



**UNIVERSIDAD DE CUENCA**

**Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación**

**Maestría en Educación con Mención en Desarrollo del Pensamiento**

**Las concepciones implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes  
en formación docente de la Universidad Nacional de Educación del Ecuador**

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

**Autor:**

Lic. Oscar Fernando Ojeda Guamán

**CI:** 030164839-0

**Correo electrónico:** oscar2fg@hotmail.com

**Director:**

Mgs. Ángel Marcelo Ramirez Eras

**CI:** 010256713-8

**Cuenca – Ecuador**

**11-03-2020**



## RESUMEN

El presente estudio tiene como objetivo analizar las concepciones implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje en los estudiantes que se encuentran en procesos de formación docente. Para ello se realizó un levantamiento de información a los estudiantes de primero y noveno ciclo de la Universidad Nacional de Educación UNAE. La muestra estuvo conformada por un total de 474 estudiantes, de los cuales 257 pertenecen al primer ciclo y 217 al noveno ciclo, todos ellos provenientes de las cinco carreras que oferta la Universidad (Educación General Básica, Literatura, Matemática, Educación Inicial y Educación Intercultural). Se aplicó el Cuestionario de Dilemas validado por Vilanova, García y Señorino (2007) y por Basilisa, Mateos y Vilanova (2014). En la investigación se expone los resultados de los diez dilemas diferenciando las concepciones teóricas directas, interpretativas y constructivas. Para establecer si existen diferencia entre los primeros y los novenos ciclos se utilizó el análisis estadístico no paramétrico denominado Chi-cuadrado de Pearson ( $X^2$ ); y, para determinar la existencia de correlación entre las variables ordinales de dilemas y el nivel de estudios se empleó el Coeficiente de Correlación Spearman (Rho). Al exponer los dilemas se verifica la hipótesis que los estudiantes de 9no ciclo se identifican mejor con las concepciones implícitas de la teoría constructiva con respecto a la definición del aprendizaje (Rho = 0,096), la intervención y estrategias empleadas por el docente (Rho = 0,113), así como la evaluación y estrategias de evaluación (Rho = 0,092). La carrera de educación intercultural es la más próxima a la teoría constructiva pues tiene más ítems que se correlacionan significativamente al cursar noveno ciclo.

**Palabras clave:** Teorías implícitas. Teoría directa. Teoría interpretativa. Teoría constructiva.



## ABSTRACT

The main objective of this study is to analyze the implicit conceptions about teaching and learning in students who are in teacher training processes. For this, an information survey was carried out for the first and ninth semester students of the National University of Education UNAE. The sample consisted of a total of 474 students, of which 257 were first semester students and 217 were ninth semester students, all of them were studying one of the five courses of study offered by the University (Basic General Education, Literature, Mathematics, Initial Education and Intercultural Education). The Dilemmas Questionnaire validated by Vilanova, García and Señorino (2007) and by Basilisa, Mateos and Vilanova (2014) was applied. In the investigation the results of the ten dilemmas are examined differentiating the direct, interpretative and constructive implicit theories. To establish whether there is a difference between the first and the ninth semesters, a non-parametric statistical analysis called Pearson's Chi-square ( $X^2$ ) was used; and, to determine the existence of correlation between the ordinal variables of dilemmas and the level of studies, the Spearman Correlation Coefficient (Rho) was used. When examining the dilemmas results, the hypothesis is verified that ninth semester students identify better with the implicit concepts of constructivist theory regarding the definition of learning (Rho = 0.096), the intervention and strategies employed by the teacher (Rho = 0.113), as well as evaluation and evaluation strategies (Rho = 0.092). The Intercultural Education course of study is the closest to the constructivist theory because it has more items that correlate significantly in the ninth semester.

