaluación de las destrezas.

También se identifica un porcentaje que se sitúa en la teoría directa. El 15% de encuestados manifiesta que se debe evaluar únicamente con preguntas cerradas y concretas, permitiendo respuestas únicas de todos los estudiantes. Un 8,5% de encuestados piensa que no se debe evaluar con acceso al material de estudio, porque esto no permite verificar lo que el estudiante realmente sabe; además, considera que los



problemas planteados deben ser similares a los trabajados con los estudiantes. De esta manera se evalúa únicamente contenidos sin considerar el desarrollo de destrezas.

Analizando todas las dimensiones, se puede decir que en la Carrera de Educación General Básica existe una tendencia a la primacía de las teorías constructivistas sobre el concepto de aprendizaje, sobre sus objetivos, contenidos, así como sobre la función que debe cumplir el docente.

Sin embargo, en las dimensiones correspondientes a los recursos y evaluación, se observa que las teorías interpretativas alcanzan iguales frecuencias e, incluso, llegan a predominar sobre las otras. Entonces, se puede afirmar que existe una hibridación entre las teorías interpretativas y constructivistas, fenómeno que podría ser denominado como “teorías inter-constructivistas” sobre la enseñanza y aprendizaje.

2.12.2. Carrera de Cultura Física.

Tabla 9.

Dimensión: Definición de aprendizaje, dilemas 1 y 2.

Teoría Implícita	Dilema 1		Dilema 2	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Teoría Directa	1	5,3	0	0%
Teoría Interpretativa	3	15,8	5	26,3
Teoría Constructivista	15	78,9	14	73,7
Total	19	100,0	19	100,0

Fuente: Instrumento de recolección de la información. Elaborado por: Saeteros (2019).

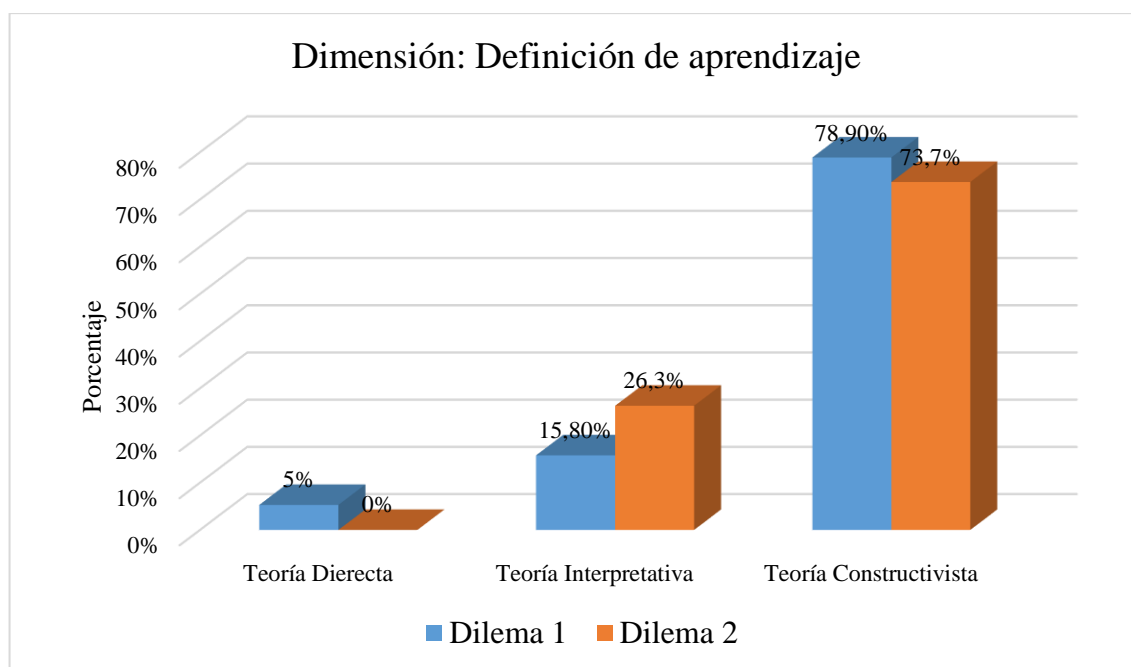


Gráfico 6. Dimensión: Definición de aprendizaje, dilemas 1 y 2.
Fuente: Resultados de la encuesta aplicada a la muestra.
Elaborado por: Saeteros (2019).

En la carrera de Cultura Física se identifica que el 78,9% de los encuestados piensa que aprender es un proceso de reconstrucción de la realidad u objeto que se aprende y, por lo tanto, no puede ser una fiel copia del mismo. Además, el 73,7% sostiene que las ideas previas que posee el estudiante sobre esa realidad u objeto son importantes debido a que estas ideas determinan la reconstrucción de la realidad que implica el proceso de aprendizaje.

Con base en estos resultados se puede decir que la mayor parte de los encuestados se orienta hacia las teorías implícitas constructivistas respecto a la definición del conocimiento y a la manera en la que este se genera.

Por otra parte, un 15,8% de los encuestados se identifica con las teorías implícitas interpretativas sobre el aprendizaje; es decir, este porcentaje de personas piensa que aprender es obtener una copia de la realidad, pero distorsionada debido a factores internos del propio aprendizaje. Además, un 26,3% sostiene que las ideas previas de los



estudiantes son útiles, pero únicamente para que el docente indique si son correctas o no en contraste con las ideas científicas.

Finalmente, se identifica que en esta carrera existe un 5% de encuestados que se decanta por teorías directas sobre el aprendizaje, pues estos estudiantes piensan que aprender es copiar de manera exacta la realidad o las características del objeto que se aprende.

Tabla 10.

Dimensión: Contenidos y objetivos del aprendizaje, dilemas 3 y 4.

Teoría Implícita	Dilema 3		Dilema 4	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Teoría Directa	1	5,3	4	21,1
Teoría Interpretativa	2	10,5	3	15,8
Teoría Constructivista	16	84,2	12	63,2
Total	19	100,0	19	100,0

Fuente: Instrumento de recolección de la información. Elaborado por: Saeteros (2019).

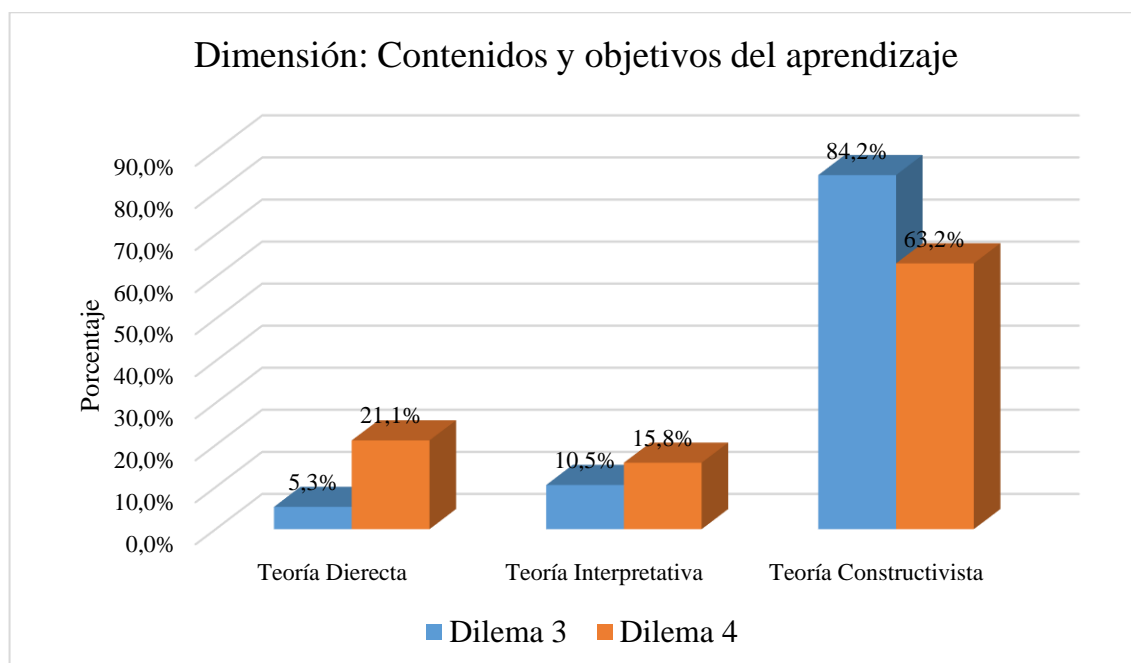


Gráfico 7. *Dimensión: Contenidos y objetivos del aprendizaje, dilemas 3 y 4*

Fuente: Resultados de la encuesta aplicada a la muestra.

Elaborado por: Saeteros (2019).



En cuanto a las teorías sobre los contenidos y los objetivos del aprendizaje, se encuentra que un 84,2% de los encuestados piensa que la labor más importante del docente es seleccionar contenidos que favorezcan al desarrollo del razonamiento, así como la adquisición de estrategias de aprendizaje; esto implica que se da prioridad al desarrollo de destrezas antes que al desarrollo de contenidos.

También se evidencia que el 63,2% de los encuestados piensa que el objetivo principal del proceso de enseñanza y aprendizaje es el desarrollo de destrezas mediante aprendizajes significativos. Esto sitúa a la mayoría de ellos en los límites de una teoría constructivista sobre los contenidos y objetivos del aprendizaje.

Por otro lado, un 15,8% de los encuestados manifiesta que lo más importante es avanzar en los contenidos, aunque también se debería procurar el desarrollo de destrezas. Este mismo porcentaje opina también que se debe procurar que los estudiantes desarrollen un entendimiento básico de los contenidos, sin darle mucha importancia a procesos más complejos como el razonamiento. Esto implica que dicho porcentaje de encuestados lleva asimiladas teorías implícitas interpretativas sobre los objetivos de la enseñanza y aprendizaje.

También se identifica la presencia de un 5,3% que cree que lo importante es la priorización de los contenidos, así como el hecho de seguir una lógica dada por la asignatura que imparte el docente, esperando que más tarde el propio estudiante pueda darle significado al contenido aprendido.

También se encuentra que el 21,1% de los encuestados concibe que lo importante es entregar y explicar contenidos a los estudiantes, esperando que después ellos le den un significado. Estos datos sitúan a este porcentaje de encuestados en las teorías directas sobre los objetivos de la enseñanza y aprendizaje.

Tabla 11.

Dimensión: Intervención y estrategias del docente, dilemas 5 y 6.

Teoría Implícita	Dilema 5		Dilema 6	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Teoría Directa	6	31,6	0	0
Teoría Interpretativa	6	31,6	3	15,8
Teoría Constructivista	7	36,8	16	84,2
Total	19	100,0	19	100,0

Fuente: Instrumento de recolección de la información. Elaborado por: Saeteros (2019).

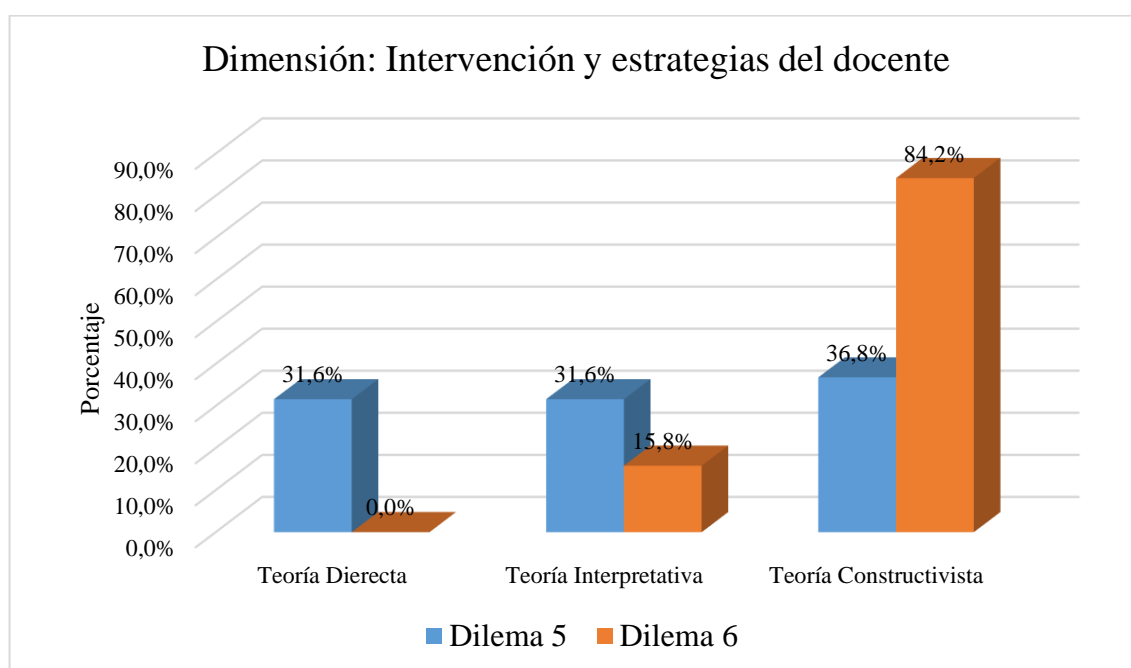


Gráfico 8. Dimensión: Intervención y estrategias del docente, dilemas 5 y 6.

Fuente: Resultados de la encuesta aplicada a la muestra.

Elaborado por: Saeteros (2019).

En cuanto a la dimensión de intervención y estrategias docente que corresponde al concepto de enseñanza, se evidencia que un 36,8% de encuestados piensa que, para que los estudiantes aprendan, el docente debe generar situaciones cada vez más complejas y orientar a los alumnos para que puedan utilizar el conocimiento en diversas situaciones.

Asimismo, un 84,2% de encuestados sostiene que las situaciones que el docente plantea a sus estudiantes deben procurar el desarrollo de capacidades de razonamiento,



criticidad y pensamiento científico. Esto sitúa a la mayor parte de los encuestados en las teorías constructivistas sobre la labor del docente en la enseñanza y aprendizaje.

Por otro lado, el 31,6% de los encuestados manifiesta que la labor del docente es explicar los contenidos y cómo aplicar los mismos en situaciones que se pueden presentar, mientras se entiende que no es necesario enfrentar a los estudiantes a situaciones diversas. Asimismo, un 15,8% sostiene que la función del docente es la de explicar los temas y contenidos y, solamente si es posible, generar discusiones y análisis de los mismos. Esto implica que los anteriores porcentajes de encuestados se ubicaron en las teorías interpretativas respecto a la labor del docente en la enseñanza y aprendizaje.

También se evidencia que el 31,6% de los encuestados cree que la labor del docente es solamente la de explicar contenidos tal y como estos se presentan en la materia que imparte, sin procurar reflexión o análisis sobre los mismos. Esto implica que existe dicho porcentaje de encuestados que se sitúa en la teoría directa sobre la labor del docente en la enseñanza y aprendizaje.

Tabla 12.

Dimensión: Uso de recursos, dilema 7.

Dilema 7		
Teoría Implícita	Frecuencia	Porcentaje
Teoría Directa	3	15,8
Teoría Interpretativa	9	47,4
Teoría Constructivista	7	36,8
Total	19	100,0

Fuente: Instrumento de recolección de la información. Elaborado por: Saeteros (2019).

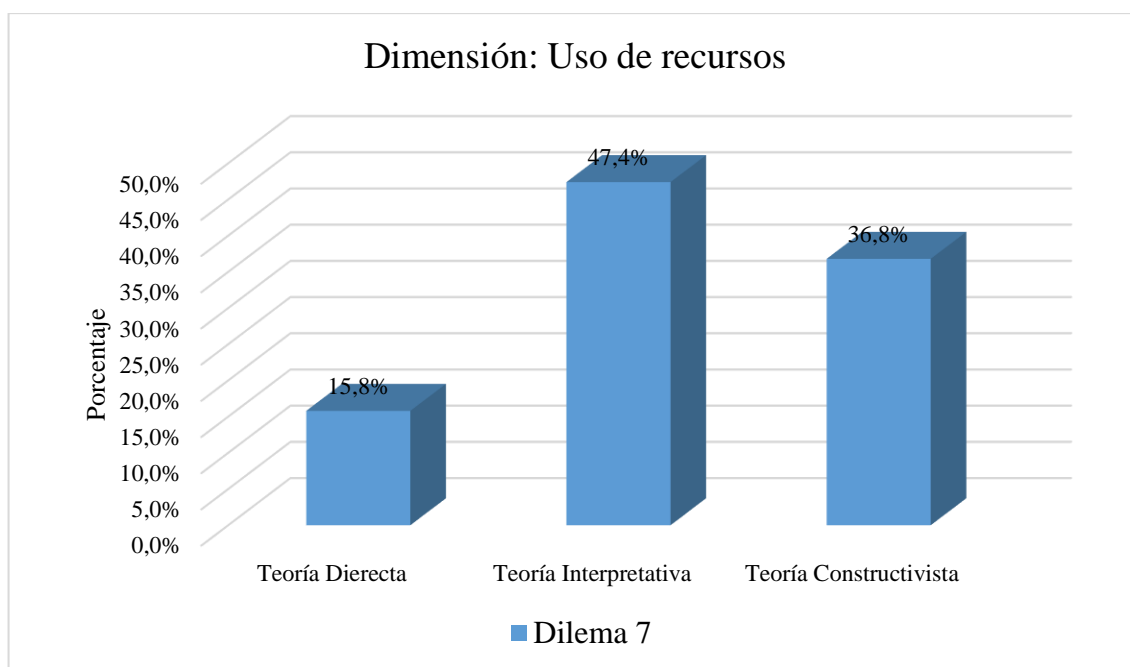


Gráfico 9. Dimensión: Uso de recursos, dilema 7.
Fuente: Resultados de la encuesta aplicada a la muestra.
Elaborado por: Saeteros (2019).

Según los datos presentados, se evidencia que el 47,4% de encuestados de la carrera opina que todos los estudiantes deben trabajar con los mismos recursos, especialmente los textos de estudio, aunque de ser posible se recurriría a otros materiales y textos como medios de consulta de información extra; es decir, el mencionado porcentaje tiene una concepción interpretativa respecto al uso de los recursos para el aprendizaje.

Por otro lado, el 36,8% de participantes manifiesta que los recursos usados por los estudiantes no deben limitarse únicamente a los libros, sino que estos deben disponer de otros recursos como revistas, blogs y otros textos que permitan el contraste de información. Esto implica que dicho porcentaje de encuestados posee teorías implícitas constructivistas sobre el uso de recursos para el aprendizaje.

También se identifica un 15,8% de encuestados que se orienta hacia teorías directas sobre el uso de recursos para el aprendizaje en tanto este grupo piensa que todos los estudiantes deben usar los mismos recursos para que todos aprendan lo mismo.

Los datos presentados indican que el mayor porcentaje de los encuestados se orienta hacia teorías implícitas interpretativas respecto al uso de recursos para generar aprendizaje.

Tabla 13.

Dimensión: Evaluación y estrategias de evaluación, dilemas 8, 9 y 10

	Dilema 8		Dilema 9		Dilema 10	
Teoría Implícita	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Teoría Directa	2	10,5	2	10,5	5	26,3
Teoría Interpretativa	13	68,4	5	26,3	7	36,8
Teoría Constructivista	4	21,1	12	63,2	7	36,8
Total	19	100,0	19	100,0	19	100,0

Fuente: Instrumento de recolección de la información. Elaborado por: Saeteros (2019).

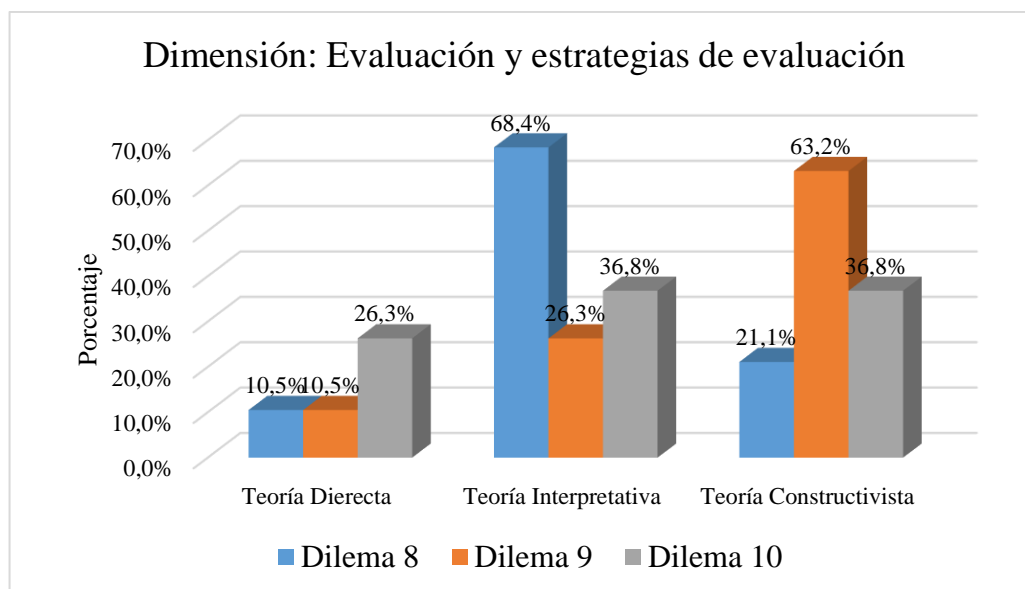


Gráfico 10. Evaluación y estrategias de evaluación, dilemas 8, 9 y 10

Fuente: Resultados de la encuesta aplicada a la muestra.

Elaborado por: Saeteros (2019).



En la dimensión de evaluación se observa que el 21,1% de encuestados cree que, para evaluar, las preguntas deben ser abiertas y permitir que los estudiantes organicen sus respuestas usando las destrezas desarrolladas en clases. El 63,2% sostiene que es bueno evaluar con acceso al material de estudio, porque esto permite evaluar la capacidad de los estudiantes de organizar ideas e información para elaborar respuestas propias. Asimismo, el 36,8% de encuestados considera que lo importante al evaluar problemas eran las estrategias por las cuales el estudiante llega a la respuesta. Todos estos resultados se enmarcan en una teoría constructivista de la evaluación, pues consideran que lo importante es evaluar destrezas antes que los contenidos.

Por otra parte, el 68,8% de los encuestados sostiene que las preguntas deben ser muy específicas, pero al mismo tiempo dar al estudiante la posibilidad de generar respuestas de una forma distinta a la indicada por el profesor. El 26,3% de los encuestados manifiesta que se puede evaluar con acceso al material de estudio, pero debe existir un método para verificar que el estudiante domine la información. El 36,8% opina que, para evaluar problemas, lo importante es verificar que se haya seleccionado el método que se considere correcto para resolver los problemas. Los porcentajes de estas respuestas se engloban en la orientación hacia una teoría interpretativa sobre la evaluación, es decir, se prioriza la evaluación de los contenidos antes que las destrezas.

También se identifica un porcentaje que se sitúa en la teoría directa: el 10,8% de encuestados opina que se debe evaluar únicamente con preguntas cerradas y concretas, permitiendo respuestas únicas por parte de todos los estudiantes. El mismo porcentaje de encuestados manifiesta que no se debe evaluar con acceso al material de estudio, porque esto no permitiría verificar lo que el estudiante realmente sabe. Mientras que el 26,3% considera que los problemas planteados deben ser similares a los trabajados con



los estudiantes. De esta manera, se prioriza la evaluación de contenidos sin considerar el desarrollo de destrezas.

Analizando todas las dimensiones se puede observar que, en la Carrera de Cultura Física, tienden a imponerse las teorías constructivistas sobre el concepto, objetivos y contenidos del aprendizaje, así como respecto a la función del docente.

Sin embargo, en las dimensiones de uso de recursos y de evaluación, se observa que las teorías interpretativas alcanzan frecuencias similares e, incluso, mayores con respecto a las demás. Con esta base, se puede afirmar que entre los futuros profesionales de esta carrera existe una hibridación entre las teorías interpretativas y constructivistas lo cual da lugar a un fenómeno de “teorías inter-constructivistas” sobre la enseñanza y aprendizaje.

2.12.3. Carrera de Historia y Geografía.

Tabla 14.

Dimensión: Definición de aprendizaje, dilemas 1 y 2.

Teoría Implícita	Dilema 1		Dilema 2	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Teoría Directa	0	0%	0	0%
Teoría Interpretativa	0	0%	1	12,5
Teoría Constructivista	8	100,0	7	87,5
Total	8	100,0	8	100,0

Fuente: Instrumento de recolección de la información. Elaborado por: Saeteros (2019).

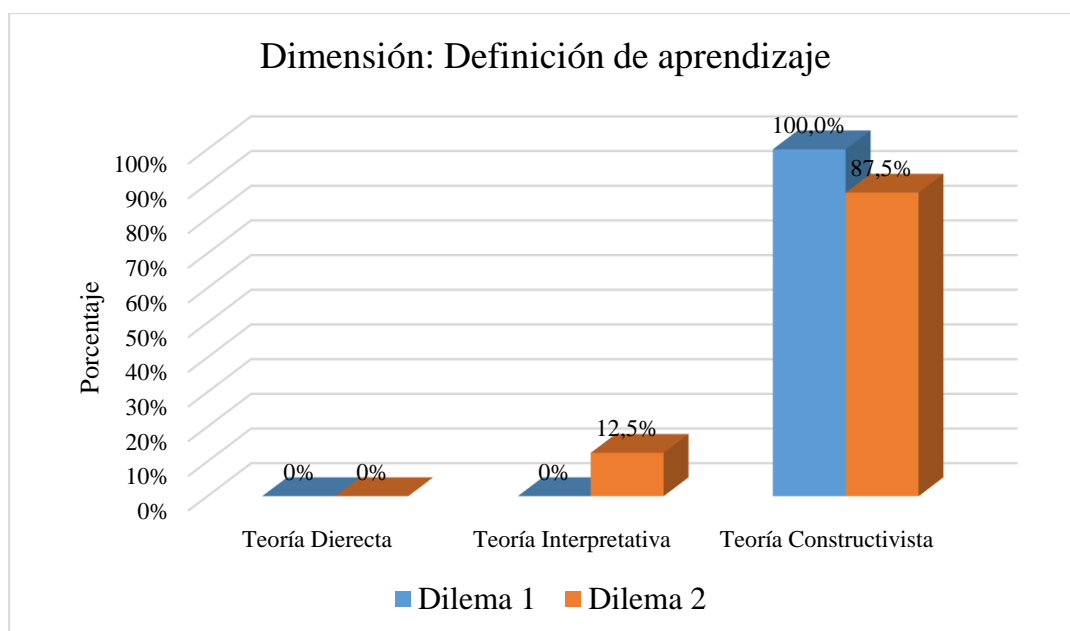


Gráfico 11. Dimensión: Definición de aprendizaje, dilemas 1 y 2.

Fuente: Resultados de la encuesta aplicada a la muestra.

Elaborado por: Saeteros (2019).

En la carrera de Historia y Geografía se encuentra que la totalidad de los encuestados piensa que aprender es un proceso de reconstrucción de la realidad u objeto que se aprende y, por tanto, el aprendizaje no puede ser una fiel copia del mismo. Además, el 87,5% concibe que las ideas previas que posee el estudiante sobre la realidad u objeto son importantes, puesto que definen la reconstrucción de la realidad que implica el proceso de aprendizaje.

Con base en estos resultados se destaca que la mayor parte de los encuestados tiene asimiladas teorías implícitas constructivistas sobre lo que es el conocimiento y la manera en la que este se genera.