**Keywords:** Implicit theories. Direct theory. Interpretive theory. Constructive theory.



## ÍNDICE DE CONTENIDOS

<b>RESUMEN</b> .....	2
<b>ABSTRACT</b> .....	3
<b>CLÁUSULA DE LICENCIA Y AUTORIZACIÓN PARA PUBLICACIÓN EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL</b> .....	¡Error! Marcador no definido.
<b>CLÁUSULA DE PROPIEDAD INTELECTUAL</b> .....	¡Error! Marcador no definido.
<b>DEDICATORIA</b> .....	10
<b>AGRADECIMIENTO</b> .....	11
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	12
<b>CAPÍTULO I CONCEPCIONES IMPLÍCITAS SOBRE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE</b> .....	16
1.1. Marco Teórico .....	16
1.1.1. Concepciones Implícitas.....	16
1.1.2. Definición de concepciones implícitas .....	17
1.1.3. ¿De dónde provienen las concepciones de los profesores? .....	18
1.1.3.1. Origen de las representaciones implícitas.....	19
1.1.3.2. ¿Qué se entiende por representaciones implícitas?.....	20
1.1.3.3. Funcionamiento cognitivo de las representaciones implícitas.....	20
1.1.3.4. Las representaciones en teorías de las concepciones implícitas .....	21
1.1.4. Naturaleza teórica de las representaciones implícitas .....	21
1.1.5. La teoría de las concepciones implícitas sobre la enseñanza y aprendizaje.....	21
1.1.5.1. La teoría de la concepción directa .....	25
1.1.5.2. La teoría de la concepción interpretativa .....	25
1.1.5.3. La teoría de la concepción constructiva.....	25



1.2.	Estado del Arte o Antecedente de la Investigación.....	27
1.3.	Marco institucional.....	36
1.3.1.	Una mirada interna hacia sus antecedentes históricos.....	36
1.3.2.	Planta Docente.....	37
1.3.3.	Carreras presenciales.....	37
1.3.3.1.	Las Carreras de Educación Básica, Educación Inicial y Educación Intercultural ....	39
1.3.3.1.1.	La Carrera de Educación Básica.....	39
1.3.3.1.2.	La Carrera de Educación Inicial.....	39
<b>CAPÍTULO II MARCO METODOLÓGICO .....</b>		<b>42</b>
2.1	Diseño de la investigación .....	42
2.2	Técnica.....	43
2.3	Instrumento .....	43
2.3.1	Operacionalización de variables.....	43
2.4	Población y muestra.....	45
2.5	Aplicación del cuestionario de dilemas .....	46
2.6	Análisis de la información .....	47
<b>CAPÍTULO III ANÁLISIS DE LA INVESTIGACIÓN .....</b>		<b>49</b>
3.1.	Presentación y análisis de resultados con la prueba de fiabilidad y resultados por pregunta.....	49
3.2.	Categorización de la información en dimensiones .....	49
3.3.	Análisis e interpretación del cuestionario de dilemas .....	50
3.4.	Conclusiones respecto a las Carreras .....	55
3.4.1.	Conclusiones en la Carrera de EGB .....	55
3.4.2.	Conclusiones en la Carrera de Matemática .....	56



3.4.3. Conclusiones en la Carrera de Educación Inicial .....	57
3.4.4. Conclusiones en la Carrera de Educación Intercultural.....	59
3.4.5. Conclusiones en la Carrera de Lengua y Literatura .....	61
3.5. Conclusiones estadísticas .....	62
3.6. Discusión .....	63
3.7. Limitación.....	66
<b>CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES .....</b>	<b>67</b>
Conclusiones.....	67
Recomendaciones .....	69
<b>BIBLIOGRAFÍA .....</b>	<b>71</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>80</b>
Anexo 1. Formulario de Participación Consentida e Informada .....	80
Anexo 2. Cuestionario de Dilemas .....	81
Anexo 3. Tabla de relación de las respuestas a los Dilemas con su respectiva Teoría .....	85



## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Resumen de matrícula hasta Agosto 2019, en todas las carreras de grado de 1ro -9no...	38
Tabla 2. Matriz de operacionalización de variables .....	44
Tabla 3. Muestra de estudiantes que respondieron la encuesta según carrera y ciclo de estudios.	46
Tabla 4. Cronograma de levantamiento de información .....	47
Tabla 5. Estadísticas de fiabilidad al eliminar elementos del Cuestionario de Dilemas .....	50
Tabla 6. Comparación de los resultados del Cuestionario de Dilemas de Teorías implícitas sobre la enseñanza y aprendizaje en estudiantes de primer (n=257) y noveno (n=217) ciclos de la UNAE a nivel global .....	54
Tabla 7. Comparación de los resultados del Cuestionario de Dilemas de Teorías implícitas sobre la enseñanza y aprendizaje en estudiantes de primer (n=92) y noveno (n=57) ciclos de la carrera de EGB en la UNAE .....	55
Tabla 8. Comparación de los resultados del Cuestionario de Dilemas de Teorías implícitas sobre la enseñanza y aprendizaje en estudiantes de primer (n=31) y noveno (n=82) ciclos de la carrera de Matemática en la UNAE .....	57
Tabla 9. Comparación de los resultados del Cuestionario de Dilemas de Teorías implícitas sobre la enseñanza y aprendizaje en estudiantes primer (n=98) y noveno (n=28) ciclos de la carrera de Educación Inicial en la UNAE .....	58
Tabla 10. Comparación de los resultados del Cuestionario de Dilemas de Teorías implícitas sobre la enseñanza y aprendizaje en estudiantes primer (n=36) y noveno (n=13) ciclos de la carrera de Educación Intercultural en la UNAE .....	60
Tabla 11. Descripción de los resultados del Cuestionario de Dilemas de Teorías implícitas sobre la enseñanza y aprendizaje en estudiantes de noveno ciclo (n=37) de la carrera de Literatura en la UNAE .....	61



### Cláusula de licencia y autorización para publicación en el Repositorio Institucional

---

Yo, Oscar Fernando Ojeda Guamán, en calidad de autor y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación “Las concepciones implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes en formación docente de la Universidad Nacional de Educación del Ecuador”, 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.

Del mismo modo, 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, 11 de marzo de 2020

---

Oscar Fernando Ojeda Guamán

C.I. 030164839-0



### Cláusula de Propiedad Intelectual

---

Oscar Fernando Ojeda Guamán, autor del trabajo de titulación “Las concepciones implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes en formación docente de la Universidad Nacional de Educación del Ecuador”, certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autor.

Cuenca, 11 de marzo de 2020

Oscar Fernando Ojeda Guamán

C.I. 030164839-0



## **DEDICATORIA**

Con profundo cariño a mi familia, quienes constituyen el complemento de mi vida: Mi padre Miguel, un luchador infatigable, que el “omnímodo poder de turno” no logró amilantar su espíritu de justicia, permaneciendo indeleble a través del tiempo; mi Madre Getrudis, una heroína y ese pilar fundamental de un sólido hogar, luego de 52 años de matrimonio; mis hermanos y hermanas, que las enseñanzas que nos han sabido transmitir nuestros padres sea esa semilla fecunda, cual verdadero ejemplo a inculcar en mis sobrinos y sobrinas; mi esposa Mélida, compañera ideal y a mi primogénito Miguel Ambrosi, una nueva vida, divino ser...



## AGRADECIMIENTO

Un profundo agradecimiento al PhD. Freddy Álvarez, líder visionario que ha sabido enrumbar por la senda del éxito a la Universidad Nacional de Educación del Ecuador; y, fue aquí donde se me brindó todas las facilidades para el desarrollo de esta investigación, a más de que tuve la oportunidad de descubrir nuevas y verdaderas amistades que con su trato afable demostraron un sentido de generosidad altruista. De la misma manera mi gratitud imperecedera al Mgs. Ángel Marcelo Ramírez Eras, un catedrático comprometido con la Educación Intercultural Bilingüe, quién aportando sus conocimientos y profesionalismo tuvo la paciencia en el proceso de dirigir, revisar y corregir el presente trabajo investigativo ya que sus consejos siempre oportunos fueron muy decisivos, para así llegar a un feliz término.