Por otra parte, un 12,5% de los encuestados manifiesta que las ideas previas de los estudiantes son útiles, pero únicamente para que el docente indique si son correctas o no, en contraste con las ideas científicas.

Se debe destacar que en esta carrera tampoco se encuentran de teorías implícitas directas en lo que respecta a la concepción del aprendizaje.

Tabla 15.

Dimensión: Contenidos y objetivos del aprendizaje, dilemas 3 y 4.

Teoría Implícita	Dilema 3		Dilema 4	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Teoría Directa	0	0%	2	25,0
Teoría Interpretativa	0	0%	2	25,0
Teoría Constructivista	8	100,0	4	50,0
Total	8	100,0	8	100,0

Fuente: Instrumento de recolección de la información. Elaborado por: Saeteros (2019).

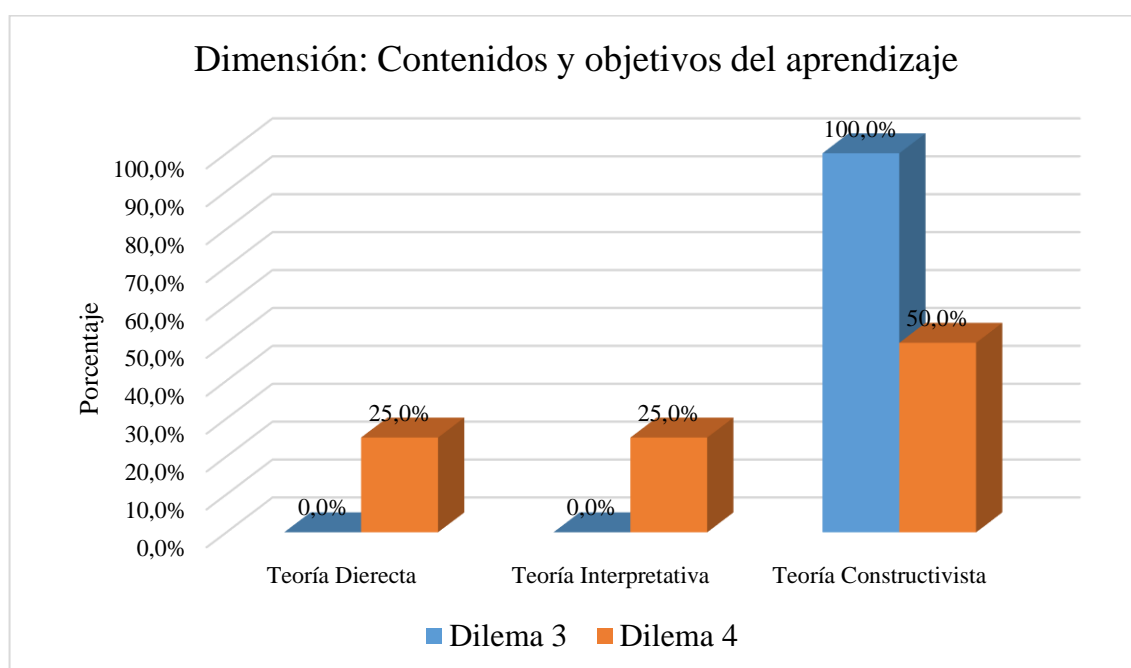


Gráfico 12. *Dimensión: Contenidos y objetivos del aprendizaje, dilemas 3 y 4*

Fuente: Resultados de la encuesta aplicada a la muestra.

Elaborado por: Saeteros (2019).

En cuanto a las teorías sobre los contenidos y los objetivos del aprendizaje, se encuentra que la totalidad de los encuestados piensa que la labor más importante del docente es la de seleccionar contenidos que favorezcan al desarrollo del razonamiento, así como la adquisición de estrategias de aprendizaje; esto implica que se da prioridad al desarrollo de destrezas sobre el desarrollo de contenidos.



Asimismo, el 50% de los encuestados opina que el objetivo principal del proceso de enseñanza aprendizaje es el desarrollo de destrezas mediante aprendizajes significativos. Esto sitúa a la mayoría de los encuestados de esta carrera en la defensa de una teoría constructivista sobre los contenidos y objetivos del aprendizaje.

Por otro lado, un 25% de los encuestados opina que se debe procurar que los estudiantes desarrollen un entendimiento básico de los contenidos, sin darle mucha importancia a procesos más complejos como el razonamiento. Esto implica que dicho porcentaje posee teorías implícitas interpretativas sobre los objetivos de la enseñanza y aprendizaje.

También se observa que el 25% de los encuestados cree que lo importante es entregar y explicar contenidos a los estudiantes, esperando que después ellos le encuentren significado. Esto sitúa a dicho porcentaje de encuestados en las teorías directas con respecto a los objetivos de la enseñanza y aprendizaje.

Tabla 16.

Dimensión: Intervención y estrategias del docente, dilemas 5 y 6.

Teoría Implícita	Dilema 5		Dilema 6	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Teoría Directa	2	25,0	2	25,0
Teoría Interpretativa	1	12,5	2	25,0
Teoría Constructivista	5	62,5	4	50,0
Total	8	100,0	8	100,0

Fuente: Instrumento de recolección de la información. Elaborado por: Saeteros (2019).

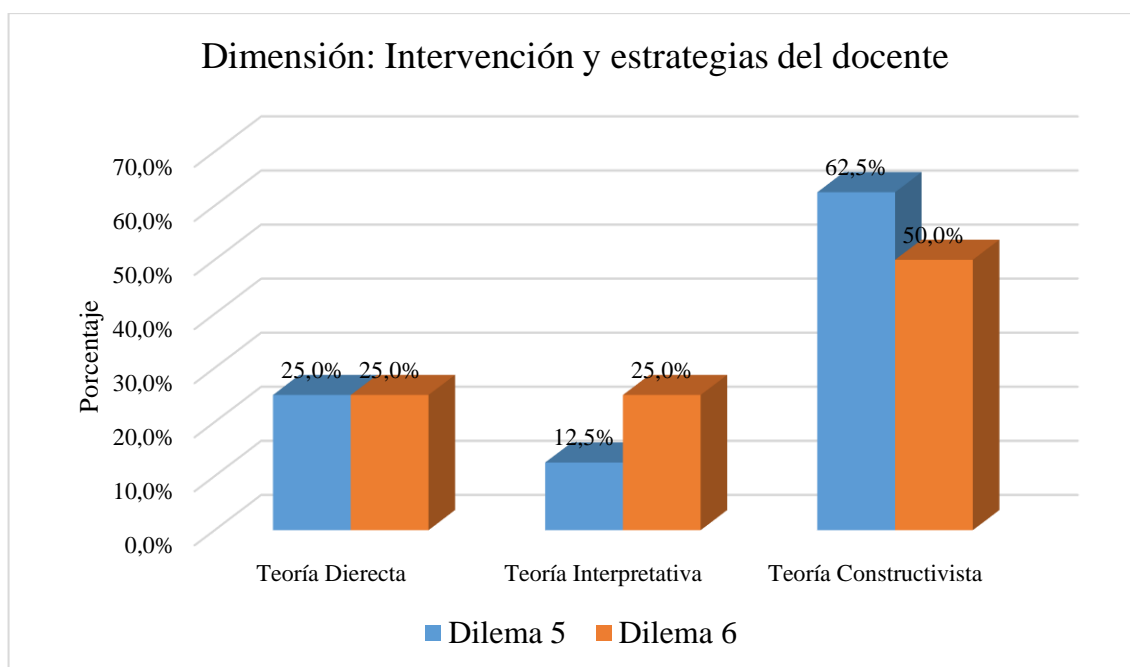


Gráfico 13. Dimensión: Intervención y estrategias del docente, dilemas 5 y 6.
Fuente: Resultados de la encuesta aplicada a la muestra.
Elaborado por: Saeteros (2019).

En cuanto a la dimensión de intervención y estrategias docentes que corresponden al concepto de enseñanza, se evidencia que un 62,5% de encuestados piensa que, para que los estudiantes aprendan, el docente debe generar situaciones cada vez más complejas y orientar a los alumnos para que puedan utilizar el conocimiento en diversas situaciones. Asimismo, un 50% de encuestados manifiesta que las situaciones que el docente plantea a sus estudiantes deben procurar el desarrollo de capacidades de razonamiento, criticidad y pensamiento científico. Esto sitúa a la mayor parte de los encuestados en una teoría constructivista sobre la labor del docente en la enseñanza y aprendizaje.

Por otro lado, un 12,5% de los encuestados opina que la labor del docente es explicar los contenidos y su manera de aplicar los mismos a las situaciones que se puedan presentar, entendiendo que no resulta necesario enfrentar a los estudiantes con situaciones diversas. Asimismo, un 25% manifiesta que la función del docente es



explicar los temas y contenidos y, solamente si es posible, generar discusiones y análisis de los mismos. Esto implica que dichos porcentajes de encuestados poseen teorías interpretativas sobre la labor del docente en la enseñanza y aprendizaje.

También se evidencia que un 25% de encuestados piensa que la labor del docente es solamente la de explicar los contenidos tal y como se presentan en la materia que se imparte, sin procurar reflexión o análisis de los mismos. Esto implica que dicho porcentaje de encuestados se sitúa entre quienes se orientan por la teoría directa sobre la labor del docente en la enseñanza y aprendizaje.

Tabla 17.

Dimensión: Uso de recursos, dilema 7.

Dilema 7		
Teoría Implícita	Frecuencia	Porcentaje
Teoría Directa	0	0
Teoría Interpretativa	1	12,5
Teoría Constructivista	7	87,5
Total	8	100,0

Fuente: Instrumento de recolección de la información. Elaborado por: Saeteros (2019).

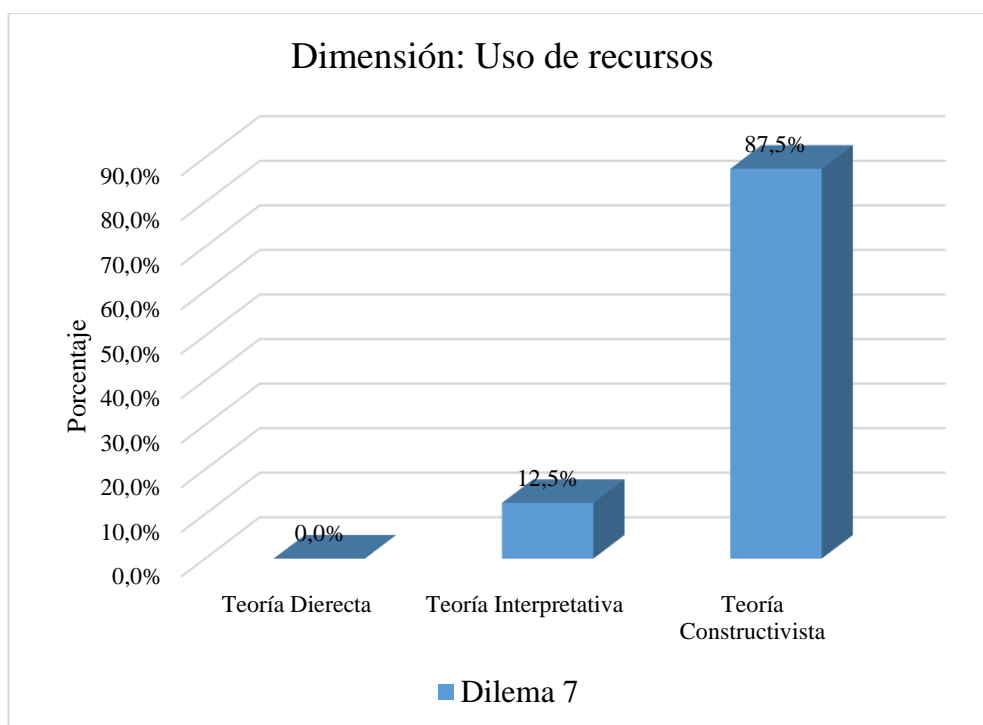


Gráfico 14. Dimensión: Uso de recursos, dilema 7.
Fuente: Resultados de la encuesta aplicada a la muestra.
Elaborado por: Saeteros (2019).

Según los datos, se evidencia que el 12,5% de la muestra opina que todos los estudiantes deben trabajar con los mismos recursos, especialmente los textos de estudio, aunque, de ser posible se puede recurrir a otros materiales y textos como medios de consulta de información extra; es decir, el mencionado porcentaje de encuestados tiene una concepción interpretativa sobre el uso de los recursos para el aprendizaje.

Por otro lado, el 87,5% de encuestados manifiesta que los recursos usados por los estudiantes no deben limitarse únicamente a los libros, sino que deben disponer de otros recursos como revistas, blogs, y otros textos que permitan al estudiante contrastar la información con la que trabaja. Esto implica que dicho porcentaje de encuestados posee teorías implícitas constructivistas sobre el uso de recursos para generar aprendizaje.

Los datos presentados sobre la carrera indican que el mayor porcentaje de los encuestados se ubica en las teorías implícitas constructivistas sobre el uso de recursos

para generar aprendizaje. Cabe recalcar que en esta carrera y respecto a esta dimensión existe una primacía de teorías constructivistas.

Tabla 18.

Dimensión: Evaluación y estrategias de evaluación, dilemas 8, 9 y 10

Teoría Implícita	Dilema 8		Dilema 9		Dilema 10	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Teoría Directa	0	0	2	25,0	5	62,5
Teoría Interpretativa	2	25,0	2	25,0	1	12,5
Teoría Constructivista	6	75,0	4	50,0	2	25,0
Total	8	100,0	8	100,0	8	100,0

Fuente: Instrumento de recolección de la información. Elaborado por: Saeteros (2019).

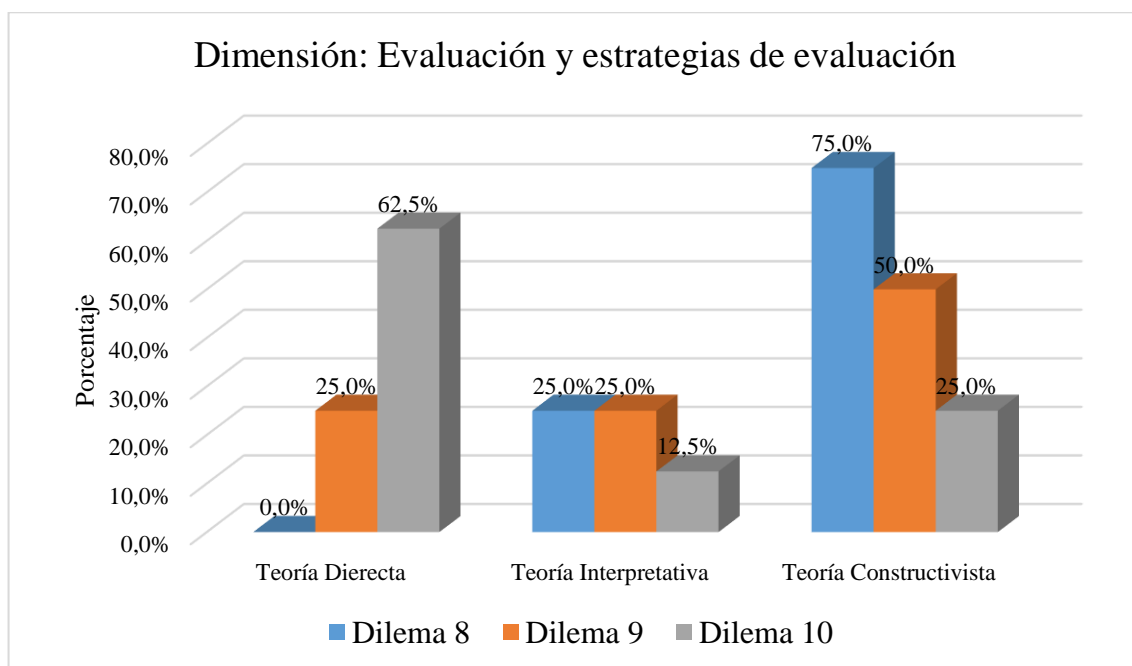


Gráfico 15. Evaluación y estrategias de evaluación, dilemas 8, 9 y 10

Fuente: Resultados de la encuesta aplicada a la muestra.

Elaborado por: Saeteros (2019).

En la dimensión de evaluación que está compuesta por tres dilemas, se identifica que el 75% de encuestados considera que, para evaluar, las preguntas deben ser abiertas y permitir que los estudiantes organicen sus respuestas usando las destrezas



desarrolladas en clases. El 50% de encuestados opina que es bueno evaluar con acceso al material de estudio porque permite evaluar la capacidad de los estudiantes de organizar ideas e información para elaborar respuestas propias. Asimismo, el 25% de encuestados considera que lo importante al evaluar problemas, son las estrategias por las cuales el estudiante llegar a la respuesta. Todas estas respuestas se enmarcan en una teoría constructivista de la evaluación, pues se considera que lo importante es evaluar destrezas antes que los contenidos.

Por otra parte, el 25% de los encuestados manifiesta que las preguntas deben ser muy específicas, pero al mismo tiempo dar al estudiante la posibilidad de generar respuestas de una forma distinta a la indicada por el profesor. El mismo porcentaje de encuestados opina que se puede evaluar con acceso al material de estudio, pero debe existir un método para verificar que el estudiante domine la información. El 12,5% sostiene que, para evaluar problemas, lo importante es verificar que se haya seleccionado el método que se considere correcto para resolver los problemas. Los porcentajes de estas respuestas se engloban en una teoría interpretativa sobre la evaluación, es decir: se da prioridad a la valoración de contenidos antes que las destrezas.

También se identifica un grupo de participantes que se sitúa en la teoría directa: el 25% de encuestados opina que se debe evaluar únicamente con preguntas cerradas y concretas, permitiendo respuestas únicas de todos los estudiantes. Un 65,2% de encuestados considera que no se debe evaluar con acceso al material de estudio, porque esto no permite verificar lo que el estudiante realmente sabe; además, manifiesta que los problemas planteados deben ser similares a los trabajados con los estudiantes. En este marco, las respuestas mencionadas se orientan a evaluar únicamente contenidos sin considerar el desarrollo de destrezas.



Analizando todas las dimensiones, se observa que en la Carrera de Educación General Básica existe una tendencia a la predominancia de teorías constructivistas sobre el concepto de aprendizaje, sus objetivos y contenidos, así como respecto a la función del docente.

Sin embargo, en las dimensiones de uso de recursos y de evaluación, se observa que las teorías interpretativas alcanzan frecuencias similares e incluso, mayores, con respecto a las demás. Con esta base, se puede afirmar que entre los futuros profesionales de la carrera existe una hibridación entre las teorías interpretativas y constructivistas, fenómeno que puede identificarse como “teorías inter-constructivistas” sobre la enseñanza y aprendizaje.

2.12.4. Carrera de Filosofía, Sociología y Economía.

Tabla 19.
Dimensión: Definición de aprendizaje, dilemas 1 y 2.

Teoría Implícita	Dilema 1		Dilema 2	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Teoría Directa	0	0	1	8,3
Teoría Interpretativa	0	0	3	25,0
Teoría Constructivista	12	100,0	8	66,7
Total	12	100,0	12	100,0

Fuente: Instrumento de recolección de la información

Elaborado por: Saeteros (2019).

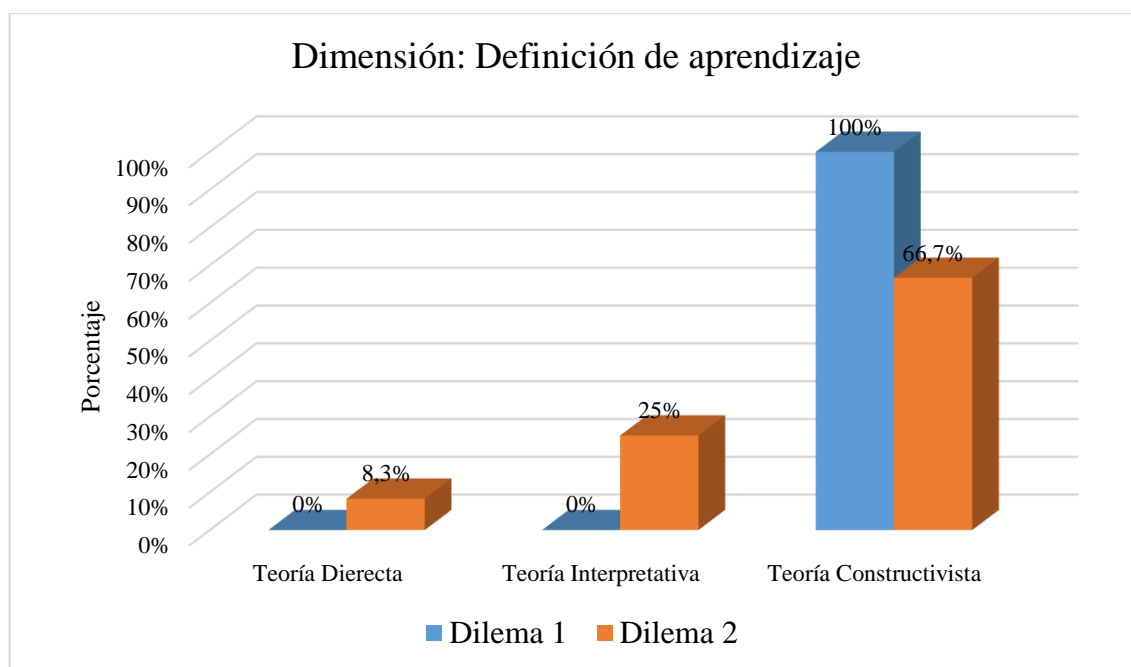


Gráfico 16. Dimensión: Definición de aprendizaje, dilemas 1 y 2.

Fuente: Resultados de la encuesta aplicada a la muestra.

Elaborado por: Saeteros (2019).

En la carrera de Filosofía, Sociología y Economía se encuentra que el total de los encuestados piensa que aprender es un proceso de reconstrucción de la realidad u objeto que se aprende y, por lo tanto, el aprendizaje no puede ser una fiel copia del mismo. Además, el 66,7% opina que las ideas previas que posee el estudiante sobre esa realidad u objeto son muy importantes, puesto que son un determinante para la reconstrucción de la realidad que implica el proceso de aprendizaje.

Con base en estos resultados, se puede decir que la mayor parte de los encuestados tiene asimiladas teorías implícitas constructivistas sobre lo que es el conocimiento y la manera en la que este se genera.

Por otra parte, un 25% de los encuestados manifiesta que las ideas previas de los estudiantes son útiles, pero únicamente en tanto el docente pueda valorar si estas son o no correctas, en contraste con las ideas científicas.

En esta carrera también se identifica un 8,3% de encuestados que pone de manifiesto teorías directas sobre el aprendizaje, pues estas personas piensan que

aprender es copiar de manera exacta la realidad o las características del objeto que se aprende.

Tabla 20.

Dimensión: Contenidos y objetivos del aprendizaje, dilemas 3 y 4.

Teoría Implícita	Dilema 3		Dilema 4	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Teoría Directa	1	8,3	4	33,3
Teoría Interpretativa	2	16,7	2	16,7
Teoría Constructivista	9	75,0	6	50,0
Total	12	100,0	12	100,0

Fuente: Instrumento de recolección de la información. Elaborado por: Saeteros (2019).

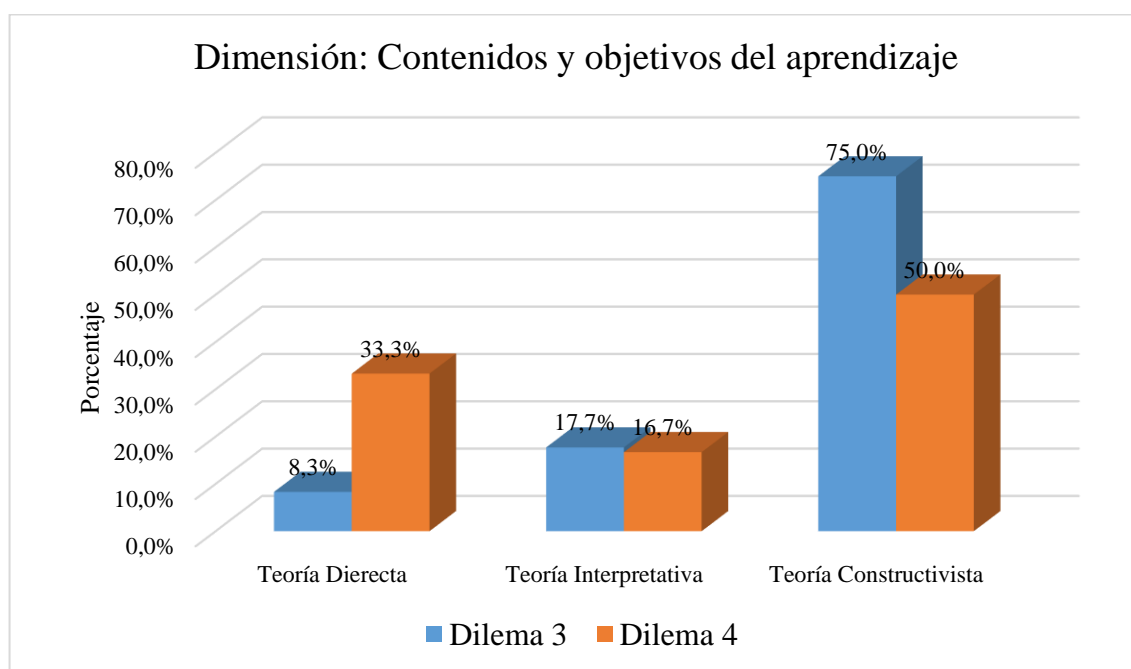


Gráfico 17. *Dimensión: Contenidos y objetivos del aprendizaje, dilemas 3 y 4*

Fuente: Resultados de la encuesta aplicada a la muestra.

Elaborado por: Saeteros (2019).

En cuanto a las teorías sobre los contenidos y los objetivos del aprendizaje, se encuentra que un 75% de los encuestados piensa que la labor más importante del docente es seleccionar contenidos que favorezcan al desarrollo del razonamiento, así



como a la adquisición de estrategias de aprendizaje, lo que implica que se prioriza el desarrollo de destrezas por sobre el desarrollo de contenidos.

Además, el 50% de los encuestados manifiesta que el objetivo principal del proceso de enseñanza aprendizaje es el desarrollo de destrezas mediante aprendizajes significativos. Esto sitúa a la mayoría de los encuestados de esta carrera en los límites de la teoría constructivista sobre los contenidos y objetivos del aprendizaje.

Por otro lado, el 17,7% de los encuestados concibe que lo más importante es avanzar en los contenidos, aunque también se deba procurar el desarrollo de destrezas. Un 16,7% de los encuestados también opina que se debe procurar que los estudiantes desarrollen un entendimiento básico de los contenidos, sin darle mucha importancia a procesos más complejos como el razonamiento. Esto implica que dicho porcentaje de personas tiene asimiladas teorías implícitas interpretativas sobre los objetivos de la enseñanza y aprendizaje.

También se identifica un 8,3% de encuestados que cree que lo importante es priorizar los contenidos y seguir una lógica dada por la asignatura que imparte el docente, esperando que más tarde el propio estudiante pueda darle significado al contenido aprendido. También se encuentra que el 33,3% de los participantes opina que lo importante es entregar y explicar contenidos a los estudiantes, esperando que después ellos le encuentren significado. Lo dicho sitúa a estos porcentajes de encuestados en las teorías directas con respecto a los objetivos de la enseñanza y aprendizaje.