## INTRODUCCIÓN

La UNAE tiene como destinatarios la formación de docentes de todo el sistema educativo nacional de cada una de las provincias del país y del sistema intercultural bilingüe. Es así que, en la actualidad, existen jóvenes provenientes de Chimborazo, Cañar, Azuay, Morona Santiago y de otras provincias donde la universidad tiene su incidencia académica.

La Universidad Nacional de Educación, UNAE, entre sus objetivos estratégicos plantea constituirse en un referente del sistema educativo del Ecuador por medio de un pensamiento pedagógico acorde a las exigencias del nuevo tipo de sociedad promovida a través de las políticas estatales incluidas en la Constitución de la República, en la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) y en la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), normativa que fija el derecho de la ciudadanía de alcanzar una acertada calidad en la educación.

Al revisar un estudio realizado por Van der Bijl et al. (2012) en cuanto a la formación docente se señala que: “las estudiantes investigadas, que estaban al final de la carrera tenían conceptos más tradicionales de enseñanza y aprendizaje, que las que estaban al inicio. Una explicación ante esto sería la falta de coherencia entre los conceptos aprendidos vs. la práctica ejercida” (p. 2). ¿Por qué sucede esto? ¿Será acaso, que a muchos profesores se les dificulta cambiar a acciones didácticas específicas el discurso teórico basado en el modelo constructivista? Scheuer, de la Cruz y Pozo (2010) señalan que, pese a su juventud, los centros educativos suelen manifestarse como entidades longevas, impregnadas de una historia añeja, de costumbres y rutinas que son muy complicadas de dejar a un lado, las que retrotraen a las escuelas a un pasado educativo del que se vuelve difícil desvincularse.

Al examinar literatura pedagógica sobre concepciones y creencias de los docentes, Vilanova et al. (2007) dicen que “tanto los profesores ya formados como los alumnos de los profesorados, conciben y se forman representaciones del aprendizaje y la enseñanza de modo intuitivo” (p. 2).

Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez (2006) afirman que:



Detrás del actuar y el pensamiento docente se encuentran las teorías implícitas que se imponen sobre la teoría explícita, por lo que no es suficiente entender las teorías explícitas de los estudiantes en la formación docente, sino que es necesario tener conocimiento de las teorías implícitas de estos estudiantes (p. 96).

Las concepciones implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje que tengan los docentes son fundamentales en la forma en que desarrollan las clases, ya que éstas son las que le guían a tomar decisiones al enseñar o evaluar. Investigaciones en el campo de la psicología cognitiva, demuestran que el conocimiento intuitivo y lo implícito predomina sobre lo explícito, veamos lo que enfatiza Pozo et al. (2006) “los procesos y las representaciones implícitas suelen tener primacía o prioridad funcional con respecto a los procesos y representaciones explícitas, es decir suelen funcionar de manera más eficaz, rápida y con menor costo cognitivo” (p. 97).

Por las razones sustentadas, es importante conocer las concepciones implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje que tienen los estudiantes en formación docente de la Universidad Nacional de Educación (UNAE). Del mismo modo, conocer estas concepciones implícitas y compararlas entre los estudiantes que recién están ingresando a su proceso de iniciación docente vs. los nuevos profesionales que ya se aprestan a egresar de cinco carreras ayudará a entender y a conocer cuáles son esos verdaderos resultados dentro del importante proceso de mediación pedagógica de un equipo multidisciplinario de educadores con los que cuenta la UNAE. Las cinco carreras son 1) Educación General Básica, en adelante EGB, 2) Educación General Básica con itinerario de Matemática, en adelante solamente Matemática, 3) Educación General Básica con itinerario de Lengua y Literatura, en adelante solamente Lengua y Literatura, 4) Educación Inicial, y 5) Educación Intercultural.