Tabla 21.

Dimensión: Intervención y estrategias del docente, dilemas 5 y 6.

Teoría Implícita	Dilema 5		Dilema 6	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Teoría Directa	3	25,0	1	8,3
Teoría Interpretativa	1	8,3	2	16,7

Teoría Constructivista	8	66,7	9	75,0
Total	12	100,0	12	100,0

Fuente: Instrumento de recolección de la información. Elaborado por: Saeteros (2019).

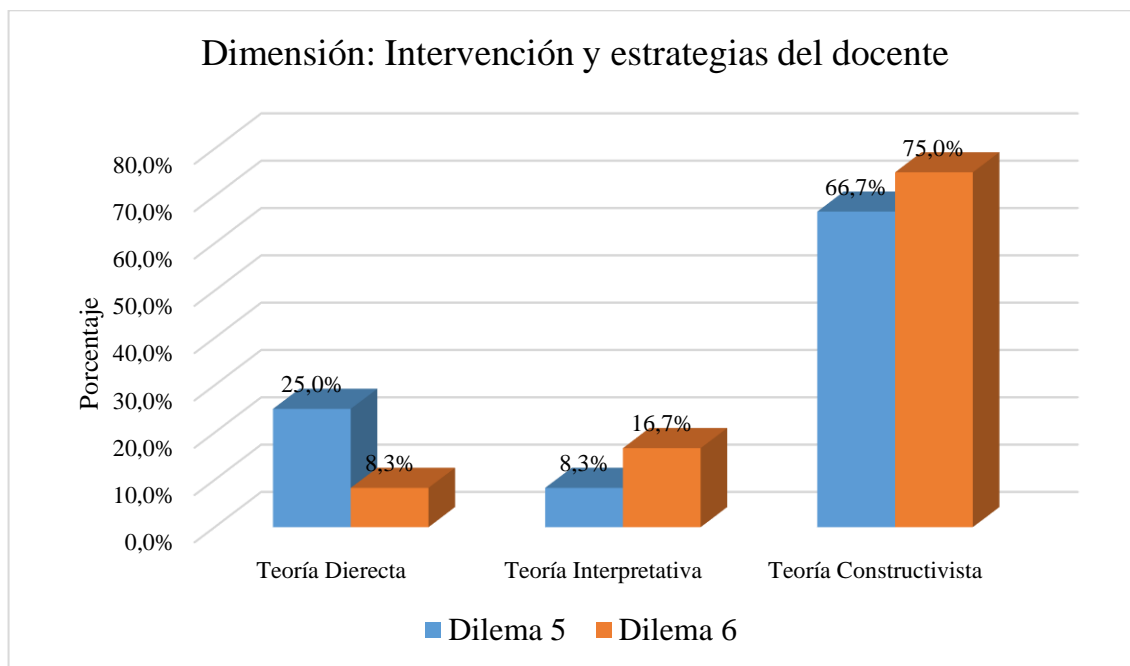


Gráfico 18. Dimensión: Intervención y estrategias del docente, dilemas 5 y 6.
 Fuente: Resultados de la encuesta aplicada a la muestra.
 Elaborado por: Saeteros (2019).

Respecto a la dimensión de intervención y estrategias docentes que corresponden al concepto de enseñanza, se evidencia que un 55,7% de encuestados piensa que, para que los estudiantes aprendan, el docente debe generar situaciones cada vez más complejas y orientar a los alumnos para que puedan utilizar el conocimiento en diversas situaciones. Asimismo, un 75% de encuestados piensa que las situaciones que el docente plantea a sus estudiantes deben procurar el desarrollo de capacidades de razonamiento, criticidad y pensamiento científico. Esto sitúa a la mayor parte de los encuestados en una teoría constructivista sobre la labor del docente en la enseñanza y aprendizaje.

Por otro lado, un 8,3% de los encuestados piensa que la labor del docente es explicar los contenidos y la manera de aplicar los mismos en situaciones que se puedan



presentar, entendiendo que no es necesario enfrentar a los estudiantes a situaciones.

Asimismo, un 16,7% de los encuestados opina que la función del docente es explicar los temas y contenidos y, solamente si es posible, generar discusiones y análisis de los mismos. Esto quiere decir que dichos porcentajes de encuestados se ubican en las teorías interpretativas sobre la labor del docente en la enseñanza y aprendizaje.

También se evidencia que un 25% de encuestados piensa que la labor del docente es solamente explicar los contenidos tal y como se presentan en la materia que imparte, sin procurar la reflexión o análisis de los mismos, Además, en 8,3% piensa que las situaciones planteadas en el aula deben ser similares para asegurar la asimilación del contenido. Lo descrito indica que existen porcentajes de encuestados que se sitúan en la teoría directa con respecto la labor del docente en la enseñanza y aprendizaje.

Tabla 22.

Dimensión: Uso de recursos, dilema 7.

Dilema 7		
Teoría Implícita	Frecuencia	Porcentaje
Teoría Directa	2	16,7
Teoría Interpretativa	8	66,7
Teoría Constructivista	2	16,7
Total	12	100,0

Fuente: Instrumento de recolección de la información. Elaborado por: Saeteros (2019).

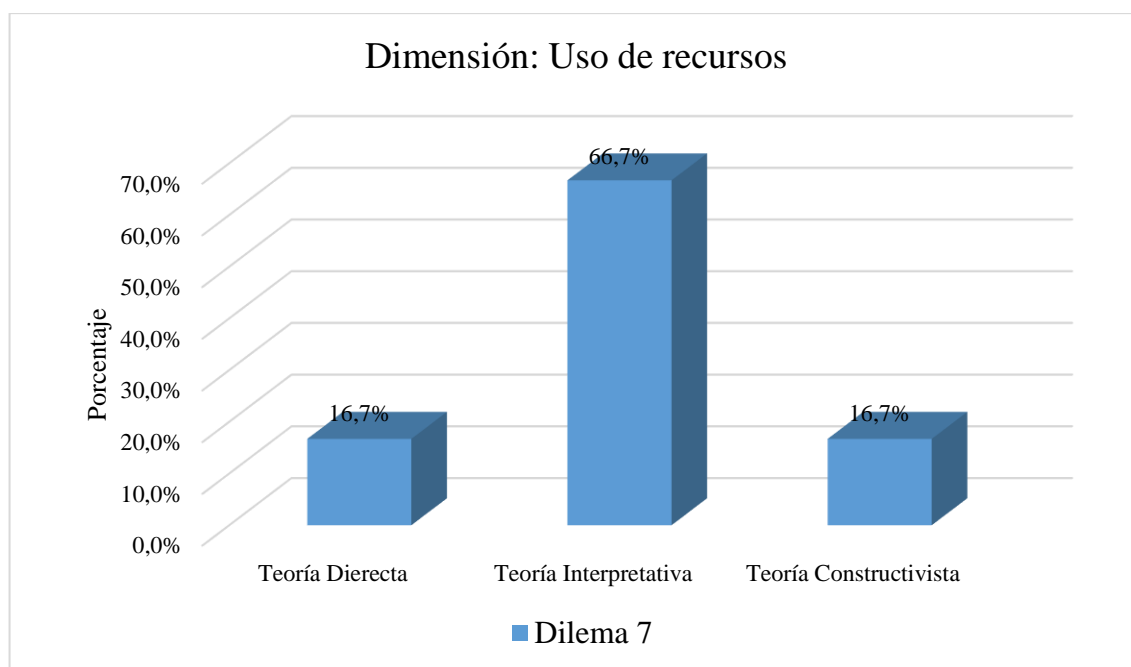


Gráfico 19. Dimensión: Uso de recursos, dilema 7.
Fuente: Resultados de la encuesta aplicada a la muestra.
Elaborado por: Saeteros (2019).

Según los datos, se evidencia que el 66,7% de la muestra opina que todos los estudiantes deben trabajar con los mismos recursos, especialmente textos de estudio, aunque, de ser posible, se puede recurrir a otros materiales y textos como medios de consulta de información extra; esto indica que dicho porcentaje de encuestados tiene una concepción interpretativa respecto al uso de los recursos para el aprendizaje.

Por otro lado, el 16,7% de encuestados manifiesta que los recursos usados por los estudiantes no deben limitarse únicamente a libros, sino que se debe disponer de otros como revistas, blogs y textos que permitan al estudiante contrastar la información con la que trabaja. Esto implica que dicho porcentaje de encuestados posee teorías implícitas constructivistas sobre el uso de recursos para el aprendizaje.

También se identifica un 16,7% de encuestados que se orienta hacia las teorías directas sobre el uso de recursos para el aprendizaje y, por ende, este grupo piensa que



todos los estudiantes deben usar los mismos recursos, de tal manera que se logren aprendizajes por igual.

Tabla 23.

Dimensión: Evaluación y estrategias de evaluación, dilemas 8, 9 y 10

Teoría Implícita	Dilema 8		Dilema 9		Dilema 10	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Teoría Directa	3	25,0	3	25,0	5	41,7
Teoría Interpretativa	8	66,7	3	25,0	2	16,7
Teoría Constructivista	1	8,3	6	50,0	5	41,7
Total	12	100,0	12	100,0	12	100,0

Fuente: Instrumento de recolección de la información. Elaborado por: Saeteros (2019).

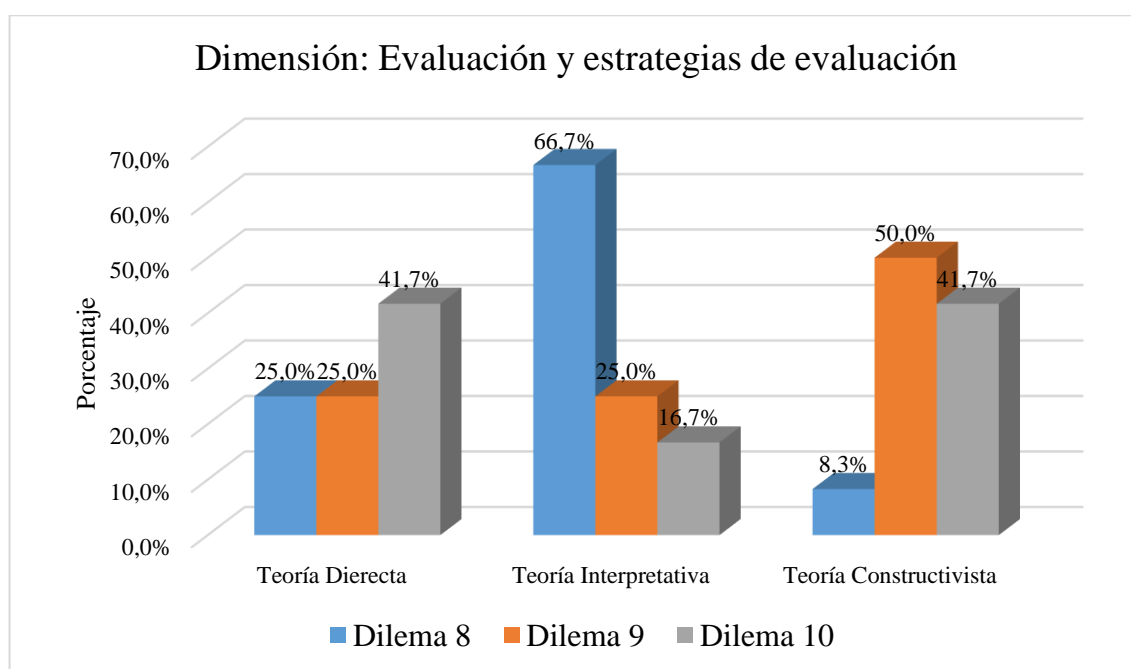


Gráfico 20. Evaluación y estrategias de evaluación, dilemas 8, 9 y 10

Fuente: Resultados de la encuesta aplicada a la muestra.

Elaborado por: Saeteros (2019).



En la dimensión de la evaluación compuesta por tres dilemas se encuentra que el 8,3% de encuestados considera que, para evaluar, las preguntas deben ser abiertas y permitir que los estudiantes organicen sus respuestas usando las destrezas desarrolladas en clases. El 50% de encuestados opina que es bueno evaluar con acceso al material de estudio porque permite evaluar la capacidad de los estudiantes de organizar ideas e información para elaborar respuestas propias. Asimismo, el 41,7% considera que lo importante al evaluar problemas son las estrategias por las cuales el estudiante llega a la respuesta. Estos resultados se enmarcan en una teoría constructivista de la evaluación, pues consideran que lo importante es evaluar destrezas antes que contenidos.

Por otra parte, el 66,7% de los encuestados manifiesta que las preguntas deben ser muy específicas, pero al mismo tiempo dar al estudiante la posibilidad de generar respuestas de una forma distinta a la indicada por el profesor. El 25% de los encuestados sostiene que se puede evaluar con acceso al material de estudio, pero debe existir un método para verificar que el estudiante domine la información. El 16,7% indicó que, para evaluar problemas, lo importante es verificar que se haya seleccionado el método correcto para resolver los mismos. Los porcentajes de estas respuestas se engloban en las teorías interpretativas sobre la evaluación en tanto priorizan la valoración de contenidos antes que de destrezas.

También se identifica un porcentaje de encuestados que se sitúa en la teoría directa. El 25% manifiesta que se debe evaluar únicamente con preguntas cerradas y concretas, permitiendo respuestas únicas para todos los estudiantes. El mismo porcentaje de encuestados opina que no se debe evaluar con acceso al material de estudio, porque esto no permite verificar lo que el estudiante realmente sabe; además, un 41,7% de encuestados considera que los problemas planteados deben ser similares a los trabajados



con los estudiantes. Estas respuestas indican que se debe evaluar únicamente contenidos sin considerar el desarrollo de destrezas.

Tomando en cuenta todas las dimensiones, se evidencia que, en la Carrera de Filosofía, Sociología y Economía tienden a imponerse las teorías constructivistas sobre el concepto de aprendizaje, sus objetivos y contenidos, así como respecto a la función del docente.

Sin embargo, en las dimensiones del uso de recursos y evaluación, se observa que las teorías interpretativas equivalen en frecuencias e, incluso, llegan a superar a las demás. Así, se puede afirmar que entre los futuros profesionales de esta carrera existe una hibridación entre las teorías interpretativas y constructivistas, lo cual indica la existencia de “teorías inter-constructivistas” sobre la enseñanza y aprendizaje.

2.12.5. Carrera de Matemáticas y Física.

Tabla 24.

Dimensión: Definición de aprendizaje, dilemas 1 y 2.

Teoría Implícita	Dilema 1		Dilema 2	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Teoría Directa			0	0%
Teoría Interpretativa			2	10,5
Teoría Constructivista	19	100,0	17	89,5
Total	19	100,0	19	100,0

Fuente: Instrumento de recolección de la información. Elaborado por: Saeteros (2019).

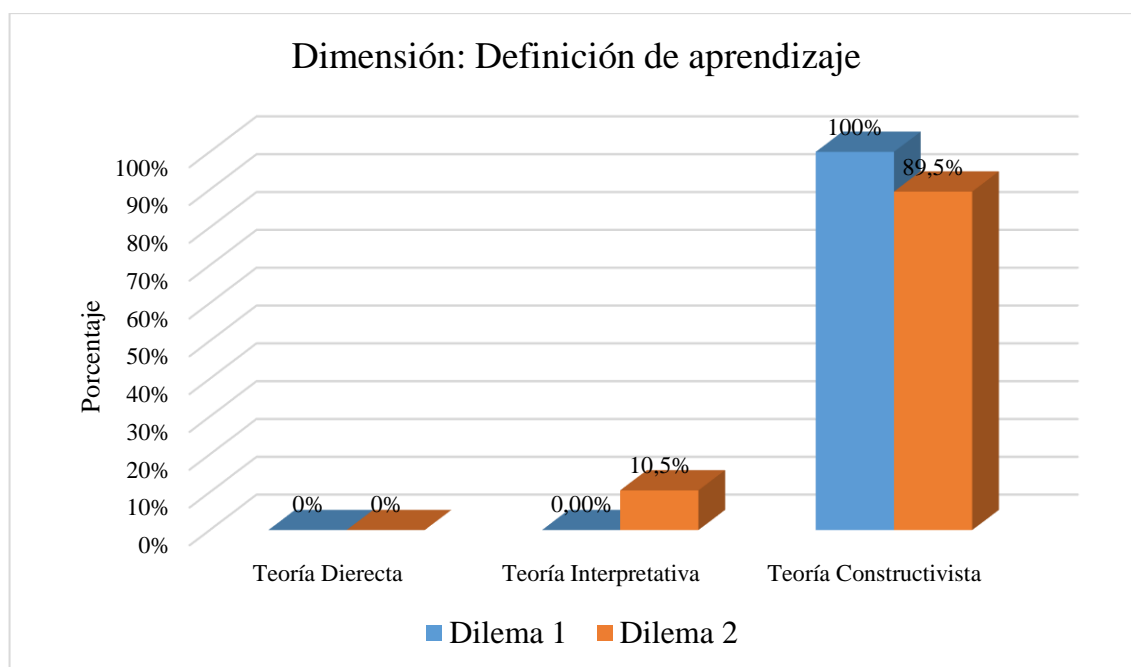


Gráfico 21. Dimensión: Definición de aprendizaje, dilemas 1 y 2.

Fuente: Resultados de la encuesta aplicada a la muestra.

Elaborado por: Saeteros (2019).

En la carrera de Matemáticas y Física se encuentra que el total de los encuestados piensa que aprender es un proceso de reconstrucción de la realidad u objeto que se aprende y por tanto no puede ser una copia fiel del mismo. También, el 89,5% concibe que las ideas previas que posee el estudiante sobre esa realidad u objeto son muy importantes, puesto determinan la reconstrucción de la realidad que implica el proceso de aprendizaje.

Con base en estos resultados se entiende que la mayoría de los encuestados poseen teorías implícitas constructivistas sobre lo que es el conocimiento y la manera en la que este se genera.

Por otra parte, un 10,5% manifiesta que las ideas previas de los estudiantes son útiles, pero únicamente en tanto el docente las valora como correctas o incorrectas en contraste con las ideas científicas.

Tabla 25.

Dimensión: Contenidos y objetivos del aprendizaje, dilemas 3 y 4.

Teoría Implícita	Dilema 3		Dilema 4	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Teoría Directa	0	0	3	15,8
Teoría Interpretativa	4	21,1	3	15,8
Teoría Constructivista	15	78,9	13	68,4
Total	19	100,0	19	100,0

Fuente: Instrumento de recolección de la información. Elaborado por: Saeteros (2019).

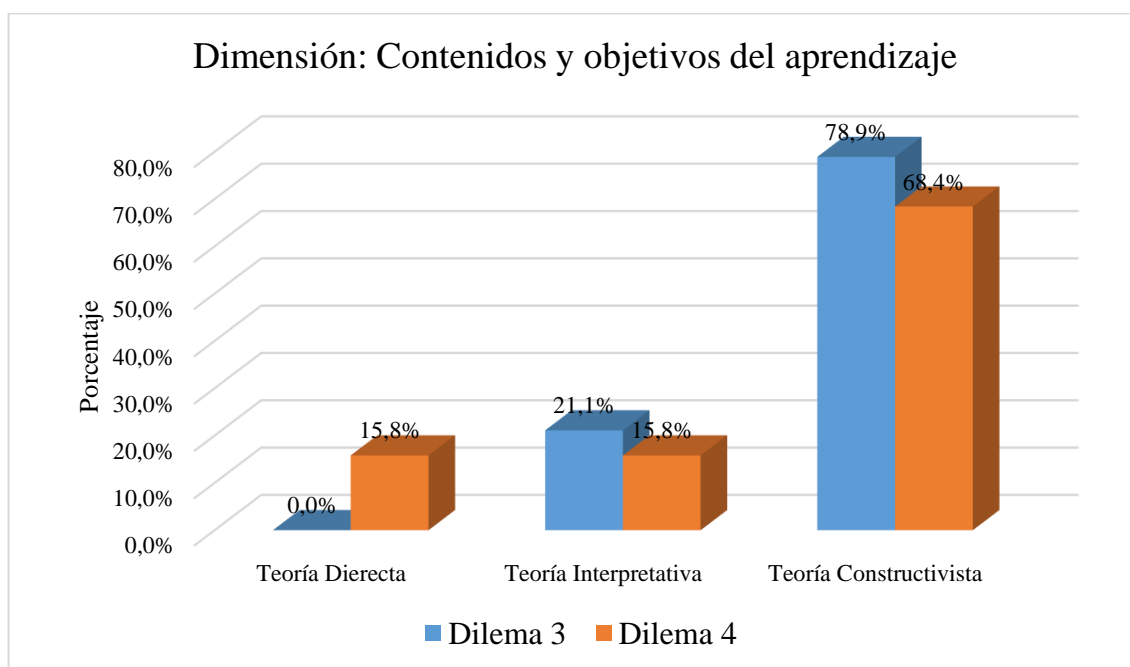


Gráfico 22. Dimensión: Contenidos y objetivos del aprendizaje, dilemas 3 y 4
Fuente: Resultados de la encuesta aplicada a la muestra.
Elaborado por: Saeteros (2019).

En cuanto a las teorías sobre los contenidos y los objetivos del aprendizaje, se observa que un 78,9% de los encuestados piensa que la labor más importante del docente es seleccionar contenidos que favorezcan al desarrollo del razonamiento, así como a la adquisición de estrategias de aprendizaje; esto implica que se prioriza el desarrollo de destrezas antes que el desarrollo de contenidos.



También, el 68,4% de los encuestados opina que el objetivo principal del proceso de enseñanza aprendizaje es el desarrollo de destrezas mediante aprendizajes significativos. Esto sitúa a la mayoría de los encuestados de esta carrera en una teoría constructivista sobre los contenidos y objetivos del aprendizaje.

Por otro lado, un 21,1% de los encuestados considera que lo más importante es avanzar en los contenidos, aunque también se deba procurar el desarrollo de destrezas. El 15,8% opina que se debe procurar que los estudiantes desarrollen un entendimiento básico de los contenidos, sin darle mucha importancia a procesos más complejos como el razonamiento. Esto denota que dicho porcentaje de encuestados tiene asimiladas teorías implícitas interpretativas sobre los objetivos de la enseñanza y aprendizaje.

Además, se observa que el 15,8% de los encuestados concibe que lo importante es entregar y explicar contenidos a los estudiantes, esperando que después estos le encuentren un significado. Lo dicho sitúa a este porcentaje de encuestados en una teoría directa respecto a los objetivos de la enseñanza y aprendizaje.

Tabla 26.

Dimensión: Intervención y estrategias del docente, dilemas 5 y 6.

Teoría Implícita	Dilema 5		Dilema 6	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Teoría Directa	1	5,3	0	0
Teoría Interpretativa	11	57,9	1	5,3
Teoría Constructivista	7	36,8	18	94,7
Total	19	100,0	19	100,0

Fuente: Instrumento de recolección de la información. Elaborado por: Saeteros (2019).

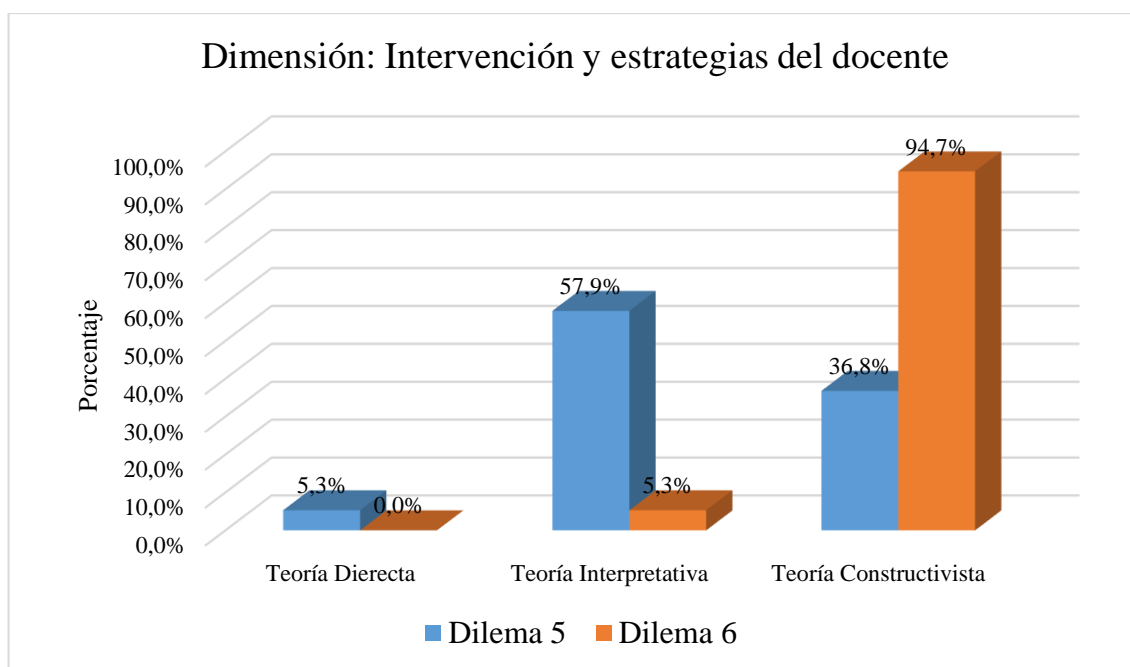


Gráfico 23. Dimensión: Intervención y estrategias del docente, dilemas 5 y 6.
Fuente: Resultados de la encuesta aplicada a la muestra.
Elaborado por: Saeteros (2019).

En cuanto a la dimensión de intervención y estrategias docentes que corresponden al concepto de enseñanza, se evidencia que un 36,8% de encuestados piensa que para que los estudiantes aprendan, el docente debe generar situaciones cada vez más complejas y orientar a los alumnos para que puedan utilizar el conocimiento en diversas situaciones. Asimismo, un 94,7% de encuestados opina que las situaciones que el docente plantee a sus estudiantes deben procurar el desarrollo de capacidades de razonamiento, criticidad y pensamiento científico. Esto sitúa a la mayor parte de los encuestados en la teoría constructivista sobre la labor del docente en la enseñanza y aprendizaje.

Por otro lado, un 57,9% de los encuestados manifiesta que la labor del docente es la de explicar los contenidos y la manera de aplicar los mismos en situaciones que se puedan presentar, entendiendo que no es necesario enfrentar a los estudiantes con estas situaciones. Asimismo, un 5,3% sostiene que la función del docente es explicar los



temas y contenidos mientras, solamente si es posible, generar discusiones y análisis de los mismos. Esto indica que dichos porcentajes de encuestados llevan interiorizadas teorías interpretativas sobre la labor del docente en la enseñanza y aprendizaje.

También se evidencia un 5,3% de encuestados que piensa que la labor del docente es solamente la de explicar los contenidos tal y como éstos se presentan en la materia que imparte, sin procurar la reflexión o análisis de los mismos. Esto implica que existe un porcentaje de encuestados que se sitúa en las teorías directas sobre la labor del docente en la enseñanza y aprendizaje.

Tabla 27.

Dimensión: Uso de recursos, dilema 7.

Dilema 7		
Teoría Implícita	Frecuencia	Porcentaje
Teoría Directa	0	0
Teoría Interpretativa	12	63,2
Teoría Constructivista	7	36,8
Total	19	100,0

Fuente: Instrumento de recolección de la información. Elaborado por: Saeteros (2019).