Este estudio pretende contribuir al conocimiento de las concepciones implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje que están presentes en el pensamiento de los estudiantes en formación docente, ya que estos modelos guiarán su práctica educativa como docentes. Jiménez (2006) señala que “lo que los profesores conocen, piensan o creen influye directamente en su práctica diaria” (p. 105). Así también servirá como un referente para analizar si se están cumpliendo o no con los objetivos y perfiles trazados por estas carreras docentes.



Este tema investigativo surge de una revisión bibliográfica de investigaciones realizadas alrededor del mundo, pero de manera especial en América Latina. En nuestro país no encontramos publicaciones sobre las concepciones implícitas de los docentes.

El presente estudio se enmarca en el nodo 4 “Modelos mentales y evaluación”, de la Maestría en Educación, mención Desarrollo del Pensamiento de la Universidad de Cuenca; específicamente en la línea de investigación “Modelos mentales y aprendizaje.”

Dentro de este contexto, cabe la pregunta: *¿Cuáles son las concepciones implícitas sobre enseñanza y aprendizaje de los alumnos de la Universidad Nacional de Educación en su formación docente?* Esta pregunta orienta la investigación y plantea la necesidad de estudiar el estado del arte para formular objetivos acordes al contexto. Los objetivos de la presente investigación son:

#### Objetivo General

- Analizar las concepciones implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje que tienen los estudiantes en formación docente.

#### Objetivos Específicos

- Identificar las concepciones implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje que tienen los estudiantes en formación docente de primero y noveno ciclo.
- Comparar las concepciones implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje entre los estudiantes del primer y el último ciclo de formación docente.
- Establecer diferencias entre las concepciones implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje en las cinco carreras de formación docente.

El enfoque escogido para la presente investigación es un enfoque cuantitativo con un alcance comparativo y transversal “que permite disponer de evidencia empírica con resultados probabilísticos para corroborar o rechazar hipótesis” Hernández et al. (2014). El diseño es no experimental transversal correlacional, este diseño permite resolver relaciones entre dos o más variables. El instrumento empleado fue el Cuestionario de Dilemas para identificar concepciones implícitas sobre enseñanza y aprendizaje que consta de diez dilemas (Vilanova et



al. 2007) y cuatro dimensiones (Basilisa, et al. 2014). La muestra total fue de 474 estudiantes pertenecientes a cinco carreras de la UNAE.

Es así que, a partir de los objetivos de investigación, se han formulado las siguientes hipótesis de trabajo:

- Las concepciones implícitas de los estudiantes de primer año tienden a estar más alineados a la teoría directa.
- Las concepciones implícitas de los estudiantes de los últimos años tienden a estar más alineados a la teoría constructiva.
- Los estudiantes del último ciclo de las cinco carreras (Educación Básica -con sus itinerarios de Educación Básica, Lengua y Literatura y Matemática-, Educación Inicial y Educación Intercultural) tienden a estar más alineados a la teoría constructiva.

El trabajo de investigación se ha estructurado en tres capítulos. El primero aborda el marco teórico de las concepciones implícitas, aquí se realiza también una exposición del estado del arte y el marco institucional de centro de educación superior objeto de investigación. En el segundo se plantea la metodología del estudio de campo y análisis de información recopilada. En el tercero se analizan los resultados del cuestionario aplicado a los estudiantes. En este último capítulo se dan cumplimiento a los objetivos formulados y se verifican o rechazan las hipótesis planteadas. Adicionalmente, se realiza una discusión de los resultados para comparar los hallazgos con el estado del arte y el marco teórico desarrollado en el primer capítulo. Este capítulo concluye con un apartado de limitación del estudio, señalando el bajo nivel de confiabilidad del instrumento aplicado.



# CAPÍTULO I

## CONCEPCIONES IMPLÍCITAS SOBRE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE

Este capítulo aborda el marco teórico que teoriza sobre las concepciones implícitas y sobre cuáles son estas teorías implícitas. Además, realiza una exposición del estado del arte de los últimos estudios identificados en torno a la problemática. Por último, expone un marco institucional del centro de educación superior que se estudiará.

### 1.1. Marco Teórico

#### 1.1.1. Concepciones Implícitas

Desde la década de los 80 con la aparición del Paradigma en relación al pensamiento y toma de decisiones del profesor, hasta la actualidad, el estudio del pensamiento del profesorado, ha cobrado un mayor auge. Sin embargo, el desarrollo de este paradigma ha derivado en un incremento de su complejidad, presentándose bastante confuso e intrincado. Jiménez y Feliciano (2006) hacen una revisión de este ámbito de estudio para intentar clarificar el panorama, por lo que se cuestionan: “¿es lo mismo, por ejemplo, hablar de creencias del profesor que de concepciones del profesor?” (p. 106). El conocimiento que tienen los docentes sobre el aprendizaje ha sido un tema de estudio desde los años ochenta. Las perspectivas que se han asumido han sido muy distintas: desde la perspectiva de los docentes (Clark y Peterson), o desde las teorías implícitas (Aparicio, Hoyos y Niebles, 2004).

Con el objetivo de conceptualizar las ideas que sustentan el marco teórico de esta investigación, se considera importante indagar la categoría que forma parte del problema de investigación (Teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje), de manera que se pueda comprender a profundidad el objeto de estudio. Es importante recalcar que se va utilizar de forma indistinta los términos concepciones, representaciones y teorías implícitas en razón de algunos planteamientos convergentes que se exponen a continuación.

A propósito, Pozo y Scheuer (1999) consideran que: “las concepciones de los profesores sobre el aprendizaje, antes que ser consideradas como un difuso entramado de creencias aisladas, deben



ser entendidas en el marco de las teorías implícitas” (p. 84). Según Vicenzi (2009) “uno de los conceptos que se utilizan para estudiar las concepciones que tienen los profesores sobre la enseñanza es el de teorías implícitas” (p. 90). Como se advierte concepciones y teorías implícitas tienen equivalencia.

Más aún, el análisis realizado por Aparicio-Serrano, Hoyos de los Ríos y Niebles (2004) a varias teorías relativas a las concepciones implícitas originadas en los años ochenta, como la teoría de los pensamientos de los docentes planteadas por Clark y Peterson (1986), la teoría de los marcos mentales para la acción de Shavelson (1988), la teoría de las creencias y concepciones de Thomspson (1992) así como la teoría de las concepciones implícitas (Clark, 1988; Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993; Pozo y Scheuer, 1999; Pozo, Scheuer, Pérez Echeverría y Mateos, 1999), encontraron que, aunque existe divergencia en las concepciones que pueden tener los profesores sobre el aprendizaje, cada vez hay una aproximación más convergente hacia el análisis de estas teorías como el estudio de las concepciones implícitas. El presente estudio se adhiere a este punto de vista y emplea el término de *teoría de las concepciones implícitas* tratándolas como *concepciones implícitas*.

### **1.1.2. Definición de concepciones implícitas**

Los sistemas de creencias son entendidos como la colección de todas las creencias mantenidas por individuos. Tales sistemas cumplirían una función adaptativa para ayudar a las personas a comprender el mundo y a sí mismos (Fives y Buehl, 2014). Dentro de este sistema general, se mantienen subsistemas o subestructuras que contienen creencias relacionadas pero distintas. Por ejemplo, dentro del sistema general de creencias de un profesor, podrían existir subsistemas de creencias epistémicas (Gorodokin, 2005), creencias de inteligencia o valores de logros. Los subsistemas de creencias pueden ser específicos de dominio o tarea y pueden o no demostrar cohesión entre las creencias dentro del mismo individuo (Fives y Buehl, 2014). La teoría de los sistemas de creencias sugiere que están organizadas en sistemas basados en la centralidad de la creencia en el sentido de sí mismo o autoconcepto de la persona.