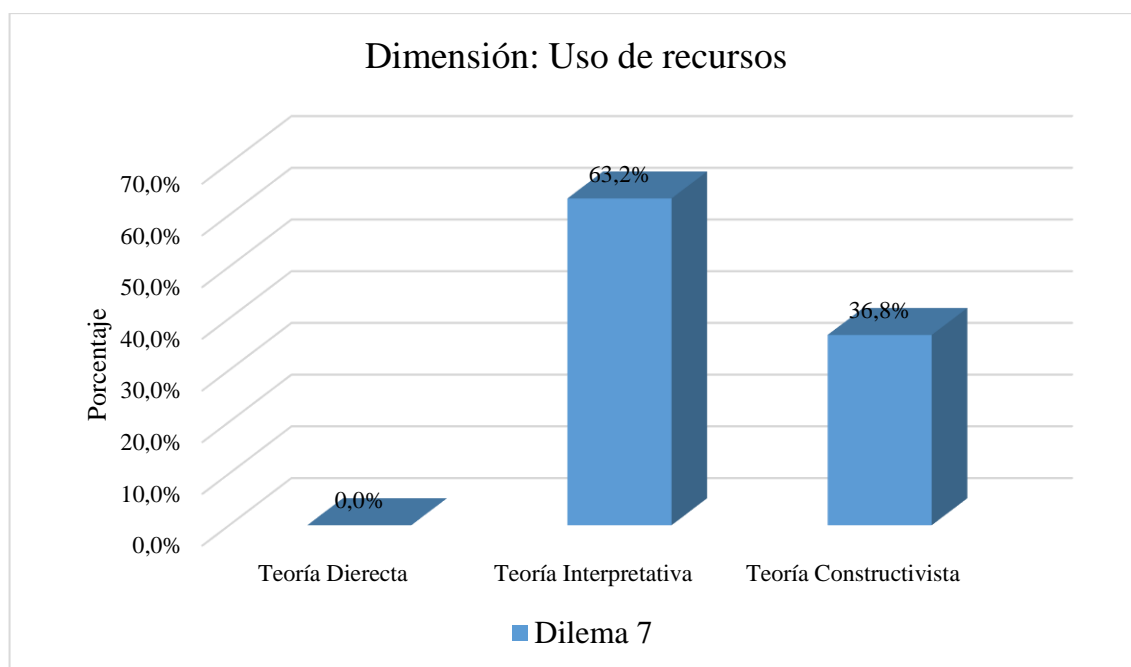


Gráfico 24. Dimensión: Uso de recursos, dilema 7.
Fuente: Resultados de la encuesta aplicada a la muestra.
Elaborado por: Saeteros (2019).

Según los datos se evidencia que el 63,2% de la muestra manifiesta que todos los estudiantes deben trabajar con los mismos recursos, especialmente textos de estudio, aunque, de ser posible se puede recurrir a otros materiales como medios de consulta de información extra; es decir, el mencionado porcentaje de encuestados tiene una concepción interpretativa sobre el uso de los recursos para el aprendizaje.

Por otro lado, el 36,8% de encuestados manifiesta que los recursos usados por los estudiantes no deben limitarse únicamente a libros, sino que deben disponer de otros como revistas, blogs y textos que permitan al estudiante contrastar la información con la que trabaja. Esto implica que dicho porcentaje de encuestados se adhiere a teorías implícitas constructivistas sobre el uso de recursos para el aprendizaje.

Tabla 28.

Dimensión: Evaluación y estrategias de evaluación, dilemas 8, 9 y 10

Teoría Implícita	Dilema 8		Dilema 9		Dilema 10	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Teoría Directa	1	5,3	2	10,5	1	5,3
Teoría Interpretativa	14	73,7	3	15,8	7	36,8
Teoría Constructivista	4	21,1	14	73,7	11	57,9
Total	19	100,0	19	100,0	19	100,0

Fuente: Instrumento de recolección de la información. Elaborado por: Saeteros (2019).

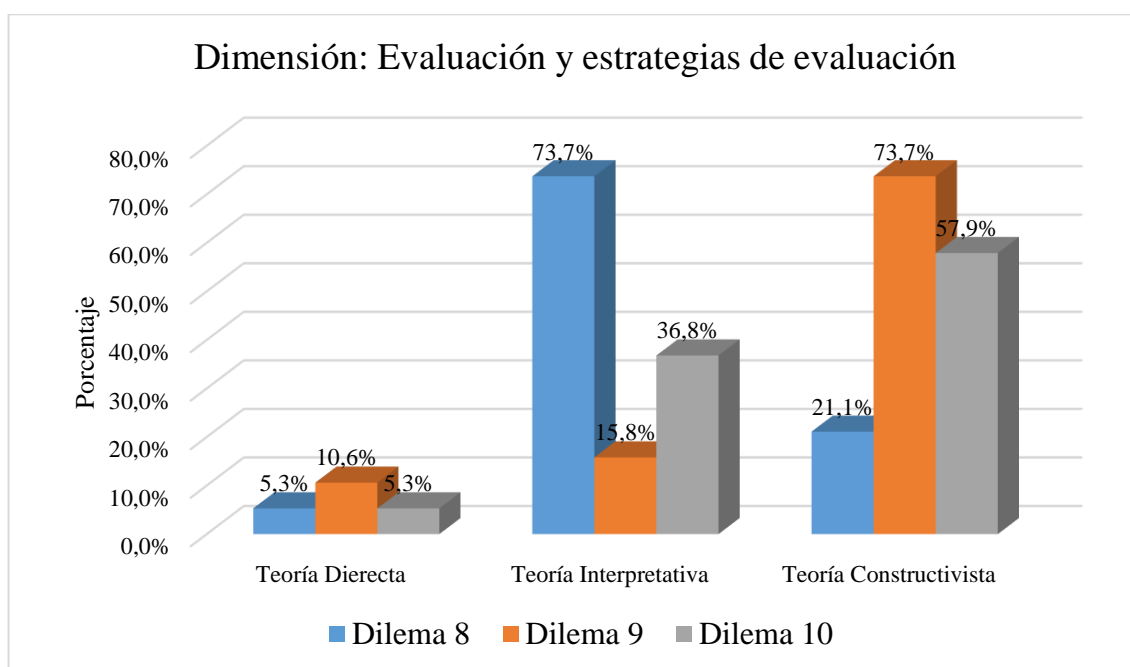


Gráfico 25. Evaluación y estrategias de evaluación, dilemas 8, 9 y 10

Fuente: Resultados de la encuesta aplicada a la muestra.

Elaborado por: Saeteros (2019).

Respecto a la dimensión de evaluación que está compuesta por tres dilemas, se encuentra que el 21,1% de encuestados considera que, para evaluar, las preguntas deben ser abiertas y permitir que los estudiantes organicen sus respuestas usando las destrezas desarrolladas en clases. El 73,7% de encuestados opina que es bueno evaluar con acceso



al material de estudio, porque esto permite valorar la capacidad de los estudiantes de organizar ideas e información para elaborar respuestas propias. Asimismo, el 57,9% de encuestados considera que lo importante al evaluar problemas son las estrategias a través de las cuales el estudiante llega a la respuesta. Todas estas personas se enmarcan en una teoría constructivista de la evaluación, pues consideran que lo importante es evaluar destrezas antes que contenidos.

Por otra parte, el 73,7% de los encuestados manifiesta que las preguntas deben ser muy específicas, pero al mismo tiempo dar al estudiante la posibilidad de generar respuestas de una forma distinta a la indicada por el profesor. El 15,8% de los participantes opina que se puede evaluar con acceso al material de estudio, pero debe existir un método para verificar que el estudiante domine la información. El 36,8% manifiesta que, para evaluar problemas, lo importante es verificar que se haya seleccionado el método correcto para resolver los mismos. Los porcentajes de estas respuestas se ubican en la defensa de una teoría interpretativa sobre la evaluación, es decir, una teoría que prioriza la valoración de los contenidos antes que las destrezas.

También de evidencia un porcentaje de encuestados que se sitúa en la teoría directa. El 5,3% opina que se debe evaluar únicamente con preguntas cerradas y concretas, permitiendo respuestas únicas en todos los estudiantes. El 10,6% de encuestados considera que no se debe evaluar con acceso al material de estudio, porque esto no permite verificar lo que el estudiante realmente sabe. Un 5,3% de encuestados manifiesta que los problemas planteados deben ser similares a los trabajados con los estudiantes. De esta manera, se evalúan únicamente los contenidos sin considerar el desarrollo de las destrezas.

Tomando en cuenta todas las dimensiones analizadas, se destaca que en la Carrera de Matemáticas y Física se prioriza a las teorías constructivistas con respecto al



concepto de aprendizaje, a sus objetivos y contenidos, así como en lo que respecta a la función del docente.

Sin embargo, en las dimensiones de uso de recursos y de evaluación, se observa que las teorías interpretativas alcanzan frecuencias similares de respuestas e, incluso, superiores en algunos casos. Con esta base, se puede afirmar que entre los futuros profesionales de esta carrera existe una hibridación entre las teorías interpretativas y constructivistas, fenómeno que puede ser identificado con la presencia de “teorías inter-constructivistas” sobre la enseñanza y aprendizaje.

2.12.6. Carrera de Lengua, Literatura y Audiovisuales.

Tabla 29. Dimensión: Definición de aprendizaje, dilemas 1 y 2.

Teoría Implícita	Dilema 1		Dilema 2	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Teoría Directa	0	0%	0	0%
Teoría Interpretativa	0	0%	0	0%
Teoría Constructivista	8	100,0	8	100,0
Total	8	100,0	8	100,0

Fuente: Instrumento de recolección de la información. Elaborado por: Saeteros (2019).

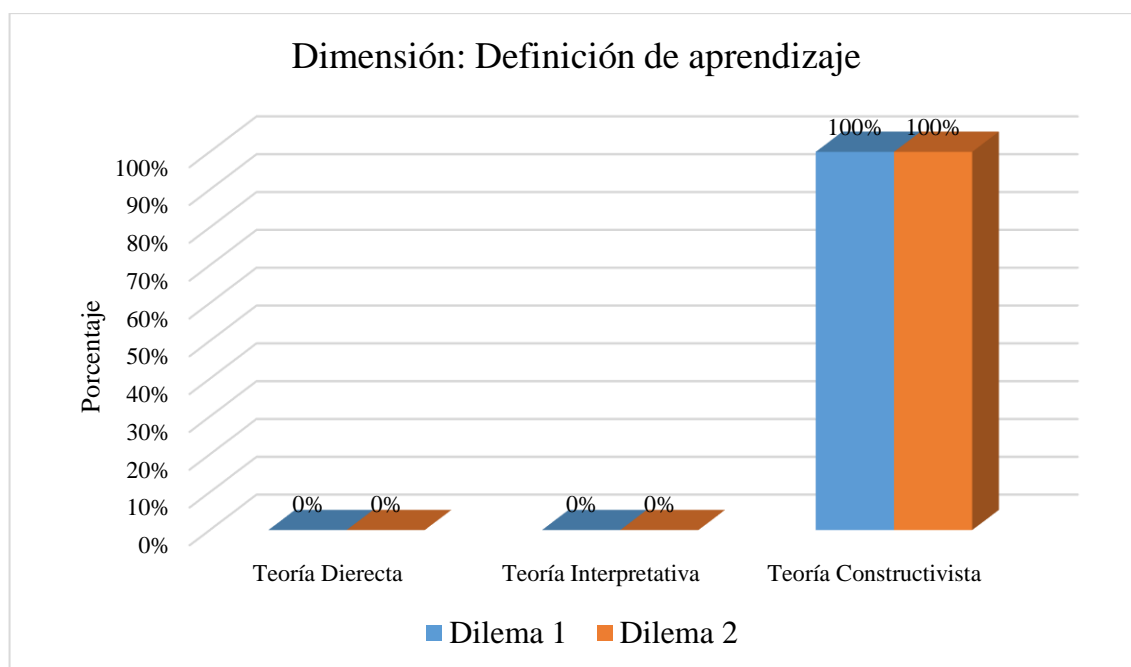


Gráfico 26. Dimensión: Definición de aprendizaje, dilemas 1 y 2.
Fuente: Resultados de la encuesta aplicada a la muestra.
Elaborado por: Saeteros (2019).

En la carrera de Lengua, Literatura y Lenguajes Audiovisuales se encuentra que el total de los encuestados manifiesta que aprender es un proceso de reconstrucción de la realidad u objeto que se aprende y, por lo tanto, el aprendizaje no puede ser una copia fiel del mismo; se concibe, además que las ideas previas que posee el estudiante sobre el objeto de estudio son importantes, puesto que definen la reconstrucción de la realidad que implica el proceso de aprendizaje.

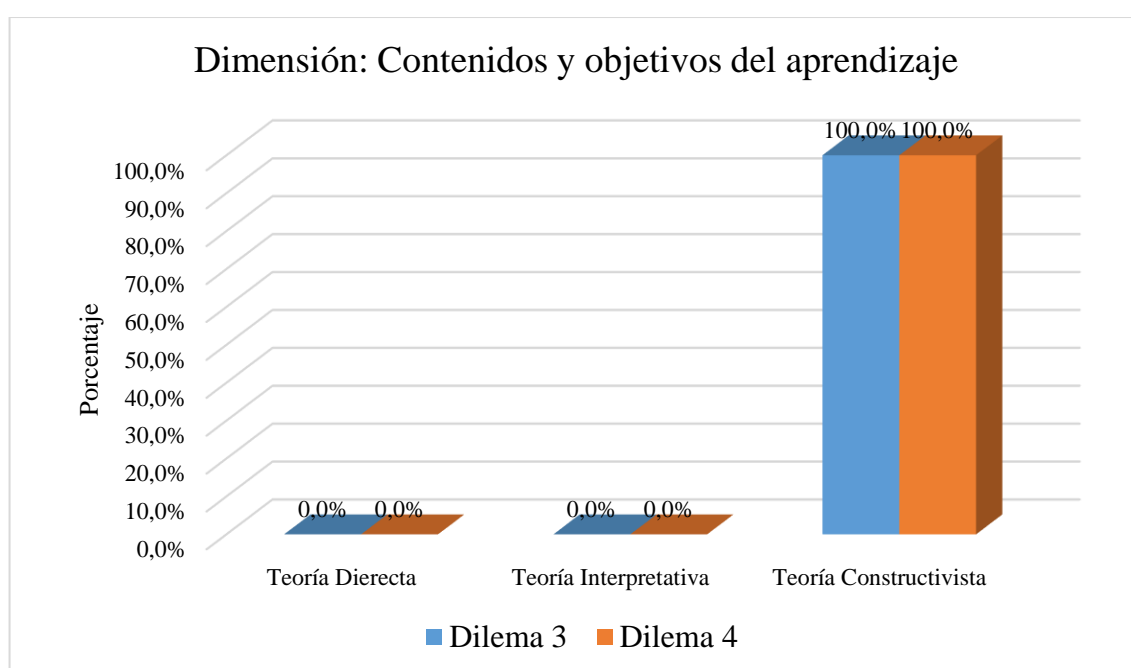
Con base en estos resultados, se puede manifestar que la mayor parte de los encuestados tienen teorías implícitas constructivistas sobre la definición del conocimiento y las maneras de generarlo.

Tabla 30.

Dimensión: Contenidos y objetivos del aprendizaje, dilemas 3 y 4.

Teoría Implícita	Dilema 3		Dilema 4	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Teoría Directa	0	0	0	0%
Teoría Interpretativa	1	12,5	0	0%
Teoría Constructivista	7	87,5	8	100,0
Total	8	100,0	8	100,0

Fuente: Instrumento de recolección de la información. Elaborado por: Saeteros (2019).

**Gráfico 27.** Dimensión: Contenidos y objetivos del aprendizaje, dilemas 3 y 4

Fuente: Resultados de la encuesta aplicada a la muestra.

Elaborado por: Saeteros (2019).

En cuanto a las teorías sobre los contenidos y los objetivos del aprendizaje, se observa que todos los encuestados piensan que la labor más importante del docente es la de seleccionar contenidos que favorezcan al desarrollo del razonamiento, así como a la adquisición de estrategias de aprendizaje; esto implica que se prioriza el desarrollo de destrezas antes que el desarrollo de contenidos.

Además, todos los encuestados manifestaron que el objetivo principal del proceso de enseñanza y aprendizaje es el desarrollo de destrezas mediante aprendizajes significativos. Esto sitúa todos los encuestados de esta carrera en la teoría constructivista sobre los contenidos y objetivos del aprendizaje. También se ubica a todos los encuestados en la teoría implícita constructivista sobre los objetivos del aprendizaje.

Tabla 31.

Dimensión: Intervención y estrategias del docente, dilemas 5 y 6.

Teoría Implícita	Dilema 5		Dilema 6	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Teoría Directa	1	12,5	0	0%
Teoría Interpretativa	3	37,5	0	0%
Teoría Constructivista	4	50,0	8	100,0
Total	8	100,0	8	100,0

Fuente: Instrumento de recolección de la información. Elaborado por: Saeteros (2019).

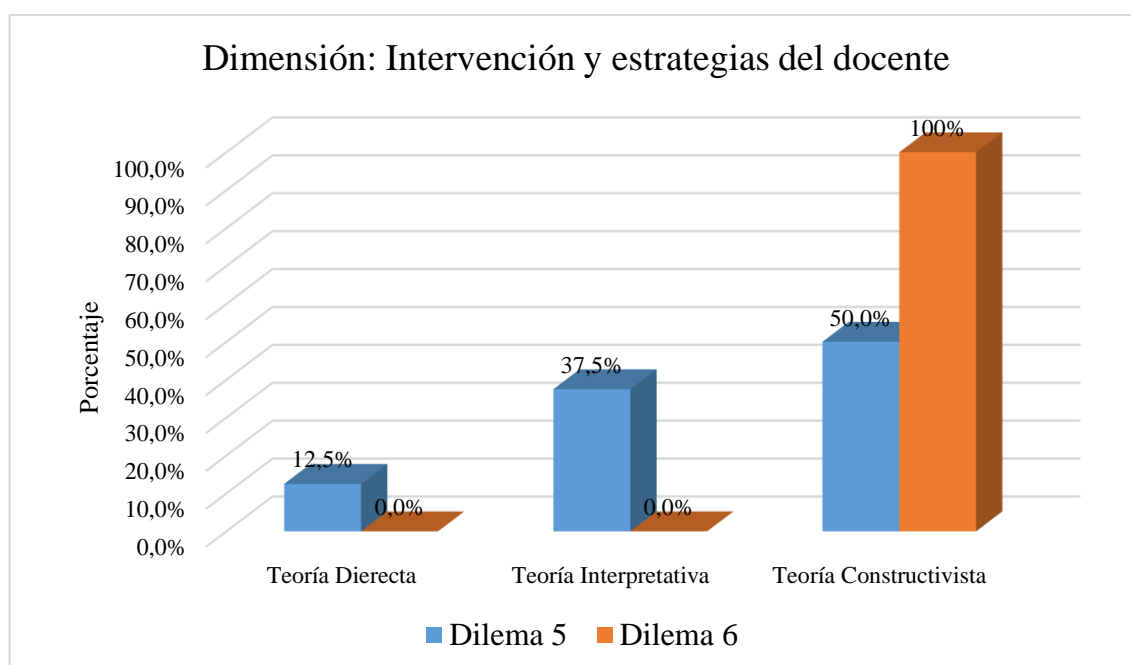


Gráfico 28. *Dimensión: Intervención y estrategias del docente, dilemas 5 y 6.*

Fuente: Resultados de la encuesta aplicada a la muestra.

Elaborado por: Saeteros (2019).



En cuanto a la dimensión de intervención y estrategias docentes que corresponden al concepto de enseñanza, se evidencia que un 50% de los encuestados piensa que, para que los estudiantes aprendan, el docente debe generar situaciones cada vez más complejas y orientar a los alumnos para que puedan utilizar el conocimiento en diversas situaciones. Asimismo, el total de encuestados opina que las situaciones que el docente plantea a sus estudiantes deben procurar el desarrollo de capacidades de razonamiento, criticidad y pensamiento científico. Esto sitúa a la mayor parte de los encuestados en la teoría constructivista respecto a la labor del docente en la enseñanza y aprendizaje.

Por otro lado, un 12,5% de los encuestados opina que la labor del docente es explicar los contenidos y la manera de aplicarlos en situaciones que se puedan presentar, entendiendo que no es necesario enfrentar a los estudiantes con dichas situaciones.

Tabla 32.

Dimensión: Uso de recursos, dilema 7.

Dilema 7		
Teoría Implícita	Frecuencia	Porcentaje
Teoría Directa	0	0
Teoría Interpretativa	7	87,5
Teoría Constructivista	1	12,5
Total	8	100,0

Fuente: Instrumento de recolección de la información. laborado por: Saeteros (2019).

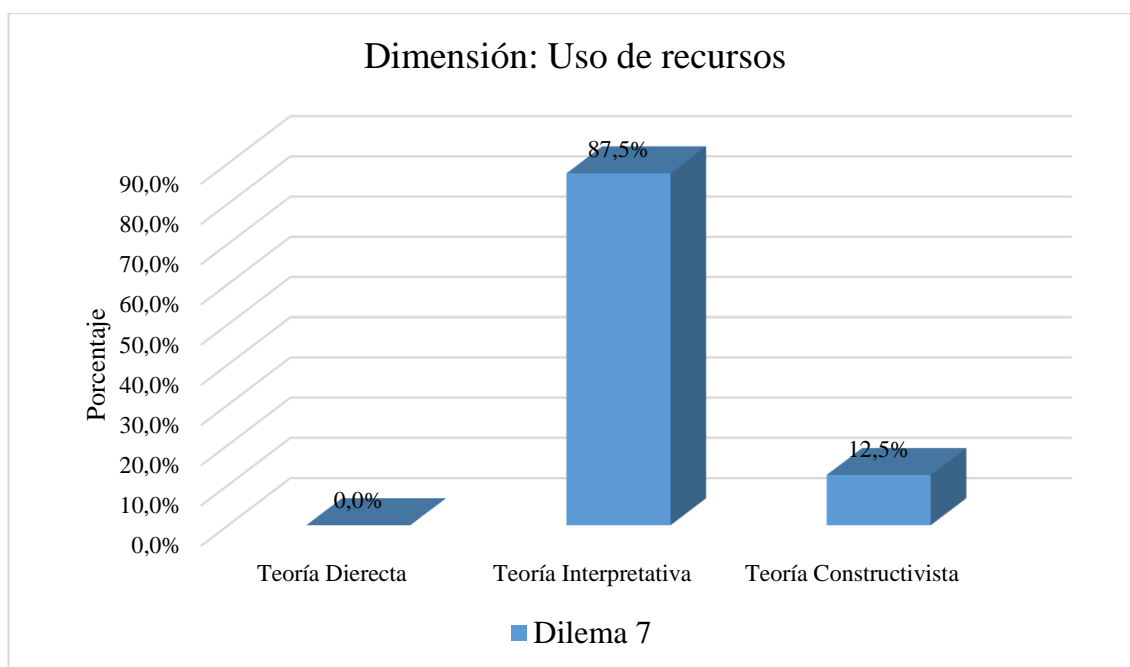


Gráfico 29. Dimensión: Uso de recursos, dilema 7.
Fuente: Resultados de la encuesta aplicada a la muestra.
Elaborado por: Saeteros (2019).

Según los datos, se evidencia que el 87,5% de la muestra cree que todos los estudiantes deben trabajar con los mismos recursos, especialmente textos de estudio, aunque, de ser posible se puede recurrir a otros materiales y textos como medios de consulta de información extra; es decir, que este porcentaje de encuestados tiene una concepción interpretativa sobre el uso de los recursos para el aprendizaje.

Por otro lado, el 12,5% de encuestados manifiesta que los recursos usados por los estudiantes no deben limitarse únicamente a libros, sino que deben disponer de otros como revistas, blogs y otros textos que le permita contrastar la información con la que trabaja. Esto implica que este porcentaje de encuestados se orienta hacia las teorías implícitas constructivistas sobre el uso de recursos para el aprendizaje.

Los datos presentados indican que la mayoría de los encuestados defiende teorías implícitas interpretativas sobre el uso de recursos para generar aprendizaje.

Tabla 33.

Dimensión: Evaluación y estrategias de evaluación, dilemas 8, 9 y 10

	Dilema 8		Dilema 9		Dilema 10	
Teoría Implícita	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Teoría Directa	1	12,5	0	0	0	0
Teoría Interpretativa	4	50,0	5	62,5	2	25,0
Teoría Constructivista	3	37,5	3	37,5	6	75,0
Total	8	100,0	8	100,0	8	100,0

Fuente: Instrumento de recolección de la información. Elaborado por: Saeteros (2019).

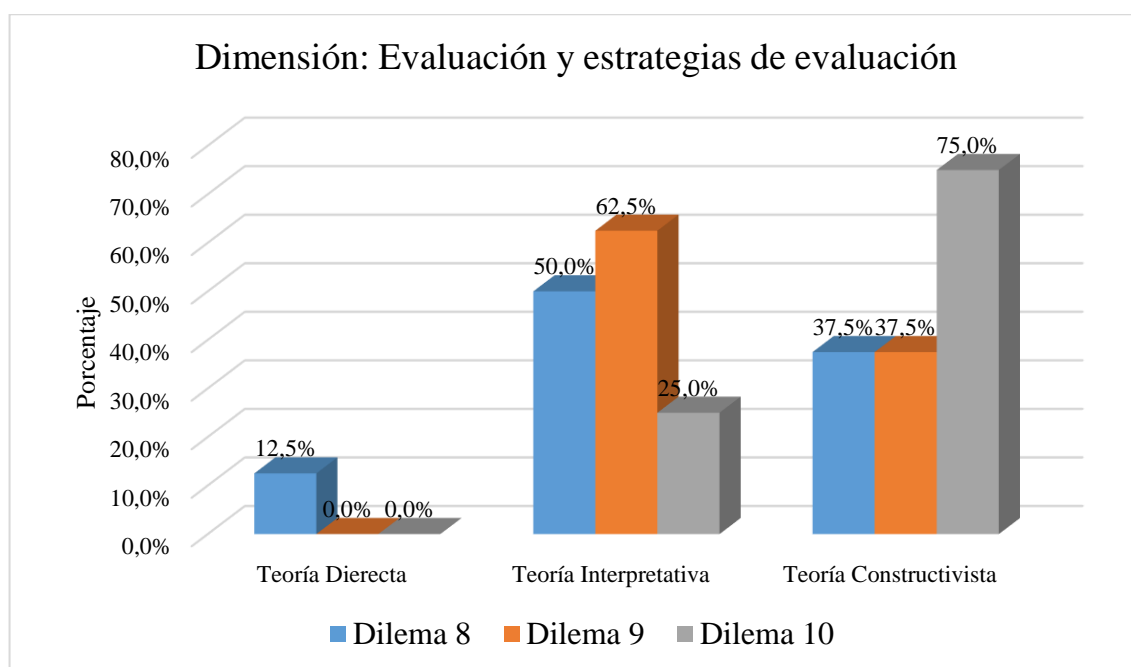


Gráfico 30. *Evaluación y estrategias de evaluación, dilemas 8, 9 y 10*

Fuente: Resultados de la encuesta aplicada a la muestra.

Elaborado por: Saeteros (2019).

Respecto a la dimensión de evaluación que está compuesta por tres dilemas, se observa que el 37,5% de encuestados considera que, para evaluar, las preguntas deben ser abiertas y permitir que los estudiantes organicen sus respuestas usando las destrezas desarrolladas en clases. El mismo porcentaje de encuestados piensa que es bueno evaluar con acceso al material de estudio, porque esto permite evaluar la capacidad de



los estudiantes de organizar ideas e información para elaborar respuestas propias.

Asimismo, el 75% de encuestados considera que lo importante al evaluar problemas, son las estrategias a través de las cuales el estudiante llegar a la respuesta. Todas estas se enmarcan en la teoría constructivista de la evaluación, pues se considera que lo importante es valorar destrezas antes que contenidos.

Por otra parte, el 50% de los encuestados opina que las preguntas deben ser específicas, pero al mismo tiempo, dar al estudiante la posibilidad de generar respuestas de una forma distinta a la indicada por el profesor. El 62,5% de los participantes manifiesta que se puede evaluar con acceso al material de estudio, pero debe existir un método para verificar que el estudiante domine la información. El 12,5% piensa que, para evaluar problemas, lo importante es verificar que se haya seleccionado el método correcto para resolver los mismos. Los porcentajes de estas respuestas ubican a los estudiantes en la teoría interpretativa sobre la evaluación; es decir, se prioriza la valoración de los contenidos antes que de las destrezas.

Con base en los resultados expuestos, se evidencia que en esta carrera se tiende a la primacía de las teorías constructivistas sobre el concepto de aprendizaje, sus objetivos y contenidos, así como respecto a la función del docente.

Sin embargo, en las dimensiones de recursos y evaluación, se observa que las teorías interpretativas igualan frecuencias e, incluso, superan en algunos casos a las demás. Así, se puede afirmar que existe una hibridación entre las teorías interpretativas y constructivistas, fenómeno que puede identificarse como la presencia de “teorías inter-constructivistas” sobre la enseñanza y aprendizaje.

2.12.7. Carrera de Lengua Inglesa.

Tabla 34.

Dimensión: Definición de aprendizaje, dilemas 1 y 2.

Teoría Implícita	Dilema 1		Dilema 2	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Teoría Directa	2	6,3	0	0%
Teoría Interpretativa	6	18,8	7	21,9
Teoría Constructivista	24	75,0	25	78,1
Total	32	100,0	32	100,0

Fuente: Instrumento de recolección de la información. Elaborado por: Saeteros (2019).

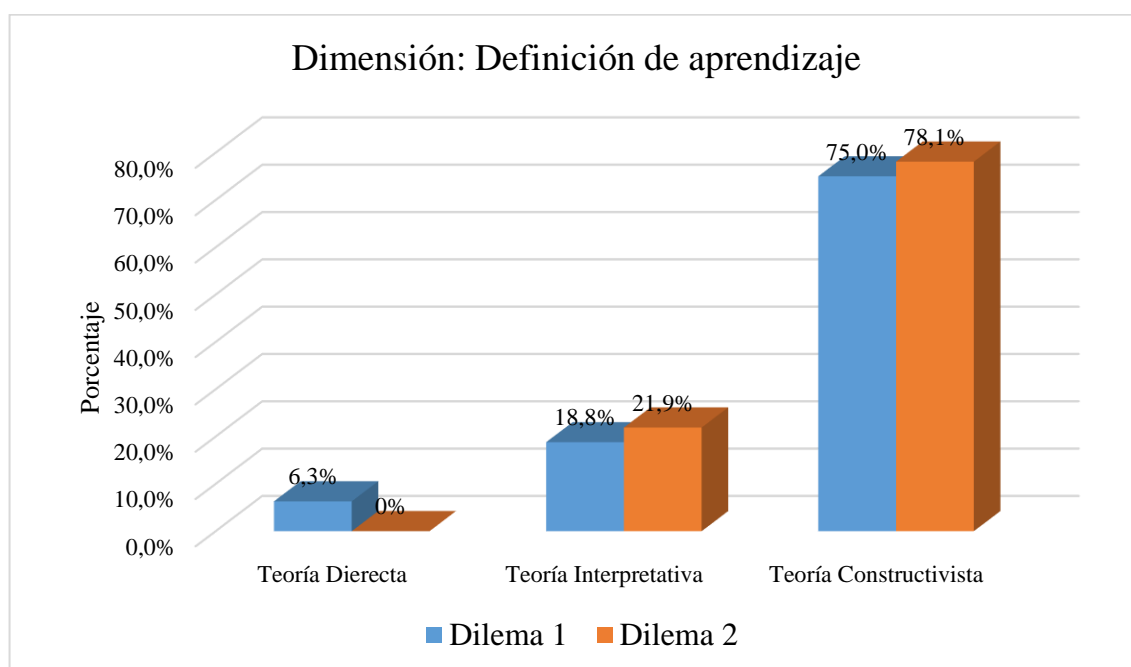


Gráfico 31. Dimensión: Definición de aprendizaje, dilemas 1 y 2.

Fuente: Resultados de la encuesta aplicada a la muestra.

Elaborado por: Saeteros (2019).

En la carrera de Lengua y Literatura Inglesa se observa que el 75% de los encuestados piensa que aprender es un proceso de reconstrucción de la realidad u objeto que se aprende y, por lo tanto, el aprendizaje no puede ser una copia fiel del mismo. Además, el 78,1% de participantes cree que las ideas previas que posee el estudiante



sobre esa realidad u objeto son importantes, puesto que definen la reconstrucción de la realidad que implica el proceso de aprendizaje.

Con base en estos resultados se puede decir que la mayor parte de los encuestados se orientan hacia las teorías implícitas constructivistas sobre la definición del conocimiento y sobre la manera en la que este se genera.

Por otra parte, un 18,8% de los encuestados poseen teorías implícitas interpretativas sobre el aprendizaje, es decir, piensan que aprender es obtener una copia de la realidad, pero distorsionada debido a factores internos del propio aprendizaje. Un 21,9% supone que las ideas previas de los estudiantes son útiles, pero únicamente para que el docente indique si son correctas o no, en contraste con las ideas científicas.

En esta carrera también se identifica un 6,3% de encuestados que tiene asimiladas teorías directas sobre el aprendizaje, pues este grupo piensa que aprender es copiar de manera exacta la realidad o las características del objeto que se aprende.

Tabla 35.

Dimensión: Contenidos y objetivos del aprendizaje, dilemas 3 y 4.

Teoría Implícita	Dilema 3		Dilema 4	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Teoría Directa	1	3,1	5	15,6
Teoría Interpretativa	7	21,9	3	9,4
Teoría Constructivista	24	75,0	24	75,0
Total	32	100,0	32	100,0

Fuente: Instrumento de recolección de la información. Elaborado por: Saeteros (2019).

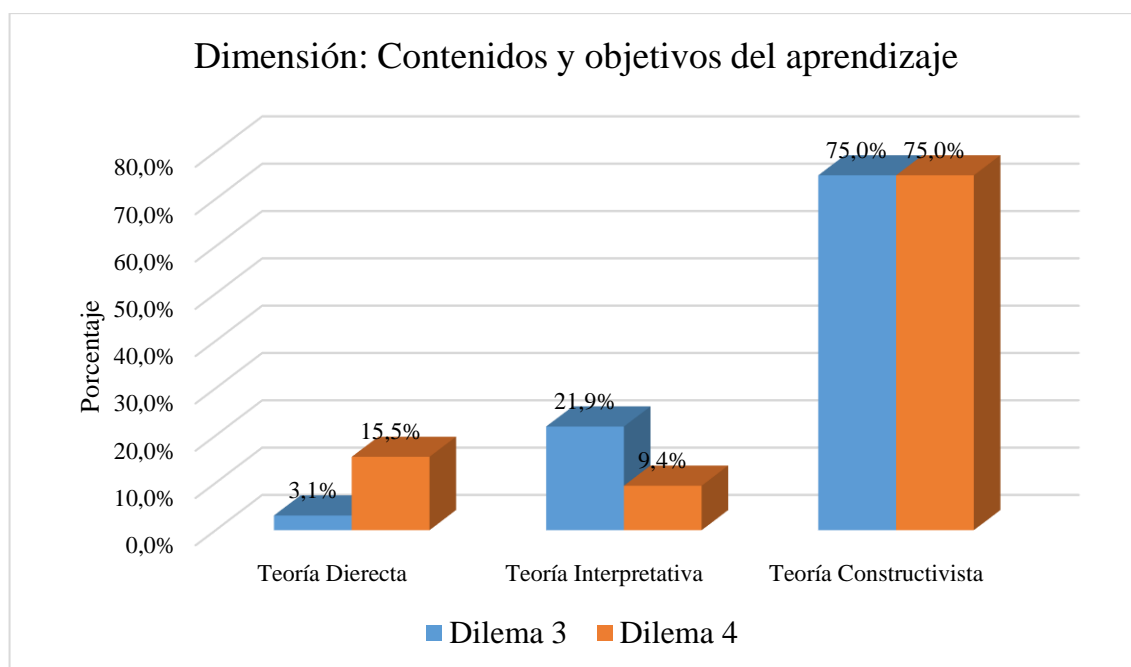


Gráfico 32. Dimensión: Contenidos y objetivos del aprendizaje, dilemas 3 y 4
Fuente: Resultados de la encuesta aplicada a la muestra.
Elaborado por: Saeteros (2019).

En cuanto a las teorías sobre los contenidos y los objetivos del aprendizaje, se identifica que un 75% de los encuestados piensa que la labor más importante del docente es la de seleccionar contenidos que favorezcan al desarrollo del razonamiento, así como a la adquisición de estrategias de aprendizaje; esto implica que se prioriza el desarrollo de destrezas antes que el desarrollo de contenidos.

El mismo porcentaje de encuestados piensa que el objetivo principal del proceso de enseñanza aprendizaje es el desarrollo de destrezas mediante aprendizajes significativos; esto sitúa a la mayoría de los encuestados de esta carrera en las teorías constructivistas respecto a los contenidos y objetivos del aprendizaje.

Por otro lado, un 21,9% de los encuestados manifiesta que lo más importante es avanzar en los contenidos, aunque también se debe procurar el desarrollo de destrezas. El 9,4% opina que se debe procurar que los estudiantes desarrollen un entendimiento básico de los contenidos, sin darle mucha importancia a procesos más complejos como



el razonamiento. Lo dicho indica que el mismo porcentaje de encuestados posee teorías implícitas interpretativas sobre los objetivos de la enseñanza y aprendizaje.

También se identifica a 3,1% de los encuestados que cree que lo importante es priorizar los contenidos y seguir la lógica dada por la asignatura que imparte el docente, esperando que más tarde sea el propio estudiante quien encuentre un significado para el contenido aprendido. También se observa que el 15,5% de los encuestados opina que lo importante es entregar y explicar contenidos a los estudiantes, esperando que después estos les encuentren significado. Lo evidenciado sitúa a estos grupos de docentes en formación, en las teorías directas sobre los objetivos de la enseñanza y aprendizaje.

Tabla 36.

Dimensión: Intervención y estrategias del docente, dilemas 5 y 6.

Teoría Implícita	Dilema 5		Dilema 6	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Teoría Directa	7	21,9	0	0
Teoría Interpretativa	8	25,0	4	12,5
Teoría Constructivista	17	53,1	28	87,5
Total	32	100,0	32	100,0

Fuente: Instrumento de recolección de la información. Elaborado por: Saeteros (2019).

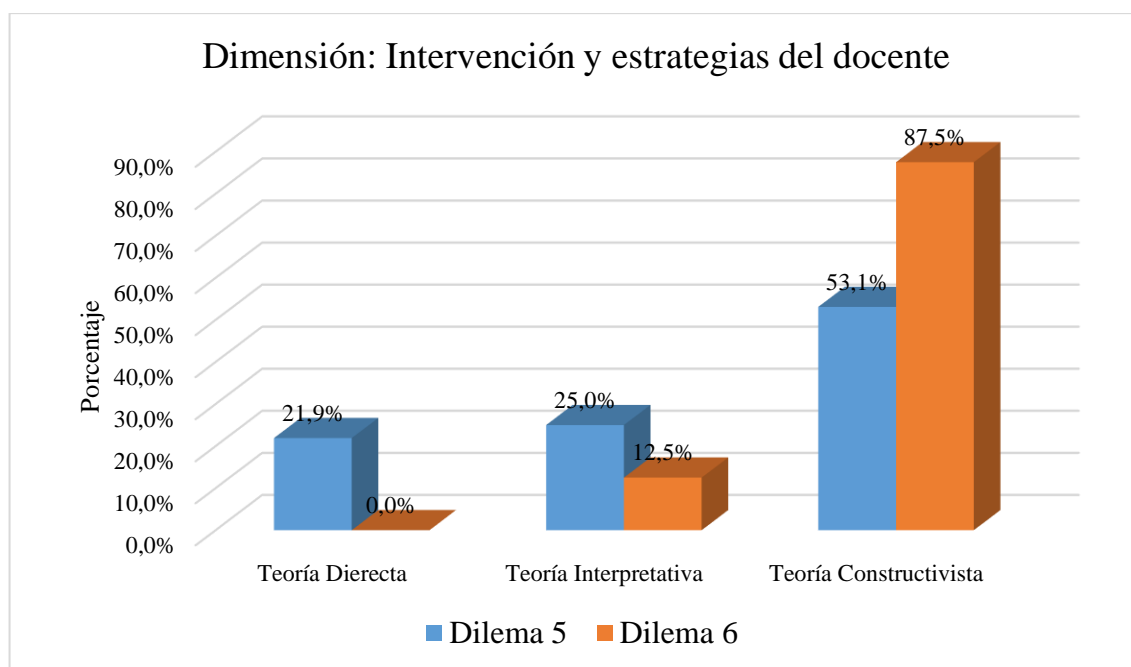


Gráfico 33. Dimensión: Intervención y estrategias del docente, dilemas 5 y 6.
Fuente: Resultados de la encuesta aplicada a la muestra.
Elaborado por: Saeteros (2019).

En cuanto a la dimensión de intervención y estrategias docentes que corresponden al concepto de enseñanza, se evidencia que un 53,1% de encuestados piensa que, para que los estudiantes aprendan, el docente debe generar situaciones cada vez más complejas y orientar a los alumnos a utilizar el conocimiento en diversas situaciones. Asimismo, un 87,5% de encuestados manifiesta que las situaciones que el docente plantea a sus estudiantes deben procurar el desarrollo de capacidades de razonamiento, criticidad y pensamiento científico. Esto sitúa a la mayoría de los encuestados en los límites de la teoría constructivista sobre la labor del docente en la enseñanza y aprendizaje.

Por otro lado, el 25% de los encuestados considera que la labor del docente es explicar los contenidos y la manera de aplicarlos en situaciones que se puedan presentar, entendiendo que no es necesario enfrentar a los estudiantes con dichas situaciones. Asimismo, un 12,5% opina que la función del docente es la de explicar los temas y

contenidos y, solamente si es posible, generar discusiones y análisis de los mismos. Esto implica que dichos encuestados tienen interiorizadas teorías interpretativas sobre la labor del docente en la enseñanza y aprendizaje.

También se observa un 21,9% de encuestados que cree que la labor del docente es solo la de explicar los contenidos tal y como estos se presentan en la materia que imparte, sin procurar la reflexión o análisis de los mismos. Esto indica que existe un porcentaje de encuestados que se sitúa en la teoría directa sobre la labor del docente en la enseñanza y aprendizaje.

Tabla 37.

Dimensión: Uso de recursos, dilema 7.

Dilema 7		
Teoría Implícita	Frecuencia	Porcentaje
Teoría Directa	0	0
Teoría Interpretativa	20	62,5
Teoría Constructivista	12	37,5
Total	32	100,0

Fuente: Instrumento de recolección de la información. Elaborado por: Saeteros (2019).

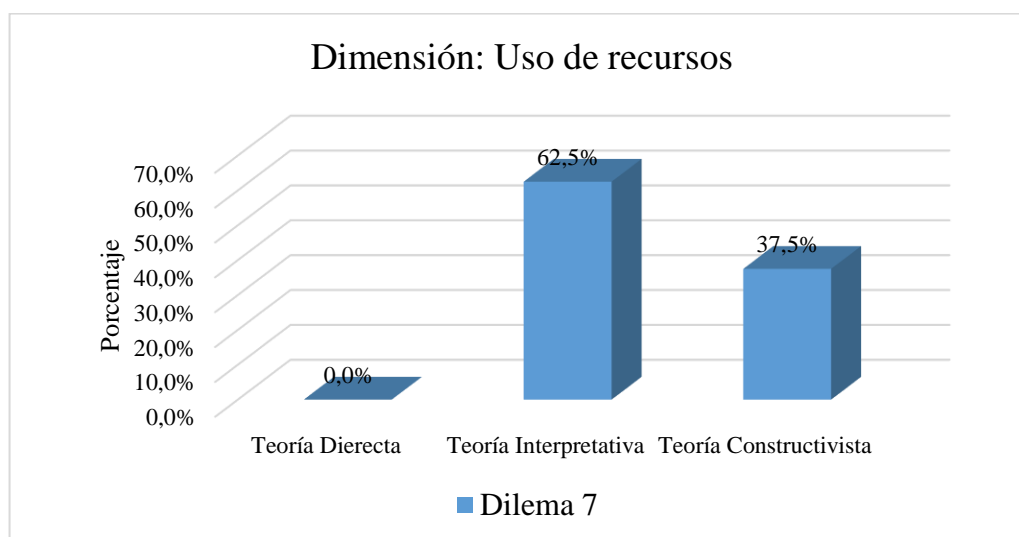


Gráfico 34. *Dimensión: Uso de recursos, dilema 7.*
Fuente: Resultados de la encuesta aplicada a la muestra.
Elaborado por: Saeteros (2019).



Según los datos, se observa que el 62,5% de la muestra opina que todos los estudiantes deben trabajar con los mismos recursos, especialmente textos de estudio, aunque de ser posible se puede recurrir a otros materiales y textos como medios de consulta de información extra; es decir, este porcentaje de encuestados tiene una concepción interpretativa sobre el uso de los recursos para el aprendizaje.

Por otro lado, el 37,5% de encuestados manifiesta que los recursos usados por los estudiantes no deben limitarse únicamente a libros, sino que deben disponer de otros como revistas, blogs y otros textos que permitan al estudiante contrastar la información con la que trabaja. Esto indica que dicho porcentaje de encuestados posee teorías implícitas constructivistas sobre el uso de recursos para el aprendizaje.

Tabla 38.

Dimensión: Evaluación y estrategias de evaluación, dilemas 8, 9 y 10

Teoría Implícita	Dilema 8		Dilema 9		Dilema 10	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Teoría Directa	11	34,4	5	15,6	10	31,3
Teoría Interpretativa	16	50,0	5	15,6	8	25,0
Teoría Constructivista	5	15,6	22	68,8	14	43,8
Total	32	100,0	32	100,0	32	100,0

Fuente: Instrumento de recolección de la información. Elaborado por: Saeteros (2019).

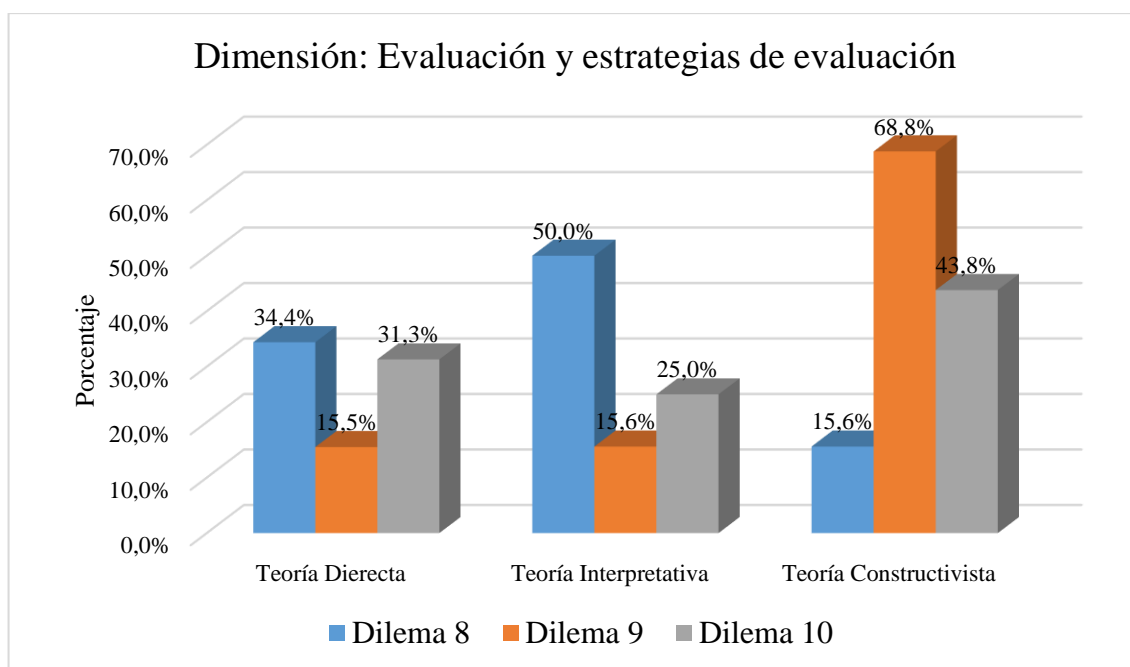


Gráfico 35. Evaluación y estrategias de evaluación, dilemas 8, 9 y 10
Fuente: Resultados de la encuesta aplicada a la muestra.
Elaborado por: Saeteros (2019).

Sobre la dimensión de evaluación se encuentra que el 15,6% de encuestados considera que, para evaluar, las preguntas deben ser abiertas y permitir que los estudiantes organicen sus respuestas usando las destrezas desarrolladas en clases. El 68,8% de ellos piensa que es bueno evaluar con acceso al material de estudio porque esto permite valorar la capacidad de los estudiantes de organizar ideas e información para elaborar respuestas propias. Asimismo, el 43,8% de encuestados considera que lo importante al evaluar problemas son las estrategias a través de las cuales el estudiante llegar a la respuesta. Todos estos resultados se enmarcan en una teoría constructivista de la evaluación, pues se considera que lo importante es evaluar destrezas antes que contenidos.

Por otra parte, el 50% de los encuestados manifiesta que las preguntas deben ser muy específicas, pero, al mismo tiempo, dar al estudiante la posibilidad de generar respuestas de una forma distinta a la indicada por el profesor. El 15,6% de los



encuestados opina que se puede evaluar con acceso al material de estudio, pero debe existir un método para verificar que el estudiante domine la información. El 25% considera que, para evaluar problemas, lo importante es verificar que se haya seleccionado el método que se considera correcto para resolver los mismos. Los porcentajes en estas respuestas se engloban en una teoría interpretativa sobre la evaluación; es decir, una teoría en la que se prioriza la evaluación de los contenidos antes que de las destrezas.

También se identifica un porcentaje de encuestados que se orientan hacia la teoría directa. El 34,5% opina que se debe evaluar únicamente con preguntas cerradas y concretas, permitiendo respuestas únicas a todos los estudiantes. El 15,5% de encuestados manifiesta que no se debe evaluar con acceso al material de estudio, porque esto no permite verificar lo que el estudiante realmente sabe. Un 31,3% de encuestados considera que los problemas planteados deben ser similares a los trabajados con los estudiantes. En este marco, las respuestas poseen una evaluación únicamente de contenidos sin considerar el desarrollo de destrezas.

Tomando en cuenta el análisis de todas las dimensiones, se puso en evidencia que en la Carrera de Lengua y Literatura Inglesa existe la tendencia a teorías constructivistas sobre el concepto de aprendizaje, sobre sus objetivos y contenidos, así como sobre la función del docente.

Sin embargo, en las dimensiones del uso de recursos y de evaluación, se observa que las teorías interpretativas se equiparaban en frecuencia e, incluso, predominaban sobre las demás. Así, se puede decir que entre los futuros profesionales de esta carrera existe una hibridación entre las teorías interpretativas y constructivistas, lo cual puede ser identificado como la presencia de “teorías inter-constructivistas” sobre la enseñanza y aprendizaje.

2.12.8. Resultados generales de todas las carreras.

Tabla 39.

Dimensión: Definición de aprendizaje, dilemas 1 y 2.

Teoría Implícita	Dilema 1		Dilema 2	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Teoría Directa	3	2,1	1	0,7
Teoría Interpretativa	10	6,9	26	17,9
Teoría Constructivista	132	91,0	118	81,4
Total	145	100,0	145	100,0

Fuente: Instrumento de recolección de la información. Elaborado por: Saeteros (2019).

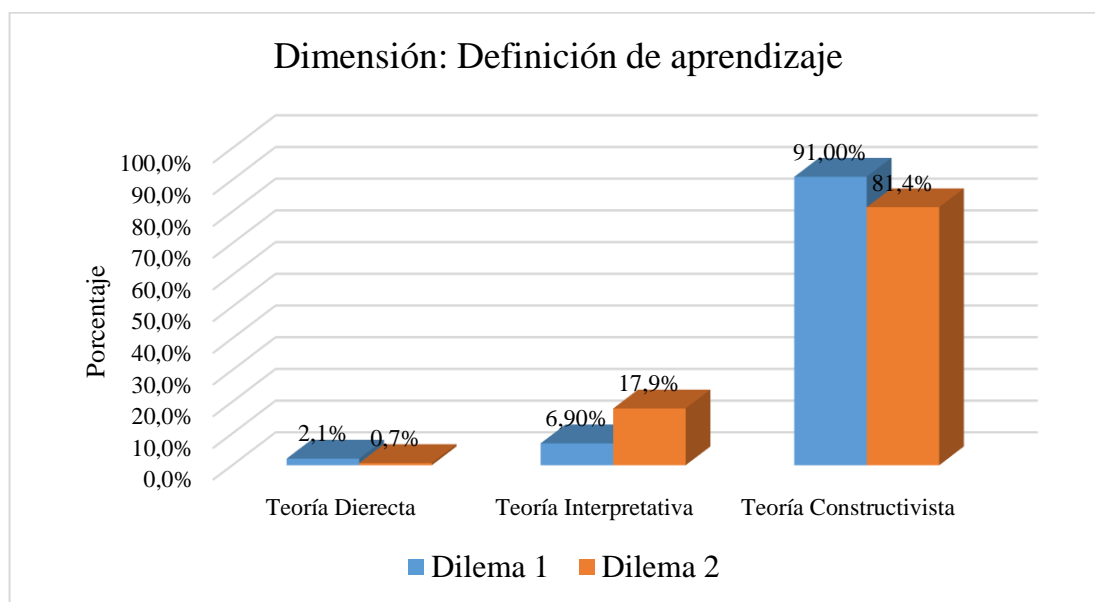


Gráfico 36. *Dimensión: Definición de aprendizaje, dilemas 1 y 2.*

Fuente: Resultados de la encuesta aplicada a la muestra.

Elaborado por: Saeteros (2019).

Si se analizan todos los datos de las carreras estudiadas, se puede destacar que el 91% de los encuestados posee la noción de que aprender es un proceso de reconstrucción de la realidad o del objeto que se aprende y, por lo tanto, el aprendizaje no puede ser una copia fiel del mismo. Además, el 81,4% de los participantes identifica que las ideas previas que posee el estudiante sobre la realidad u objeto de estudio son



importantes, puesto que son un factor determinante para la reconstrucción de la realidad que significa el proceso de aprendizaje.

Por otra parte, un 6,9% de los encuestados evidencia teorías implícitas interpretativas sobre el aprendizaje, es decir, este grupo de estudiantes piensa que aprender es obtener una copia de la realidad, pero distorsionada por la influencia de factores propios del proceso de aprendizaje. Asimismo, un 17,9% opina que las ideas previas de los estudiantes son útiles, pero únicamente en tanto el docente pueda valorar si resultan ser correctas o incorrectas a la luz de las ideas científicas.

En las diferentes carreras se identifica que un 2,1% de los encuestados posee teorías directas sobre el aprendizaje, pues este grupo de personas piensa que aprender significa copiar de manera exacta la realidad o las características del objeto que se aprende. Además, 0,7% manifiesta que no es necesario conocer las ideas previas de los estudiantes para relacionarlas con el nuevo conocimiento.

Tabla 40.

Dimensión: Contenidos y objetivos del aprendizaje, dilemas 3 y 4.

Teoría Implícita	Dilema 3		Dilema 4	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Teoría Directa	5	3,4	23	15,9
Teoría Interpretativa	29	20,0	23	15,9
Teoría Constructivista	111	76,6	99	68,3
Total	145	100,0	145	100,0

Fuente: Instrumento de recolección de la información. **Elaborado por:** Saeteros (2019).

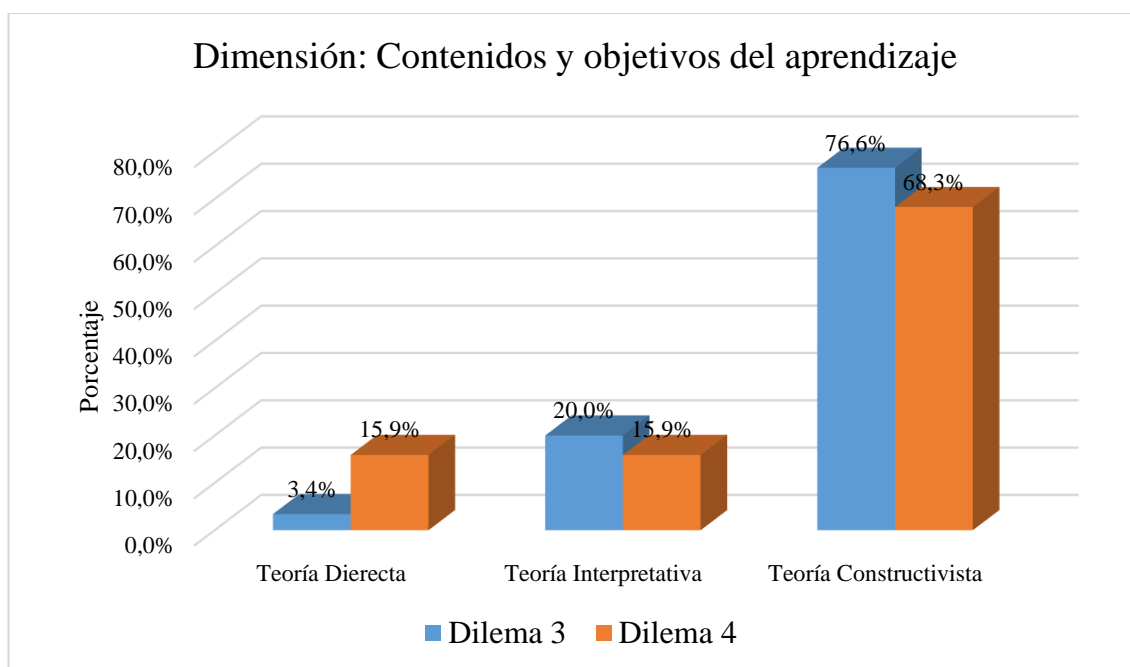


Gráfico 37. Dimensión: Contenidos y objetivos del aprendizaje, dilemas 3 y 4
Fuente: Resultados de la encuesta aplicada a la muestra.
Elaborado por: Saeteros (2019).

En cuanto a las teorías sobre los contenidos y los objetivos del aprendizaje, se observa que un 76,6% de los encuestados opina que la labor más importante del docente es la selección de contenidos que favorezcan al desarrollo del razonamiento y la adquisición de estrategias de aprendizaje; esto implica que se da prioridad el desarrollo de destrezas antes que al desarrollo de contenidos.

Asimismo, el 68,3% de los encuestados manifiesta que el objetivo principal del proceso de enseñanza y aprendizaje es el desarrollo de destrezas mediante aprendizajes significativos. Esto sitúa a la mayoría de los encuestados de las carreras en las teorías constructivistas en lo que respecta a los contenidos y objetivos del aprendizaje.

Por otro lado, el 20% de los encuestados considera que lo más importante es avanzar en los contenidos, aunque también se deba procurar el desarrollo de destrezas. Por su parte, el 16% opina que se debe procurar que los estudiantes desarrollen un entendimiento básico sobre los contenidos, sin darle mucha importancia a procesos más



compejos como el razonamiento. Esto implica que dicho porcentaje de encuestados defiende teorías implícitas interpretativas sobre los objetivos de la enseñanza y aprendizaje.

También se identifica un 3,4% de encuestados que cree que lo importante es priorizar los contenidos y seguir la lógica dada por la asignatura que imparte el docente, esperando que más tarde el propio estudiante pueda darle algún tipo de significado al contenido aprendido. Además, se encuentra que el 16% de los encuestados concibe la importancia de entregar y explicar contenidos a los estudiantes, esperando que después ellos les encuentren significado. Lo dicho sitúa a este porcentaje de encuestados en la teoría directa respecto a los objetivos de la enseñanza y aprendizaje.

Tabla 41.

Dimensión: Intervención y estrategias del docente, dilemas 5 y 6.

Teoría Implícita	Dilema 5		Dilema 6	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Teoría Directa	25	17,2	6	4,1
Teoría Interpretativa	43	29,7	13	9,0
Teoría Constructivista	77	53,1	126	86,9
Total	145	100,0	145	100,0

Fuente: Instrumento de recolección de la información. Elaborado por: Saeteros (2019).

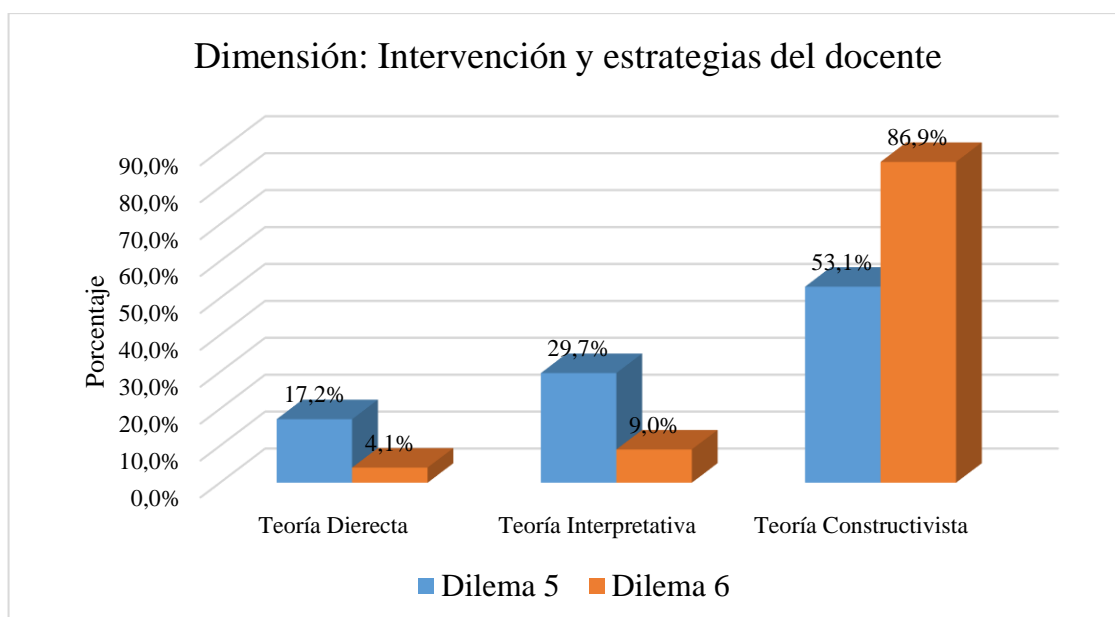


Gráfico 38. Dimensión: Intervención y estrategias del docente, dilemas 5 y 6.
Fuente: Resultados de la encuesta aplicada a la muestra.
Elaborado por: Saeteros (2019).

En cuanto a la dimensión de intervención y estrategias docentes que corresponden al concepto de enseñanza, se evidencia que un 53,1% de los encuestados piensa que, para que los estudiantes aprendan, el docente debe generar situaciones cada vez más complejas y orientar a sus alumnos hacia la aplicación del conocimiento en diversas situaciones. Asimismo, el 87% de los encuestados manifiesta que las situaciones que el docente plantee a sus estudiantes deben procurar el desarrollo de capacidades de razonamiento, criticidad y pensamiento científico. Lo indicado, sitúa a la mayor parte de los encuestados en una teoría constructivista sobre la labor del docente en la enseñanza y aprendizaje.

Por otro lado, el 29,7% de los encuestados manifiesta que la labor del docente es explicar los contenidos y la manera de aplicar los mismos a las situaciones que se puedan presentar, entendiendo que no resulta necesario enfrentar a los estudiantes con dichas situaciones. Asimismo, el 9% manifiesta que la función del docente es la de explicar los temas y contenidos mientras, solamente si es posible, puede generar



discusiones y análisis sobre los mismos. Esto indica que dichos porcentajes de encuestados poseen teorías interpretativas sobre la labor del docente en la enseñanza y aprendizaje.

También se evidencia un 17,2% de encuestados que piensa que la labor del docente consiste solamente en explicar los contenidos tal y como se presentan en la materia que se imparte, sin procurar la reflexión o el análisis de los mismos. Así también un 4% opina que se deben plantear situaciones similares de aprendizaje para todos los estudiantes. Esto indica que existe un porcentaje de encuestados que se sitúa en las teorías directas con respecto a la labor del docente en la enseñanza y aprendizaje.

Tabla 42.

Dimensión: Uso de recursos, dilema 7.

Teoría Implícita	Dilema 7	
	Frecuencia	Porcentaje
Teoría Directa	6	4,1
Teoría Interpretativa	88	60,7
Teoría Constructivista	51	35,2
Total	145	100,0

Fuente: Instrumento de recolección de la información. Elaborado por: Saeteros (2019).

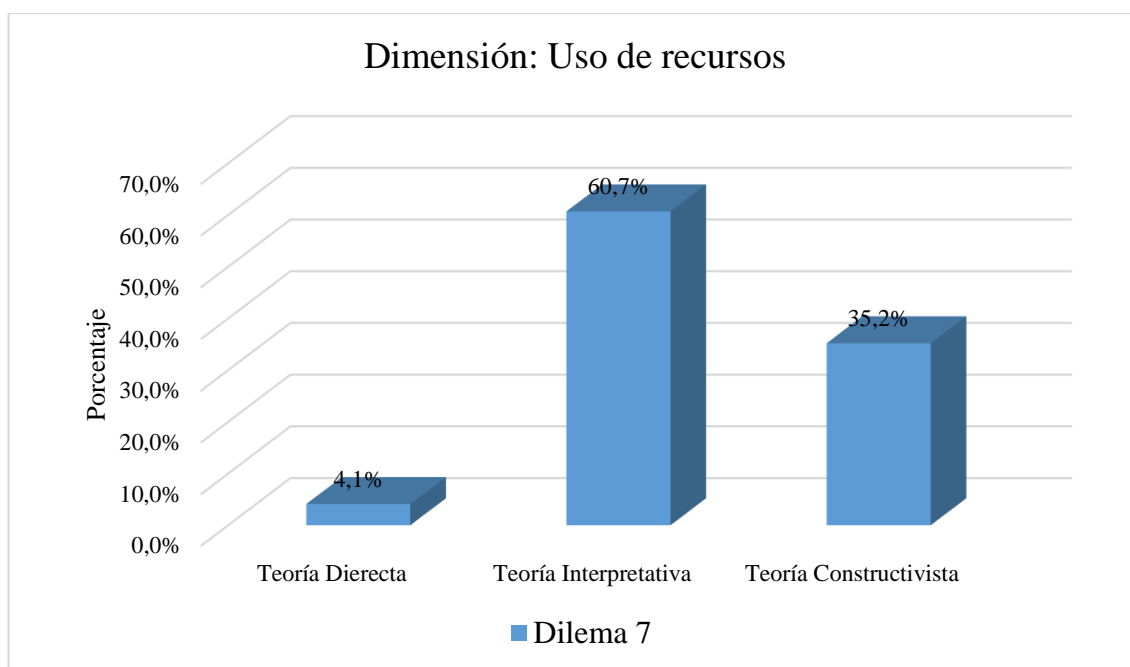


Gráfico 39. Dimensión: Uso de recursos, dilema 7.
Fuente: Resultados de la encuesta aplicada a la muestra.
Elaborado por: Saeteros (2019).

Según los datos, se evidencia que el 60,7% de la muestra manifiesta que todos los estudiantes deben trabajar con los mismos recursos, especialmente textos de estudio, aunque, de ser posible se pueda recurrir a otros materiales y textos como medios de consulta de información extra; es decir, que este porcentaje de encuestados tiene una concepción interpretativa sobre el uso de los recursos para el aprendizaje.

Por otro lado, el 35,2% de encuestados piensa que los recursos usados por los estudiantes no deben limitarse únicamente a los libros, sino que se debe disponer de otros como revistas, blogs y textos que permitan al estudiante contrastar la información con la que trabaja. Esto implica que dicho porcentaje de encuestados sostiene teorías implícitas constructivistas sobre el uso de recursos para el aprendizaje.

También existe un 4,1% de encuestados que posee teorías directas sobre el uso de recursos para el aprendizaje y, en consecuencia, piensa que todos los estudiantes deben usar los mismos recursos; de este modo, se lograría que todos aprendan lo mismo.

Los datos presentados indican que el mayor porcentaje de encuestados tiende a manifestar su orientación hacia las teorías implícitas interpretativas respecto al uso de recursos para generar aprendizaje.

Tabla 43.

Dimensión: Evaluación y estrategias de evaluación, dilemas 8, 9 y 10

	Dilema 8		Dilema 9		Dilema 10	
Teoría Implícita	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Teoría Directa	25	17,2	18	12,4	30	20,7
Teoría Interpretativa	74	51,0	38	26,2	49	33,8
Teoría Constructivista	46	31,7	89	61,4	66	45,5
Total	145	100,0	145	100,0	145	100,0

Fuente: Instrumento de recolección de la información. Elaborado por: Saeteros (2019).

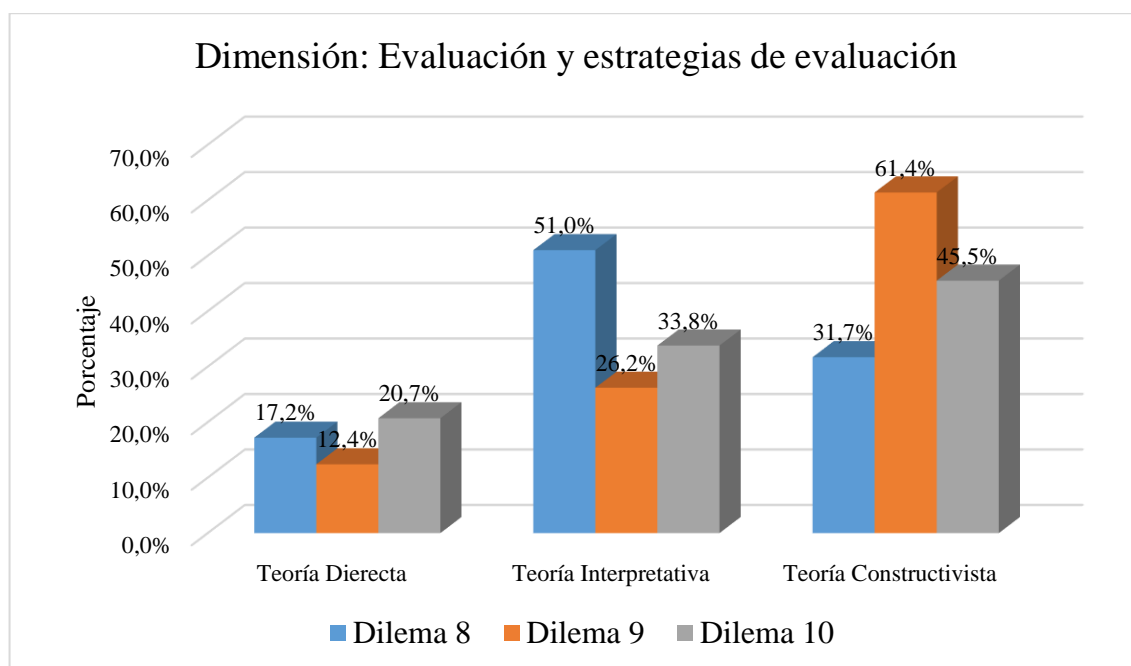


Gráfico 40. Evaluación y estrategias de evaluación, dilemas 8, 9 y 10

Fuente: Resultados de la encuesta aplicada a la muestra.

Elaborado por: Saeteros (2019).

Al analizar la dimensión de evaluación, se observa que el 31,7% de encuestados considera que, para evaluar, las preguntas deben ser abiertas y permitir que los



estudiantes organicen sus respuestas usando las destrezas desarrolladas en clases. El 61,4% de encuestados opina que es bueno evaluar con acceso al material de estudio, porque esto permite valorar la capacidad de los estudiantes para organizar ideas e información y, así, elaborar respuestas propias. Asimismo, el 45,5% de encuestados considera que lo importante al evaluar problemas son las estrategias a través de las cuales el estudiante llegar a la respuesta. Todos estos resultados indican la preeminencia de una teoría constructivista sobre la evaluación, pues se considera que lo importante es evaluar las destrezas antes que los contenidos.

Por otra parte, el 51% de los encuestados manifiesta que las preguntas de evaluación deben ser muy específicas, pero al mismo tiempo dar al estudiante la posibilidad de generar respuestas de una forma distinta a la indicada por el profesor. El 26,2% de los encuestados opina que se puede evaluar con acceso al material de estudio, pero debe existir un método para verificar que el estudiante domine la información. El 33,8% indicó que, para evaluar problemas, lo importante es verificar que se haya seleccionado el método que se considere correcto para resolver los mismos. Los porcentajes de estas respuestas se engloban en las teorías interpretativas sobre la evaluación, es decir, son teorías en las que se da prioridad a la valoración de los contenidos antes que de las destrezas.

También se pudo identificar un porcentaje de encuestados que se sitúa en las teorías directas: el 17,2% manifiesta que se debe evaluar únicamente a través de preguntas cerradas y concretas, permitiendo respuestas únicas para todos los estudiantes. El 12,4% de encuestados indicó que no se debe evaluar con acceso al material de estudio, porque esto no permite verificar lo que el estudiante realmente sabe. Un 20,7% de encuestados considera que los problemas planteados deben ser similares a los trabajados con los



estudiantes. Todos estos resultados se orientan hacia la valoración únicamente de contenidos, sin considerar el desarrollo de destrezas.

Considerando el análisis de las dimensiones y respondiendo a la pregunta de investigación, se puede manifestar que, en todas las carreras educativas, existe la tendencia a las teorías constructivistas sobre el concepto de aprendizaje, sobre sus objetivos y contenidos, así como respecto a la función del docente.

Sin embargo, hay que destacar que en las dimensiones de recursos y evaluación, se pudo observar que las teorías interpretativas se equipararon en frecuencias e, incluso, llegaron a ser superiores a las demás. Así, se puede afirmar que existe una hibridación entre las teorías interpretativas y constructivistas, fenómeno que puede ser identificado, en términos de Pozo et al., (2006) como la presencia de “teorías inter-constructivistas” sobre la enseñanza y aprendizaje.

Respecto a la dimensión de la evaluación, específicamente las formas de plantear preguntas, debe mencionarse que se identificaron resultados similares a los encontrados por Maldonado (2015) en su estudio de los modelos mentales que usaban los docentes de la Universidad de Cuenca para llevar a cabo este proceso.

En la investigación citada, los principales hallazgos indicaron que los docentes suelen evaluar a sus estudiantes aplicando modelos mentales diferentes a los de las teorías pedagógicas actuales y, en muchas ocasiones, estos resultaban hasta contradictorios. De hecho, el autor concluyó que el principal objetivo de los instrumentos de evaluación utilizados era la verificación del conocimiento cualitativo asimilado por los estudiantes. El estudio muestra, además, que durante las juntas de docentes se destinaba poco tiempo para la revisión y corrección de los instrumentos de evaluación, así como se preferían los instrumentos cerrados, dada la facilidad de calificarlos (Maldonado, 2015).



Lo mencionado difiere radicalmente de una propuesta de evaluación constructivista, cuyo objetivo sería el de verificar la capacidad del estudiante para usar la información que dispone en diferentes escenarios y construyendo sus propias respuestas (Pozo et al., 2006).

Se puede decir que, en las carreras docentes, a más del desarrollo de habilidades técnicas y metodologías constructivistas para la enseñanza y el aprendizaje, también es necesario el diseño de técnicas de evaluación constructivistas. Es decir, se evidencia la necesidad de formar a los futuros docentes en las maneras de aplicar recursos pedagógicos y evaluar desde la perspectiva constructivista.

Si lo mencionado no se aplica, se prevé la presencia de una brecha entre el proceso de enseñanza-aprendizaje y los procesos de evaluación de aprendizajes. Lo dicho, incluso implicaría que, en la práctica docente, solo se tomen en cuenta para la valoración los resultados, más no los procesos y, esto estaría en discordancia con las regulaciones nacionales sobre estándares de calidad educativa.

Por otro lado, considerando que las teorías implícitas son aprendidas de forma involuntaria y a través de la experiencia, se puede entender la relación existente entre los dos resultados presentados. Sin embargo, hay que considerar también que estudios similares manifiestan resultados semejantes.

Tal es el caso de un estudio realizado en España con estudiantes de cuarto nivel; en este se observa que, en la mayoría de dilemas, altos porcentajes de participantes se orientaban hacia las teorías constructivistas; no obstante, en los dilemas relacionados con la evaluación y el uso de textos, las respuestas tendían a ser indirectas y hasta directas (Gil, 2014).



Capítulo 3: Teorías implícitas sobre enseñanza y aprendizaje: contraste con los perfiles de egreso profesional.

En el presente capítulo se analizan aquellos perfiles de egreso profesionales que plantean las carreras educativas de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad de Cuenca, además que se ofrece un contraste con los resultados obtenidos sobre las teorías implícitas que los egresados de cada carrera poseen.

Así, el contenido presentado cumple con el tercer objetivo específico de este estudio, además, responde a la siguiente pregunta de investigación: ¿qué relación existe entre las teorías implícitas sobre enseñanza aprendizaje y los perfiles de egreso de los futuros profesionales de la docencia?

3.1. Definición de perfil de egreso profesional

Se puede definir al perfil de egreso profesional como un conjunto de referencias en las cuales se fundamenta el currículo de una carrera o nivel educativo. Contempla un grupo de habilidades, aprendizajes y valores que se pretende que los estudiantes desarrollen al finalizar el plan de estudios de una carrera, de tal manera que la formación recibida sea útil para la vida profesional y personal (Moller y Gomez, 2014).

El principal referente para evaluar un programa curricular es, precisamente, el nivel de concreción del perfil de egreso; por ello, la propuesta de este perfil debe ser diseñada de manera minuciosa y en coherencia con la realidad sociocultural y el contexto temporal en el que se pretende aplicar las habilidades adquiridas (Diaz-Barriga, 2011).

Se debe mencionar que el análisis del presente trabajo sobre los perfiles de las diferentes carreras, está centrado en las habilidades y conocimientos relacionados con el



área pedagógica, debido a que estos factores resultan relevantes para el contraste con las teorías implícitas diagnosticadas. (Los perfiles estudiados constan en el Anexo N° 3).

3.2. Relación entre teorías implícitas y perfiles profesionales.

3.2.1. Educación General Básica.

Se dice que el perfil de los egresados de la carrera de Educación General Básica se construye sobre tres pilares fundamentales: la contextualización del quehacer docente, la innovación de la práctica mediante la investigación y el fomento de valores éticos. Asimismo, el perfil de la carrera precisa que los docentes formados deben ser capaces de elaborar material didáctico contextualizado; sin embargo, no se hace mención a la dimensión de la evaluación.

Además, se postula que el profesional egresado será capaz de centrar los procesos educativos en el estudiante y en su contexto. Considerando los principales postulados de los enfoques pedagógicos, se puede decir que la Carrera de Educación General Básica proyecta un perfil con enfoque constructivista debido a que se considera como relevante el rol del estudiante e incluso se define como el eje de la educación.

Los resultados obtenidos sobre teorías implícitas en esta carrera, indican que los futuros profesionales adhieren a teorías híbridas sobre la enseñanza y el aprendizaje, es decir, comparten teorías constructivistas e interpretativas. En cuanto a conceptos de aprendizaje, objetivos, estrategias y función del docente, la mayor parte se identifica con la teoría constructivista; sin embargo, sobre el uso de recursos y en la evaluación primaron las teorías interpretativas.

En contraste con los hallazgos, la carrera plantea un perfil constructivista para sus profesionales, es decir, formar docentes que consideren al estudiante como protagonista



de su propio aprendizaje; además, se plantea que la labor del docente es la de guiar esta construcción. Del mismo modo, según los planteamientos de Pozo et al. (2006), un docente con estas características es capaz de utilizar diversas estrategias y recursos para crear situaciones en el aula que permitan al estudiante realizar su propia construcción del conocimiento.

Además, en vinculación con las teorías constructivistas, se plantea el diseño de diversas situaciones para evaluar, no solo lo que el estudiante sabe, sino la aplicación de conocimientos para solucionar diversas situaciones. Bajo el enfoque constructivista, la evaluación no se centra únicamente en los resultados, sino también en el proceso que lleva a esos resultados (Pozo et al., 2006).

Tomando en cuenta el contraste ofrecido, se puede decir que existe una concordancia entre lo planteado en el perfil de egreso de la carrera y las teorías implícitas de los futuros docentes, a excepción de los hallazgos en las dimensiones de uso de recursos y aplicación de evaluaciones.

3.2.2. Cultura Física.

En principio, el perfil de esta carrera no menciona un enfoque pedagógico en específico para guiar la formación de sus futuros profesionales; sin embargo, aclara que estos deberán ser capaces de identificar los paradigmas y teorías de mayor relevancia según el contexto socio-histórico en el que se desempeñen. De la misma manera, se especifica que los egresados de la carrera serán capaces de propiciar aprendizajes significativos, enmarcados en la integralidad y el respeto por los derechos de los estudiantes.

De acuerdo con el perfil planteado, los profesionales de esta carrera serán capaces de diseñar, planificar, ejecutar y evaluar procesos educativos basados en la reflexión, la



ética, la interculturalidad y la integración de los estudiantes en sus grupos; esto, con la meta de fomentar una buena autoestima y condición física mediante la actividad corporal y el deporte. Asimismo, se indica que el profesional de la carrera estará en la capacidad de buscar, adecuar y aplicar diversas estrategias acordes al grupo con el que se desempeñe.

Con base en lo mencionado, especialmente considerando el planteamiento de favorecer aprendizajes significativos de manera reflexiva y crítica, se puede mencionar que el perfil de egreso de la carrera de Cultura Física tiene un enfoque constructivista y crítico.

Por otro lado, los resultados del estudio realizado evidencian la presencia de teorías implícitas híbridas (constructivistas e interpretativas), aunque en este caso se identifica la preponderancia de las teorías interpretativas e, incluso, de teorías directas. Sobre la dimensión de estrategias e intervención del docente, se observa un porcentaje notable de teorías directas y lo mismo sucedió en la dimensión del uso de recursos y aplicación de evaluación.

Según estos hallazgos y tomando en cuenta los planteamientos de Pozo (2006), un porcentaje significativo de los futuros profesionales de esta carrera adhieren a la concepción de que el estudiante debe ser el protagonista de su proceso de aprendizaje y el docente debe ser quien guíe el proceso; sin embargo, hay quienes opinan que la labor del docente es procurar que todos los estudiantes aprendan por igual y que las evaluaciones consistan en reproducir lo aprendido en clases.

3.2.3. Historia y Geografía.

Respecto al área pedagógica, se puede decir que el perfil propuesto para esta carrera tiene un enfoque constructivista y crítico de la enseñanza y el aprendizaje, lo cual se



evidencia en la proyección del docente en tanto gestor proactivo y creativo del proceso educativo. No se lo considera como un mero transmisor de conocimientos, sino que se destaca el componente humanista que se busca fomentar en estos profesionales para que su contribución sea la del mejoramiento social y desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes.

También se enfatiza en el perfil, el manejo de conocimientos didácticos que favorezcan el uso oportuno de recursos y metodología para beneficiar el proceso de aprendizaje en los estudiantes. Para esto se busca propiciar la investigación, actualización e innovación de propuestas educativas que logren aprendizajes significativos.

Del mismo modo, se indica que el profesional de esta carrera debe ser capaz de crear recursos didácticos y proyectos educativos enfocados en la valoración del patrimonio cultural, por lo que se evidencia la presencia de un enfoque constructivista. Se toma en cuenta la innovación de recursos y la implementación de proyectos en tanto formas de motivar que el estudiante construya su propio conocimiento.

En cuanto a las teorías implícitas de los futuros profesionales de esta carrera, se observa la presencia de teorías implícitas híbridas, predominando las teorías implícitas constructivistas en las dimensiones de concepto de aprendizaje, objetivos y uso de recursos. Fue también notoria la presencia de teorías interpretativas en la dimensión de la intervención del docente y aplicación de la evaluación.

Se debe mencionar la manifestación de teorías directas en la dimensión de evaluación; esto indica la existencia de un significativo grupo de futuros profesionales que piensa que evaluar consiste en plantear situaciones y problemas similares a los trabajados en clase.



En contraste con los hallazgos, el perfil de egreso de la carrera plantea características constructivistas y humanistas para el futuro profesional; es decir, se postula la necesidad de guiar al estudiante hacia la construcción propia de su conocimiento. Además, se motiva al uso de dicho conocimiento en pro de mejorar situaciones sociales desiguales en la comunidad de influencia (Facultad de Filosofía de la Universidad de Cuenca, 2013).

Del mismo modo, se plantea la importancia de fomentar el pensamiento reflexivo y crítico en los futuros profesionales de esta carrera y se destaca que las evaluaciones diseñadas por estos profesionales deben encaminarse hacia la verificación de destrezas, no solo de contenidos en las asignaturas.

Considerando el contraste planteado, se identifica una concordancia entre la propuesta del perfil de egreso de la carrera y las teorías implícitas de los futuros docentes, a excepción de lo que refiere a las dimensiones de intervención docente y aplicación de evaluaciones, en las que priman las teorías interpretativas y las teorías directas.

3.2.4. Filosofía, Sociología y Economía.

El perfil pedagógico de esta carrera prioriza la planificación, ejecución, evaluación y retroalimentación de procesos educativos direccionados a lograr aprendizajes significativos y la propuesta se concibe bajo un enfoque constructivista del conocimiento. Cabe recalcar que se enfatiza en todo el proceso educativo, desde la planificación hasta su fase de retroalimentación.

Del mismo modo, se plantea la evaluación de forma crítica y no solo como medio de verificación o medición del conocimiento en tanto se la entiende como una



herramienta a través de la cual se puede identificar necesidades de mejora en el sistema educativo.

Es importante también la visión que se tiene del futuro profesional de esta carrera si se toma en cuenta la importancia otorgada al rol de gestión educativa del futuro docentes. Se lo llama también a desarrollar una visión creativa y proactiva, capaz de promover en los estudiantes el compromiso de mejorar de la sociedad y de orientar la práctica educativa mediante la comunicación.

Lo señalado hace referencia a una visión crítica y constructivista del proceso educativo, considerando que postulados como los de Paulo Freire fundamentan ideas sobre el propósito de la educación como medio de liberación del oprimido y de mejora de su situación social.

Los hallazgos que involucran a los futuros profesionales de esta carrera demuestran la existencia de teorías implícitas híbridas en las que predomina el constructivismo en dimensiones como la definición de aprendizaje, objetivos, estrategias e intervención docente. Por otro lado, en la dimensión del uso de recursos predominan las teorías interpretativas, al igual que en la dimensión de evaluación se identifica una significativa influencia de las teorías directas.

En contraste, el perfil planteado por la carrera es eminentemente crítico y constructivista, debido a que se señala que el profesional estará en la capacidad de fomentar el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, así como el aprendizaje significativo y contextualizado. Del mismo modo, se menciona la importancia de evaluar con parámetros críticos e innovadores ya que el conocimiento no sería un fin en sí mismo sino la mejora del sistema educativo.

Con base en el análisis se puede decir que existe correlación entre el perfil de la carrera y las teorías implícitas sobre enseñanza y aprendizaje de sus futuros



profesionales, sobre todo en torno al proceso mismo de enseñanza y aprendizaje que incluye la concepción predominante del aprendizaje, los objetivos y las estrategias docentes. Sin embargo, se observa la presencia de altos porcentajes de personas que se orientan hacia las teorías implícitas directas e interpretativas, lo cual plantea discrepancias con el perfil planteado y, específicamente, con el fomento del pensamiento crítico en las evaluaciones.

3.2.5. Matemáticas y Física.

En el caso del perfil de esta carrera se destaca el uso del término “transferencia de conocimiento” puesto que el mismo corresponde a los enfoques más tradicionales de la educación en los que se considera al estudiante como una tabla rasa en la cual es posible colocar datos. Sin embargo, a la vez se emplean términos constructivistas como “interpretar” y “construir”, dando énfasis a las formas críticas, creativas e integradas de la educación.

El perfil de la carrera también expresa el refuerzo de la capacidad de sus profesionales para contextualizar conocimiento y recursos tomando en cuenta las necesidades de los grupos de estudiantes. Además, se resalta el empleo de metodología variada considerando que un profesional de esta carrera está llamado a tomar conciencia sobre el hecho que los estudiantes tienen diferentes ritmos y formas de aprendizaje.

En el perfil se menciona también la habilidad de trabajar en laboratorios y el uso de las TIC para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Se aclara que dichos medios deben ser utilizados para propiciar aprendizajes autónomos, democráticos e interculturales, características de una concepción constructivista y crítica del aprendizaje.



Finalmente se enfatiza que el profesional de esta carrera deberá ser capaz de emplear diversas estrategias y recursos con base en las diferentes líneas psicológicas y pedagógicas que consideran las necesidades del estudiantado. Además, se aclara que la evaluación debe tomarse como punto de partida para que el docente tome las decisiones más acertadas. Por lo mencionado, se puede inferir que en el perfil profesional de la carrera de Matemáticas y Física se fundamenta una perspectiva constructivista y crítica del aprendizaje y la enseñanza.

Por otro lado, los resultados obtenidos en esta carrera demuestran la presencia de teorías implícitas híbridas sobre la enseñanza y el aprendizaje. Se da mayor énfasis a las teorías constructivistas en las dimensiones del concepto de aprendizaje, objetivos, estrategias e intervención del docente, mientras que, en el uso de recurso y aplicación de la evaluación, tiene mayor presencia la teoría directa.

Cabe destacar que esta carrera presenta uno de los porcentajes más altos en lo que respecta a teorías interpretativas en torno a la intervención docente. Más del 70% de los encuestados manifiesta que el rol del docente es la explicación de contenidos de las asignaturas, procurando el desarrollo básico de algunas destrezas.

Del mismo modo, se identifica un alto porcentaje de orientación hacia teorías interpretativas en torno a la formulación de preguntas para evaluar, pues más del 73% de los encuestado opina que las preguntas de valoración debían ser concretas, pero dejando una cierta libertad para que el estudiante pueda usar el conocimiento de formas diversas y llegar a la misma respuesta.

Por otro lado, el perfil de egreso que la carrera plantea que los profesionales deben ser capaces de generar aprendizajes significativos, guiando a sus estudiantes hacia la construcción de su propio conocimiento mediante el uso de diversas estrategias y



recursos. Además, se encuentra implícita la importancia de enseñar las ciencias exactas para la resolución de problemas cotidianos.

Tomando en cuenta el análisis mencionado, se puede afirmar que existe una correlación entre el perfil de la carrera y las teorías implícitas sobre enseñanza y aprendizaje que poseen los futuros profesionales de la misma, sobre todo respecto a la concepción de aprendizaje y los objetivos, es decir en torno al proceso mismo de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, se identifica también la presencia de altos porcentajes de teorías implícitas interpretativas en las dimensiones de intervención docente, uso de recursos y aplicación de la evaluación, lo que implica la presencia de discrepancias con el perfil planteado en los documentos. Además, se debe destacar que esta fue la carrera con mayor presencia de teorías interpretativas en sus participantes.

3.2.6. Lengua, Literatura y Lenguajes Audiovisuales.

En el perfil de esta carrera se da importancia al uso del conocimiento para generar análisis lingüísticos, textuales y contextuales. No se limita a la generación de conocimiento, sino que se orienta hacia el cumplimiento de destrezas específicas.

El perfil indica que el profesional de esta carrera deberá ser capaz de generar aprendizajes significativos en sus estudiantes, mediante el uso de diversos métodos y recursos. También se centra en la capacidad de analizar los diferentes contenidos del área y la producción de textos creativos y críticos.

Del mismo modo, se enfatiza que el profesional del área debe ser capaz de tomar conciencia sobre las distintas situaciones contextuales de sus estudiantes para seleccionar, con adecuados criterios pedagógicos, los recursos y metodologías a emplear en su trabajo de clase. En este ámbito, el perfil promueve el desarrollo de proyectos



lingüísticos como formas de aprendizaje, tanto para el profesional como para el grupo con el que éste se desenvuelve.

Con base en los elementos mencionados, se puede decir que en el perfil de esta carrera predomina una concepción constructivista del aprendizaje, puesto que se resaltan elementos como la contextualización, el fomento de la creatividad y la criticidad, así como el diseño de proyectos como formas de aprendizaje.

Los resultados del análisis de datos en esta carrera demuestran que la totalidad de encuestados se adhiere a teorías implícitas constructivistas en cuanto a la definición de aprendizaje, así como respecto a los objetivos y contenidos de las áreas. Se identifica también que en la intervención del docente existe un alto porcentaje de personas que se orientan hacia las teorías constructivistas.

Por otro lado, en las dimensiones del uso de recursos y aplicación de la evaluación, se identificaron porcentajes considerables de teorías interpretativas y una casi nula presencia de teorías directas. Por lo dicho, se infiere que en los futuros profesionales de esta carrera existe la presencia de teorías híbridas de tipo inter-constructivista (en las que, sin embargo, hay una mayor presencia del constructivismo que de las teorías interpretativas).

Por su parte, en el perfil de egreso de los profesionales de esta carrera se propicia la consolidación de habilidades para generar conocimiento de manera reflexiva y analítica. Principalmente, el perfil se encamina hacia la lectura y escritura crítica. También se enfatiza en que los profesionales de la carrera deben ser capaces de llevar a sus estudiantes a la reflexión sobre su propio contexto a través de los conocimientos sobre el idioma.

Con base en lo mencionado, se puede decir que el perfil de egreso de la carrera de Lengua, Literatura y Lenguajes Audiovisuales sigue una orientación crítica y



constructivista y, en ese sentido, existe una concordancia entre el perfil y las teorías implícitas de los futuros docentes sobre enseñanza y aprendizaje.

3.2.7. Lengua y Literatura Inglesa.

En el perfil de la carrera de Lengua y Literatura Inglesa se manifiesta que el profesional de esta carrera debe ser capaz de diseñar, conducir y evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera, más no se explica la perspectiva bajo la cual se orienta el quehacer educativo para el desarrollo de dichos procesos.

Sin embargo, casi al finalizar la descripción del perfil, se menciona que el profesional será capaz de investigar la realidad de su aula e involucrarse en la solución de problemas. Se infiere que el docente está llamado a generar la habilidad de diagnóstico de la situación general del aula para luego implementar diferentes estrategias y recursos de enseñanza. Con esta base, se puede mencionar la presencia de la perspectiva constructivista del aprendizaje y la enseñanza.

Analizando los resultados obtenidos en la carrera de Lengua Inglesa, se observa que existe la presencia de teorías implícitas híbridas de tipo inter-constructivista en torno a la enseñanza y aprendizaje. Al igual que en resultados anteriores, en las dimensiones del concepto de aprendizaje, objetivos, estrategias e intervención docente, se identifica un dominio notorio de teorías constructivistas. No obstante, las teorías interpretativas tomaron mayor presencia en las dimensiones del uso de recursos y aplicación de la evaluación, destacándose también el diagnóstico de teorías directas presentes en las mismas dimensiones.

El perfil de la carrera plantea que el profesional será capaz de generar conocimientos con base en el contexto del estudiante y de una manera dinámica, lo que



indica la presencia de elementos constructivistas. Sin embargo, como se mencionó anteriormente, la descripción no aporta elementos a detalle para definir inequívocamente el enfoque pedagógico al que se estaría apuntando.

Con base en los planteamientos mencionados, se puede decir que existe una correlación entre el perfil de la carrera de Lengua Inglesa y las teorías implícitas diagnosticadas sobre enseñanza y aprendizaje en los futuros profesionales. Dicha correlación resulta más fuerte en las dimensiones de concepción de aprendizaje, objetivos y estrategias docentes, es decir, en torno al proceso mismo de enseñanza y aprendizaje. No obstante, se debe también destacar la significativa presencia de teorías implícitas interpretativas y directas en las dimensiones del uso de recursos y la evaluación, presencia que conlleva discrepancias con el perfil profesional planteado.

A continuación, se presenta una tabla en la que consta la síntesis de la totalidad de información detallada en párrafos anteriores. Se plantea, así, un contraste entre las teorías implícitas y los perfiles de egreso.

Tabla 45.

Síntesis de las relaciones encontradas entre teorías implícitas y los perfiles de egreso.

Carrera	Perfil planteado	Teorías implícitas encontradas
Educación General Básica	Docentes constructivistas que ponen al estudiante en el centro del proceso educativo.	Teorías implícitas híbridas inter-constructivistas con predominio de constructivistas y presencias sutiles de teorías directas, en cuanto a
	Docentes capaces de fomentar el pensamiento crítico en sus estudiantes mediante la contextualización de los aprendizajes, así como la implementación de metodologías y recursos innovadores.	definiciones de aprendizaje, objetivos del aprendizaje intervención docente y uso de estrategias, pero con predominio de teorías interpretativas y una presencia notable de teorías directas en cuanto al uso de recursos y técnicas de evaluación.



**Cultura
Física**

Docentes con la capacidad de identificar y enseñar conforme a los paradigmas más relevantes de la época.

Docentes con la capacidad de diseñar, planificar, ejecutar y evaluar procesos educativos basados en la reflexión, la ética, la interculturalidad, así como la integración de los estudiantes en sus grupos para fomentar una buena autoestima y condición física mediante la actividad corporal y el deporte.

**Historia y
Geografía**

Docentes constructivistas capaces de generar en sus estudiantes un aprendizaje autónomo y crítico.

Docentes como gestores proactivos y creativo del proceso educativo, mediante la búsqueda contante de innovaciones para el proceso de enseñanza aprendizaje.

Teorías implícitas híbridas inter-constructivistas con predominio de las constructivistas y presencia de teorías directas, sobre todo en lo que respecta a definiciones del aprendizaje, objetivos del aprendizaje y uso de estrategias. Predominio de teorías interpretativas y una presencia significativa de teorías directas en cuanto al uso de recursos, proceso y técnicas de evaluación. También se muestra igual presencia de teorías directas, interpretativas y constructivistas sobre la intervención del docente en el proceso educativo.

Teorías implícitas híbridas inter-constructivistas con predominio de las constructivistas y presencia de teorías directas, en cuanto a definiciones de aprendizaje, objetivos del aprendizaje y uso de recursos. Predominio de teorías interpretativas y una presencia significativa de teorías directas en cuanto a la intervención del docente y el uso de estrategias.

En cuanto a la evaluación, existe presencia significativa de teorías interpretativas y directas. Existe una presencia mayoritaria de teorías directas en torno a las estrategias de evaluación.



**Filosofía,
Sociología y
Economía**

Docentes constructivistas con la capacidad de planificar, ejecutar y retroalimentar el proceso de enseñanza aprendizaje de forma innovadora y crítica.

Docentes con la convicción de que la evaluación debe ser crítica y se debe usar como un medio para mejorar el sistema educativo.

**Matemática y
Física**

Docentes constructivistas que propicien el aprendizaje significativo de sus estudiantes mediante la innovación de estrategias y recurso de enseñanza, así como de evaluación.

También se concibe al docente como transmisor de conocimientos.

**Lengua,
Literatura y
Lenguajes
Audiovisuales**

Docentes con capacidad de generar aprendizajes significativos en sus estudiantes, mediante el uso de diversos métodos y recursos tanto para enseñanza y evaluación.

También se centra en la capacidad de analizar los diferentes contenidos del área, la producción de textos creativos y críticos y el uso del lenguaje para fomentar el desarrollo del pensamiento.

Teorías implícitas híbridas inter-constructivistas con predominio de constructivistas y presencia de teorías directas en lo que respecta a definiciones de aprendizaje, objetivos, intervención docente y uso de estrategias. Predominio de teorías interpretativas y una presencia significativa de teorías directas en cuanto al uso de recursos y a la evaluación y técnicas de evaluación.

Teorías implícitas híbridas inter-constructivistas con predominio de las constructivistas y presencia de teorías directas en lo que respecta a definiciones de aprendizaje, objetivos, intervención docente y uso de estrategias. Predominio de teorías interpretativas y una presencia significativa de teorías directas en cuanto al uso de recursos proceso y técnicas de evaluación.

Teorías implícitas constructivistas sobre definición y objetivos del aprendizaje. Teorías híbridas inter-constructivistas con predominio de las constructivistas y presencia de teorías directas en lo que respecta a intervención docente y uso de estrategias. Predominio de teorías interpretativas y una presencia notable de teorías directas en cuanto al uso de recursos, evaluación y técnicas para la misma.



**Lengua y
Literatura
Inglesa**

Docentes con la capacidad de diseñar, conducir y evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera de forma innovadora y contextualizada para generar aprendizajes significativos.

Teorías implícitas híbridas inter-constructivistas con predominio de las constructivistas y presencia de teorías directas sobre definiciones de aprendizaje, objetivos del aprendizaje, intervención docente y uso de estrategias. Predominio de teorías interpretativas y una presencia notable de teorías directas en cuanto al uso de recursos, evaluación y técnicas para la misma.

Elaborado por: Saeteros (2019).



Conclusiones

Con base en los hallazgos del estudio, se destacan las siguientes conclusiones:

Las teorías implícitas sobre enseñanza y aprendizaje corresponden a las concepciones que los docentes adquieren durante su formación como estudiantes y durante todo el proceso escolar. A lo largo del proceso educativo, los sujetos identifican y conceptualizan el rol del docente y las implicaciones que conlleva la enseñanza y el aprendizaje.

Las teorías implícitas sobre enseñanza y aprendizaje pueden ser clasificadas en tres grandes grupos, los cuales tienen relación con algunos enfoques pedagógicos. En primer lugar, las teorías directas se vinculan con enfoques tradicionales; en segundo lugar, las teorías interpretativas se relacionan con enfoques cognitivistas y, finalmente, las teorías constructivistas se relacionan estrechamente con el enfoque pedagógico que lleva el mismo nombre.

Los docentes que se orientan hacia las teorías directas, comprenden el aprendizaje en tanto un proceso de copia fiel de la realidad y, por lo tanto, entienden el rol docente como la responsabilidad de transmitir conocimientos a los estudiantes y esperar que estos sean capaces de reproducirlo, tal cual se los presentó, en la realidad. De hecho, las evaluaciones guiadas por teorías directas, tienen la función de verificar y medir qué tanto conocimiento se ha adquirido y el grado de similitud con la realidad; en este sentido, lo importante es el resultado.

Por otro lado, los docentes influenciados por teorías interpretativas, entienden que el aprendizaje es la interpretación de la realidad y que esta puede estar influenciada por diversos factores de tipo social, natural, contextual o, incluso, por la estructura cognitiva del sujeto que aprende. En este marco, el rol del docente sigue siendo la explicación de



contenidos, pero se da importancia al desarrollo de las habilidades necesarias para la interpretación de la realidad. En lo que respecta a la evaluación, se da relevancia a la repetición del contenido, pero en diversos contextos que puedan poner de manifiesto las habilidades de los estudiantes para aplicar su conocimiento en diferentes situaciones.

Finalmente, se determina que los profesionales que se guían por teorías constructivistas piensan que el conocimiento se construye sobre la base preexistente de una estructura cognoscitiva, la cual se modifica cuando se toma contacto con nuevo conocimiento. Bajo este enfoque, el rol del docente es el de crear situaciones y brindar los recursos adecuados para que el estudiante desarrolle destrezas y habilidades que le permitan aprender por sí mismo. La evaluación constructivista se encamina hacia la verificación del proceso, sin dejar de lado el resultado y, en este marco, se plantean situaciones problemáticas con la finalidad que los estudiantes empleen sus habilidades de resolución.

A partir de la información analizada en el marco teórico, se abordan tres objetivos específicos del estudio:

- a) Identificar las teorías implícitas que tienen los estudiantes en formación sobre la enseñanza y aprendizaje.
- b) Examinar el perfil de egreso de las carreras docentes de la Universidad de Cuenca.
- c) Contrastar las teorías implícitas de los estudiantes en formación docente con los perfiles de egreso de sus carreras.

Para responder a estos objetivos, se aplica a todos los estudiantes del último semestre de las carreras pedagógicas de la Universidad de Cuenca, un cuestionario de dilemas elaborado por Vilanova et al. (2007), el cual consta de 10 dilemas con 3 opciones de respuesta en cada uno, las cuales corresponden a las concepciones sobre la



enseñanza y el aprendizaje descritas en el marco teórico: directa, interpretativa y constructivista.

A través de los resultados obtenidos, se evidencia que los futuros profesionales de estas carreras se orientan principalmente hacia teorías implícitas inter-constructivistas sobre la enseñanza y el aprendizaje. Es decir, predomina una hibridación entre teorías interpretativas y teorías constructivistas.

Sin embargo, lo mencionado no se presenta de igual manera en todas las dimensiones de enseñanza y aprendizaje. En el concepto de aprendizaje, la mayor parte de los encuestados se encaminaron hacia teorías constructivistas que consideran que el aprendizaje se construye sobre un andamiaje preexistente y modificable; por ello, resaltan la importancia de las ideas previas de los estudiantes. Además, interpretan al aprendizaje como una reconstrucción de la realidad, proceso que recibe la influencia de factores internos y externos al individuo.

En cuanto a los objetivos del aprendizaje, se identifica un alto porcentaje de teorías constructivistas, es decir, enfoques que consideran que el aprendizaje debe desarrollar habilidades de reflexión y criticidad en los estudiantes. Asimismo, se considera que los estudiantes deben ser capaces de darle un significado propio a su proceso de aprendizaje y que el mismo implica el desarrollo de habilidades a través del trabajo con los contenidos.

Sobre las estrategias y la intervención del docente, se evidencia un predominio de teorías constructivistas, lo que significa defender que el rol del docente es el de crear situaciones y brindar recursos para que los estudiantes desarrollen destrezas y habilidades para aprender por sí mismos.

Sin embargo, en la dimensión del uso de recursos para la enseñanza y aprendizaje se observa el predominio de las teorías interpretativas en tanto se posee que todos los



estudiantes deben trabajar con los mismos recursos, en especial al referirse a textos de consulta. Se deja a criterio de cada docente, la utilización de recursos complementarios.

Respecto a la aplicación de la evaluación, se identifica un alto porcentaje de teorías interpretativas y de teorías directas. Esto significa que la mayor parte de estos futuros profesionales piensa que en la evaluación debe priorizarse la repetición de contenidos en diferentes contextos. También implica que, para evaluar, se debe presentar a los estudiantes las mismas situaciones tratadas en clase, de tal manera que se pueda verificar si son capaces de repetir información.

Debe anotarse que también se identifica la presencia de teorías constructivistas en lo que respecta a las formas de evaluar, lo cual indica que algunos estudiantes piensan que se debe, efectivamente, priorizar la consolidación de habilidades frente a contenidos.

Para cumplir con segundo objetivo de investigación, se analizan los perfiles de egreso de las carreras estudiadas, enfocando dicho análisis en los elementos relacionado con los enfoques pedagógicos que sustentan sus perfiles.

Los perfiles considerados son unánimes al plantear la formación de docentes bajo un enfoque constructivista y crítico de la pedagogía. Sobre todo, se destaca la capacidad de generar aprendizajes significativos y desarrollar habilidades que permitan a los estudiantes usar los aprendizajes de manera crítica y reflexiva, en beneficio de la sociedad y el contexto en el viven.

Sin embargo, al contrastar las teorías implícitas de los estudiantes en formación docente con los perfiles de egreso de sus carreras se pudo identificar que, si bien existe correlación entre las teorías implícitas de los futuros profesionales y los enfoques de los perfiles de cada carrera, también se da un fenómeno de presencia de teorías inter-constructivistas.



Específicamente en las dimensiones del concepto de aprendizaje, objetivos, estrategias e intervención docente, se identifica que los estudiantes consideran al aprendizaje como un proceso de reconstrucción de la realidad en el que es clave el conocimiento previo de cada estudiante. Asimismo, la tarea del docente se define como la responsabilidad de presentar a los estudiantes situaciones variadas en las que ellos puedan desarrollar habilidades de reflexión, razonamiento y criticidad.

En las dimensiones del uso de recursos y la aplicación de evaluaciones, se identificaron discrepancias entre las teorías implícitas de quienes egresan y los perfiles de egreso de cada carrera, pues mientras los perfiles tienen enfoques constructivistas y críticos que resaltan la consolidación de habilidades antes que de contenidos, los futuros profesionales se orientan en su formación hacia las teorías implícitas, mayormente interpretativas e incluso directas; esto implica considerar que todos los estudiantes necesitan los mismos recursos para aprender y que la evaluación debe enfocarse en la valoración de la repetición de contenidos aprendidos con las mismas actividades realizadas en clase.

Con base en los hallazgos mencionados, se destaca la necesidad de revisar los programas educativos de las carreras pedagógicas de la Universidad de Cuenca, enfatizando la atención en el diseño de estrategias de evaluación constructivista. Resulta incoherente que los nuevos profesionales de las carreras educativas desarrollen sus clases con metodología constructivista, mientras en sus evaluaciones se aplican estrategias tradicionales.



Referencias

- Achig-Subía, L. (2011). *Aprendizajes en la educación: teorías y aplicaciones*. Cuenca: s.e.
- Alarcón, I. y Reyno, A. (2008). Teorías Implícitas de la Enseñanza en la Educación Física: Estudio longitudinal. *Des-encuentros*, 37-47.
- Aldunate, N. et al. (2015). *Descubriendo un cerebro que aprende en el aula*. Santiago de Chile: USACH.
- Bennet, C. & Saplding, E. (1994). Teaching the Social Studies: Multiple approaches of multiples perspectives. *Theory and Research Association*, 4-8.
- Carlsen, W. (1993). Teacher knowledge and discourses. Quantitative evidence from novice biology teachers` classrooms. *Journal of Research in Science Teaching*, 471-481.
- Cossio, E. y Hernández, G. (2016). Las teorías implícitas de enseñanza y aprendizaje de profesores de primaria y sus prácticas docentes. *RMIE*, 1135-1164.
- Diaz-Barriga, F. (2011). *Metodología de Diseño Curricular para Educación Superior*. México: Trillas.
- Doyle, M. (1997). Beyod life history as student. Preservice teacher`s beliefs about teching and learning. *College Students Journal*, 519-522.
- Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad de Cuenca. (2013). Plan de Carrera de Cultura Física. Cuenca: Universidad de Cuenca.
- Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad de Cuenca. (2013). Plan de Carrera de Filosofía, Sociología y Economía. Cuenca: Universidad de Cuenca.



Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad de Cuenca.

(2013). Plan de Carrera de Física y Matemática. Cuenca: Universidad de Cuenca.

Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad de Cuenca.

(2013). Plan de Carrera de Historia y Geografía. Cuenca: Universidad de Cuenca.

Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad de Cuenca.

(2013). Plan de Carrera de Lengua Inglesa. Cuenca: Universidad de Cuenca.

Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad de Cuenca.

(2013). Plan de Carrera de Lengua, Literatura y Audiovisuales. Cuenca: Universidad de Cuenca.

Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad de Cuenca.

(2013). Plan de Carrera de Educación General Básica. Cuenca: Universidad de Cuenca.

Gil, P. (2014). Concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje del alumnado del

Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria de la Universidad del País Vasco. *Magister*, 67 - 74.

Gómez, L. (2008). Las teorías implícitas de los profesores y sus acciones en el aula.

ITESCO.

Gómez, V. y Guerra, P. (2012). Teorías implícitas respecto a la enseñanza y el

aprendizaje: ¿Existendiferencias entre profesores en ejercicio y estudiantes de pedagogía? *Investigaciones pedagógicas*, 25-43.

Goulding, M., Rowland, T. & Barber, P. (2002). Does it Matter? Primary Teachers

Tainees` Subject Knowledge in Matematics. *British Educational Research Journal*, 689-704.



- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (Sexta ed.). México: Mc. Graw Hill Education.
- Jimenez, A. y Feliciano, L. (2006). Pensar el pensamiento del profesorado. *Revista española de pedagogía*, 105-122.
- Judiks, J. C. et al. (2014). Teorías implícitas sobre el aprendizaje y su relación con las prácticas pedagógicas: un estudio de caso. *FONIDE*, 101-122.
- Kely, G. (1955). *The psychology of personal construct*. New York: Norton.
- Loo-Corey, C. (2013). *Un modelo para acceder a las teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje mantenidas por los docentes, a través del análisis de sus prácticas*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Maldonado, M. E. (2015). Modelos mentales aplicados en la evaluación de aprendizajes por docentes de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad de Cuenca. *Maskana*, 13 - 30.
- Marrero, J. (1988). *Teorías implícitas y planificación del profesor*. La Laguna: Universidad de La Laguna. Tesis doctoral.
- Mingorance, P. (1991). Un estudio de caso a través de la metáfora. En C. Marcelo y Otros, *El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica* (págs. 75-131). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Moller, I. y Gomez, H. (2014). Coherencia entre los perfiles de egreso y los instrumentos de evaluación en la educación básica de Chile. *Calidad en la educación*, 19 - 43.
- Ortiz, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia. Colección de Filosofía de la Educación*, 93-110.
- Pérez, M. (2001). En busca del constructivismo perdido. *Estudios de Psicología*, 155-173.



- Perez, P. (2004). Revisión de las teorías del aprendizaje más sobresalientes del siglo XX. *Tiempo de Educar*, 39-76.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. México: Graó.
- Piñeros, M. A. (2013). *Interpretación de las teorías implícitas sobre enseñanza y aprendizaje en profesores de colegios rurales de Boyacá (Tesis de maestría)*. Bogotá: Universidad Católica de Bogotá.
- Pozo, I. et al. (2006). Las teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje. En I. Pozo y otros, *Nuevas formas de pensar el aprendizaje y la enseñanza* (págs. 95-132). España: Graó.
- Pozo, I. y Pedreira, I. (2012). Las concepciones implícitas de profesores universitarios sobre los requisitos para el aprendizaje. *FAEBBA*, 191-203.
- Rivas, M. (2008). *Procesos cognitivos y aprendizaje significativo*. Madrid: Inspección Educativa de la Comunidad de Madrid.
- Rodrigo, M., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Schon, D. (1992). Capítulo 1. La preparación de profesionales para las demandas de la práctica. En D. Schon, *La formación de profesionales reflexivos* (págs. 1 - 15). Barcelona: Paidós.
- Schunk, D. H. (2012). *Teorías del Aprendizaje: Una perspectiva educativa* (Sexta ed.). México: Pearson Education.
- Shulman, L. (1987). Knowledge an teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 1-22.



Smith, D. (2000). Content and pedagogical content Knowledge of Elementary Science

Teacher Educators: Knowing our Students. *Journal of Science Teacher*

Education, 27-46.

Tatto, M. (1998). The influence of teacher education on teacher`s beliefs. *Journal of*

teacher education, 66-78.

Van der Bijl, B. y Otros. (2012). La relación teoría-práctica en la formación docente

para la innovación de la Educación General Básica. *Universidad de Cuenca*.



Anexos

Anexo 1. Cuestionario de dilemas para identificar teorías implícitas sobre enseñanza aprendizaje. (Vilanova, S. y otros, 2007)

Cuestionario de dilemas para identificar teorías implícitas sobre enseñanza y aprendizaje

En una reunión de personal docente de su institución le piden su opinión acerca de distintos temas que tienen que ver con la enseñanza. Se exponen aquí los diferentes puntos de vista que están en debate. Le pedimos que señale la posición que más se acerca a su opinión.

1. Con respecto al aprendizaje, piensa que:

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

2. Con respecto a las ideas previas de los alumnos, opina que:

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

3. En relación con la extensión de los programas de las asignaturas, piensan que se debe:

- a) Seleccionar los contenidos más adecuados para que los alumnos razonen y desarrollen estrategias de aprendizaje.
- b) Enseñar todos los contenidos que surgen de la lógica disciplinar, ya que son indispensables para que el alumno avance en la carrera.
- c) Enseñar todos los contenidos que surgen de la lógica de la disciplina, sin descuidar que los alumnos razonen y comprendan lo más posible.



4. En cuanto a los objetivos principales de una asignatura son:

- a) Procurar que los alumnos desarrollen estrategias que les permitan asignarle significado a lo que aprenden.
- b) Procurar que los alumnos adquieran todos los conocimientos básicos fundamentales, ya que con el tiempo lograrán darles significado.
- c) Procurar que los alumnos razonen y comprendan lo más posible, aunque no siempre lo logren en el caso de los contenidos más complejos.

5. Para que los alumnos aprendan a aplicar los conocimientos adquiridos, es necesario:

- a) Enfrentarlos a situaciones cada vez más abiertas, donde el docente sólo actúa como orientador.
- b) Explicarles con claridad lo que deben hacer y plantearle unas cuantas situaciones similares para que practiquen lo que se les ha enseñado.
- c) Explicarles con claridad cómo deben trabajar para luego ir enfrentándolos a situaciones diferentes.

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

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

7. En cuanto a los libros de texto que usan los alumnos, lo mejor es:

- a) Que todos usen el mismo libro, para asegurarnos de que todos los alumnos aprendan lo mismo.
- b) Que cada alumno cuente con diferentes fuentes de información: textos, papers, revistas de divulgación científica, etc. para poder contrastar diferentes opiniones y diversas perspectivas.
- c) Que todos manejen el mismo texto, aunque sería bueno que el docente ofrezca en clase otros libros para hacer alguna consulta o comparar puntos de vista.

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

- a) Las preguntas deben ser lo más concretas y claras posible, como para que los alumnos no se dispersen en las respuestas.



- b) Las preguntas deben ser lo más concretas y claras posible, pero a su vez permitirle al alumno llegar a la misma respuesta por distintos caminos.
- c) Las preguntas deben ser lo suficientemente abiertas como para que cada alumno pueda organizar su propia respuesta

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

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

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

- a) Plantearle una situación problemática nueva e, independientemente del resultado final que obtenga, comprobar que puede ponderar distintos caminos y elegir entre una variedad de estrategias para resolverlo.
- b) Plantearle una situación problemática similar a las trabajadas en clase y comprobar que el alumno sigue los pasos del procedimiento enseñado y llega al resultado correcto.
- c) Plantearle una situación problemática nueva y comprobar que es capaz de seleccionar un procedimiento adecuado para llegar al resultado correcto.



Anexo 2. Consentimiento informado.

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR EN UN PROYECTO DE INVESTIGACION

Estimado participante, mi nombre es Carlos Antonio Saeteros y soy estudiante de la Maestría en Educación mención Desarrollo del Pensamiento de la Universidad de Cuenca. Actualmente me encuentro llevando a cabo un trabajo de investigación el cual tiene como objetivo Analizar las teorías implícitas sobre la enseñanza y aprendizaje que tienen los estudiantes en formación docente.

Usted ha sido invitado a participar de este estudio. A continuación, se entrega la información necesaria para tomar la decisión de participar voluntariamente. Utilice el tiempo que desee para estudiar el contenido de este documento.

- Para participar en este estudio usted debe ser estudiante de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad de Cuenca y haber aprobado todas las asignaturas hasta el séptimo ciclo de su carrera.
- Si usted accede a estar en este estudio, su participación consistirá en responder un cuestionario de dilemas que permite identificar teorías implícitas sobre enseñanza y aprendizaje.
- Aunque usted acepte participar en este estudio, usted tiene derecho a abandonar su participación en cualquier momento, sin temor a ser penalizado de alguna manera.
- El fin principal de este estudio es académico, por tal motivo al participar en el mismo, usted no recibirá ningún beneficio económico por parte del investigador ni de la Universidad.
- Participar en este estudio no representa ningún costo económico para usted.
- La participación en este estudio es completamente anónima y el investigador mantendrá su confidencialidad en todos los datos.
- Una vez terminado el estudio, los resultados serán publicados en un documento académico al cual usted tendrá acceso de forma digital por medio del portal de la biblioteca de la Universidad de Cuenca.
- Si usted tiene preguntas sobre su participación en este estudio puede comunicarse con el investigador responsable Lcdo. Carlos Saeteros, estudiante de la Maestría en Educación mención Desarrollo del Pensamiento, al celular 0995744951 o al correo electrónico carlos.saeteros@ucuenca.edu.ec

A continuación llene el siguiente formulario únicamente si se encuentra en las condiciones de participar en este estudio y firme para constancia.

Nombres:		Apellidos	
Carrera:			Ciclo:
Edad:		Sexo:	M () F ()
Fecha:			

Firma del participante



Anexo 3. Perfiles de Egreso de las carreras docentes de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad de Cuenca.

Perfil de Educación General Básica.

- Gestionar procesos educativos centrados en los estudiantes con base en la realidad contextual y el conocimiento de diferentes enfoques pedagógicos.
- Seleccionar, construir, utilizar y evaluar recursos didácticos contextualizados.
- Manejar estrategias para la enseñanza y aprendizaje de las áreas del currículo para los años de segundo a séptimo de educación general básica.
- Investigar su práctica profesional para innovar permanentemente su ejercicio docente.
- Sustentar su práctica educativa en la convivencia, valores éticos y el ejercicio de derechos humanos en el marco de una sociedad incluyente e intercultural.

Perfil de Cultura Física.

El estudiante de la carrera al culminar su plan de estudios será capaz de:

- Identificar los paradigmas pedagógicos y las teorías del aprendizaje desde un contexto histórico cultural
- Diseñar, planificar, ejecutar y evaluar procesos de inter-aprendizaje basados en criterios de pertinencia, integralidad y significatividad del aprendizaje, apoyados en las TIC's.
- Ejecutar procesos de mediación pedagógica, sustentado en la reflexión de su práctica educativa, enfatizando en el respeto a la dignidad, diversidad y derechos de sus estudiantes.
- Demostrar una actitud ética, abierta y tolerante ante los cambios educativos sociales y culturales; respetando las diferencias en el marco de una sociedad incluyente e intercultural, a través de la promoción del desarrollo del autoconcepto y autoestima de los estudiantes, como eje central de la motivación al aprendizaje.
- Analizar la estructura y el funcionamiento de la motricidad humana.
- Diseñar, planificar, ejecutar y evaluar los procesos de aprendizaje de la educación física y el deporte, en sus distintos niveles y ámbitos.
- Diseñar, planificar, ejecutar y evaluar programas de actividad física y recreación orientados a mejorar los estilos de vida de la población.
- Aplicar líneas de investigación acorde a las demandas y necesidades sociales, vinculadas al ámbito de la Educación Física, Deporte y Recreación.
- Implementar el trabajo en equipo de forma proactiva mediante la aplicación de metodologías apropiadas.



Perfil de Historia y Geografía.

El egresado de la carrera en Historia y Geografía cumplirá con el siguiente perfil:

- Es un profesional de la educación con formación adecuada en el ámbito de sus disciplinas y con conocimiento de las nuevas tecnologías de la información y comunicación.
- Actúa como gestor educativo con visión humanística, creativa, proactiva y emprendedora.
- Cumple con las funciones de promotor y orientador del desarrollo personal y social de adolescentes y jóvenes, como ciudadanos comprometidos con el mejoramiento de las condiciones de vida de la población ecuatoriana.
- Aprecia la interculturalidad y ha desarrollado pensamiento crítico que le posibilita para participar en la transformación social.
- La comprensión de la diversidad de la acción y el pensamiento humano le capacita para evaluar la pertinencia y validez de la información disponible en los medios contemporáneos.
- Mantiene una actitud ética, abierta y tolerante.
- Asume compromisos a favor del cambio social, la inclusión y el respeto a las diferencias de género, orientación sexual y capacidades.
- Incorpora los principios básicos de la Universidad de Cuenca y por lo tanto contribuye a la libertad, la paz entre los pueblos, la vigencia de los derechos humanos, la integración latinoamericana, la protección del medio ambiente, la equidad de género y la promoción de la sustentabilidad.
- Debe tener amplios conocimientos disciplinares y poseer además una formación humanística y científica complementada con Didáctica y Psicología del adolescente para aplicar en el momento oportuno métodos y técnicas de acuerdo a la edad del estudiante, el medio en el que trabaja y el tema o bloque curricular que trata.
- Mantiene una actitud crítica y propositiva ante los grandes problemas sociales y culturales contemporáneos.
- Dirige el proceso de enseñanza aprendizaje y se incorpora a la administración educativa, y genera propuestas innovadoras con miras al logro de la excelencia.
- Dadas las condiciones de cambio y flexibilidad que caracterizan a la sociedad contemporánea deberá mantener procesos de actualización y formación académica como una actitud permanente.
- Debe ser capaz de crear recursos didácticos y promover proyectos de valoración del patrimonio natural y cultural.
- Se caracteriza por su actitud abierta y tolerante frente a las diferencias, valorando a los estudiantes como sujetos individuales y por tanto utilizando metodologías apropiadas para cada alumno en el marco general del sistema educativo.



Perfil de Filosofía, Sociología y Economía.

El egresado estará capacitado para:

- Diseñar, planificar, ejecutar, evaluar y retroalimentar el proceso de enseñanza-aprendizaje en las áreas de filosofía, sociología y economía, en Octavo, Noveno y Décimo de Educación General Básica y Bachillerato General Unificado, basado en criterios de pertinencia, integralidad y significatividad del aprendizaje;
- Definir con precisión y claridad el vocabulario filosófico de origen griego y latino para abordar los problemas filosóficos partiendo desde una delimitación conceptual;
- Determinar la validez de argumentos de lógica de términos y proposicional que permitan una evaluación crítica del pensamiento;
- Formular los problemas centrales en torno al ser, Dios y la religión, el conocimiento, la ciencia, el lenguaje, los valores, el deber y los derechos, la propiedad, la justicia, la libertad, el ser humano, la historia, la sociedad, la economía, el mercado, la globalización, el Estado, las leyes y la política, el pensamiento latinoamericano y ecuatoriano, y explicar sus principales respuestas teóricas que en conjunto brinden una comprensión global de la realidad que contribuya a la construcción de una sociedad más humana;
- Evaluar críticamente los diferentes puntos de vista en un debate, sopesando razones a favor y en contra, evidenciando el desarrollo del criterio personal y su capacidad dialógica en la solución de problemas planteados sobre los ámbitos de la carrera;
- Realizar y sustentar investigaciones sobre temas referentes a los campos de la filosofía, sociología y economía, que apoyen al ejercicio de la docencia;
- Diseñar proyectos de intervención de carácter social y educativo que contribuyan eficazmente al mejoramiento de los procesos educativos.
- Ejercer la docencia demostrando las competencias para desempeñarse como:
 - Gestor educativo con visión creativa, proactiva y emprendedora,
 - Promotor y orientador del desarrollo personal y social de adolescentes y jóvenes, como ciudadanos capaces de comprometerse con el mejoramiento de las condiciones de vida de la población ecuatoriana,
 - Mediador pedagógico capaz de sustentar la práctica educativa en la comunicación orientada por el respeto a la dignidad, diversidad y derechos de los adolescentes y jóvenes estudiantes.



Perfil de Física y Matemática.

Los docentes graduados en la Carrera de Matemáticas y Física, estarán en la capacidad de:

- Organizar, interpretar, construir, transferir y evaluar el conocimiento disciplinar de las Ciencias Experimentales, de forma crítica, creativa e integrada, orientado a la práctica docente y a la metacognición.
- Diseñar, planificar, ejecutar y evaluar propuestas de aprendizajes contextualizados y flexibles en base al conocimiento disciplinar de la Matemática y la Física, necesidades de aprendizaje de los estudiantes, visiones de la comunidad, interculturalidad y objetivos planteados en el currículo.
- Aplicar diferentes métodos de aprendizaje y técnicas educativas, para expresar las leyes de la Física en el planteamiento y resolución de problemas, a través del lenguaje matemático; evidenciando la importancia de la Matemática y la Física, en el mundo actual.
- Preparar prácticas de laboratorio de Matemáticas y Física que den validez científica a los fundamentos teóricos, con el uso de los instrumentos y equipos adecuados.
- Aplicar la Investigación Formativa en los procesos de diagnóstico, diseño, planificación, ejecución, evaluación y sistematización de propuestas innovadoras, orientada a la solución de problemas educativos en el área de la Matemática y la Física.
- Utilizar recursos de comunicación y Tics para ampliar las fuentes de información e interacciones socio – educativas en la generación de trabajo en equipos y ambientes de aprendizaje abiertos, autónomos, democráticos, interculturales e inclusivos.
- Liderar procesos educativos mediante su implicación con los problemas de los sujetos, sistemas, procesos, contextos de aprendizaje y objetos del conocimiento pedagógico.
- Fortalecer valores, actitudes y cualidades, que promuevan la ética y la responsabilidad ciudadana en la trayectoria profesional.
- Aplicación de las leyes, reglamentos y otras normas educativas, para el ejercicio de los derechos y obligaciones, reconocimiento y solución de los conflictos y contradicciones que surgen en el quehacer educativo.
- Aplicar conceptos de matemáticas y física de tercer nivel para impartirlas como clases de nivelación o recuperación en forma particular.
- Utilizar los recursos didácticos y tecnológicos en el proceso de enseñanza–aprendizaje de la matemática y la física.
- Saber cómo enseñar y cómo aprenden los estudiantes, aplicando diferentes líneas psicopedagógicas y estrategias metodológicas en el proceso enseñanza– aprendizaje.



- Evaluar continuamente el proceso de enseñanza-aprendizaje para la toma acertada de decisiones por parte del docente.

Perfil de Lengua, Literatura y Audiovisuales.

Un profesional con formación teórica, metodológica, pedagógica, tecnológica y ética que:

- Comprende y utiliza, los aspectos teóricos-prácticos de los contenidos del área de lengua, literatura y lenguajes audiovisuales así como sus metodologías, para generar análisis lingüísticos, semióticos, textuales y contextuales.
- Maneja conocimientos lingüísticos y literarios para la práctica pedagógica, a fin de generar aprendizajes significativos para estas áreas, en contextos situacionales determinados.
- Analiza los códigos constitutivos de los lenguajes artísticos en sus diversos soportes: cine, cómic, teatro y las nuevas artes, y los interrelaciona con la literatura para la comprensión y elaboración de discursos críticos, lectura de imágenes; en conexión con los elementos de la sociedad y la cultura: y la práctica docente.
- Asume actitudes profesionales, éticas y morales en el ejercicio de la docencia, para responder de manera idónea en distintas situaciones problemáticas en su campo laboral y frente a la perspectiva profesional.
- Selecciona con criterios pedagógicos y estéticos las nuevas tecnologías para el trabajo en el aula y las aplica creativamente en la enseñanza de la lengua española y la literatura.
- Conoce los códigos legales y profesionales para el desarrollo de la práctica docente en su campo ocupacional.
- Produce textos lingüísticos y literarios en formatos diversos para potenciar sus habilidades creativas y estéticas.
- Concibe y desarrolla proyectos de investigación formativa en el campo de la educación para las áreas de lengua y la literatura para fortalecer los procesos educativos de calidad en el país.
- Propone proyectos lingüísticos y literarios, orientados al conocimiento de los productos estéticos de la región y el país.
- Asume actitudes abiertas frente al aprendizaje continuo en las ramas de su formación académica para consolidar sus saberes y transmitirlos en sus tareas docente, social, cultura y personal.

Perfil de Lengua y Literatura Inglesa.

- Usa la competencia lingüística y comunicativa de la lengua inglesa a un nivel B2/C1 del Marco de Referencia Europeo, tanto en el plano social como en el profesional.
- Aplica su preparación teórica, práctica y metodológica, en la conducción de los procesos de aprendizaje del inglés como lengua extranjera.



- Diseña planes curriculares para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.
- Evalúa el proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera.
- Usa la tecnología de la información y comunicación para diseñar recursos educativos.
- Utiliza recursos literarios y culturales como herramientas didácticas para los diferentes niveles de enseñanza del proceso educativo.
- Investiga éticamente la problemática y la realidad en el aula, involucrándose en su solución.

(Facultad de Filosofía de la Universidad de Cuenca, 2013)



Anexo 4. Relación de las respuestas a los dilemas con su respectiva teoría

Dilema	Teoría directa	Teoría interpretativa	Teoría constructivista
1. Con respecto al aprendizaje, algunos docentes opinan que:	Aprender es obtener la copia fiel de lo que se aprende	Aprender es obtener la copia del objeto, aunque algo distorsionada debido al propio proceso de aprender.	Aprender es recrear el objeto de aprendizaje, necesariamente transformándolo.
2. Con respecto a las ideas previas de los alumnos, las principales opiniones fueron:	No es demasiado importante conocerlas, porque van a ser reemplazadas por los nuevos contenidos a aprender.	Es útil conocerlas, sobre todo para el docente, ya que le permite mostrarle al alumno la diferencia entre sus ideas y las de la ciencia, que son las correctas.	Son importantes fundamentalmente para el alumno, porque conocerlas le permite reflexionar sobre sus propias ideas, contrastarlas con los modelos científicos y construir a partir de ellas su nuevo aprendizaje.
3. En relación con la extensión de los programas de las asignaturas, algunos docentes piensan se debe:	Enseñar todos los contenidos que surgen de la lógica disciplinar, ya que son indispensables para que el alumno avance en la carrera	Enseñar todos los contenidos que surgen de la lógica de la disciplina, sin descuidar que los alumnos razonen y comprendan lo más posible.	Seleccionar los contenidos más adecuados para que los alumnos razonen y desarrollen estrategias de aprendizaje
4. En cuanto a los objetivos principales de una asignatura son:	Procurar que los alumnos adquieran todos los conocimientos básicos fundamentales, ya que con el tiempo lograrán darles significado.	Procurar que los alumnos razonen y comprendan lo más posible, aunque no siempre lo logren en el caso de los contenidos más complejos.	Procurar que los alumnos desarrollen estrategias que les permitan asignarle significado a lo que aprenden.



5. Para que los alumnos aprendan a aplicar los conocimientos adquiridos, las opiniones fueron:	Explicarles con claridad lo que deben hacer y plantearle unas cuantas situaciones similares para que practiquen lo que se les ha enseñado.	Explicarles con claridad cómo deben trabajar para luego ir enfrentándolos a situaciones diferentes.	Enfrentarlos a situaciones cada vez más abiertas, donde el docente sólo actúa como orientador.
6. Con respecto a la función del profesor, fundamentalmente es:	Explicar en forma clara y acabada el saber establecido, tal como se lo acepta en la disciplina correspondiente.	Explicar el tema a aprender y si el contenido lo permite, favorecer la discusión y el análisis.	Favorecer situaciones en las que el alumno desarrolle capacidades para realizar comparaciones, argumentar y desarrollar un pensamiento crítico respecto del tema a aprender
7. En cuanto a los libros de texto que usan los alumnos, lo mejor es:	Que todos usen el mismo libro, para asegurarnos de que todos los alumnos aprendan lo mismo.	Que todos manejen el mismo texto, aunque sería bueno que el docente ofrezca en clase otros libros para hacer alguna consulta o comparar puntos de vista.	Que cada alumno cuente con diferentes fuentes de información: textos, papers, revistas de divulgación científica, etc. para poder contrastar diferentes opiniones y diversas perspectivas.
8. Respecto de cómo hacer preguntas para evaluar los aprendizajes, las opiniones fueron:	Las preguntas deben ser lo más concretas y claras posible, como para que los alumnos no se dispersen en las respuestas.	Las preguntas deben ser lo más concretas y claras posible, pero a su vez permitirle al alumno llegar a la misma respuesta por distintos caminos.	Las preguntas deben ser lo suficientemente abiertas como para que cada alumno pueda organizar su propia respuesta
9. Respecto de las ventajas y los inconvenientes de hacer los exámenes permitiendo que los alumnos tengan el	No es una buena idea porque los alumnos no hacen el esfuerzo de	Puede ser una buena idea siempre y cuando se acompañe con alguna otra tarea que permita	Es una buena idea porque esto podría permitir valorar si los alumnos son capaces de utilizar la



material de estudio delante, los docentes creen que:	estudiar los contenidos para la prueba.	comprobar que el alumno conoce la información.	información disponible para elaborar su propia respuesta.
10. Al evaluar la resolución de un problema, lo más importante es:	Plantearle una situación problemática similar a las trabajadas en clase y comprobar que el alumno sigue los pasos del procedimiento enseñado y llega al resultado correcto.	Plantearle una situación problemática nueva y comprobar que es capaz de seleccionar un procedimiento adecuado para llegar al resultado correcto.	Plantearle una situación problemática nueva e, independientemente del resultado final que obtenga, comprobar que puede ponderar distintos caminos y elegir entre una variedad de estrategias para resolverlo.