Otro aspecto de la centralidad es la interconexión de una creencia particular con otras creencias. Las creencias conectadas más frecuentemente a otras personas en el sistema son más



centrales. De esta manera, las creencias existen a lo largo de una dimensión de centro a periférico con mayor atención y poder asignado por el individuo a sus creencias centrales. Se considera que las creencias centrales incluyen el autoconcepto que sirve para organizar otras creencias, como los valores, que también están estrechamente relacionadas con un sentido del yo (Sebastián, 2012). Las creencias centrales son vistas como guías utilizadas para evaluar el yo y, como tales, tienen una fuerte influencia en la motivación, el afecto y la acción. Las creencias acerca de la enseñanza existen dentro del sistema de creencias más amplio del maestro (Fives y Buehl, 2014). Al tomar el sistema de creencias en perspectiva, es relevante considerar qué creencias tienen los profesores más centrales en contextos particulares, como las oportunidades de aprendizaje profesional, y cómo esas creencias centrales influyen e interactúan con otras creencias dentro del sistema.

Las concepciones implícitas del aprendizaje se consideran construcciones mentales elaboradas por los profesores, las que se originan en los distintos contextos educativos y socio-culturales en los que han ejercido su práctica profesional. De acuerdo con Porlán, Rivero y Martín del Pozo (1997) dichas concepciones se constituirán como “herramientas” para ayudar a la interpretación de la realidad y, por lo tanto, a su posible modificación; pero, así mismo, pueden convertirse en “barreras” que podrían impedir el cambio de las perspectivas docentes.

### **1.1.3. ¿De dónde provienen las concepciones de los profesores?**

Sternberg, Karlsson, Pitkaniemi y Maaranen (2014) refieren que, al momento en que los futuros docentes inician su formación para maestros, sus identidades docentes en desarrollo incluyen una gran cantidad de creencias sobre el trabajo de enseñanza. Encontraron en sus estudios que, al comienzo de su formación, los docentes estudiantiles siguen un fuerte enfoque de la enseñanza orientado a los alumnos. El desarrollo personal de los educandos y su participación en las actividades del aula son prioridades altas. Las creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje desempeñan un papel importante en la formación del profesorado: sobre la base de estos estudios, los profesores estudiantes interpretan el significado de su educación. En otras palabras, las creencias crean un marco que filtra la información nueva y decide qué información eligen los maestros y qué ignoran durante sus prácticas (Díaz, Martínez, Roa, y Sanhueza, 2010). Las



creencias de los docentes son tan fuertes, de hecho, que se resisten al cambio durante la formación docente.

Pozo, Scheuer, Mateos, y Pérez (2006) consideran que todo cambio educativo implica la transformación de las representaciones que docentes y estudiantes poseen sobre el aprendizaje y la enseñanza. Dichas concepciones manifiestan raíces socioculturales y resultan de la acción e intercambio diarios. La trayectoria cultural es producto de variadas interacciones, tanto con otros individuos como con entidades socioculturales, las que originan la identidad personal y profesional. Las creencias y teorías asumidas sobre el aprendizaje y la enseñanza condicionan el accionar docente y la práctica educativa. La herencia biológica es, por su parte, otro factor determinante en la percepción de la realidad del docente. Dicha herencia se sostiene en la estructura cognitiva, compuesta por: un sistema cognitivo, una mente humana y la capacidad humana de identificar lo que se sabe y aquello que se ignora; lo que permite intercambiar con la sociedad aquellos conocimientos. En síntesis, la herencia cultural y la herencia biológica de los profesores son la causa de muchas de sus representaciones implícitas.

#### **1.1.3.1. Origen de las representaciones implícitas**

Las representaciones implícitas se originan en la experiencia personal, en el aprendizaje informal, inconsciente e implícito, por ello suele ser más antiguo y más encarnado o incorporado que el aprendizaje explícito. Como el resultado de la experiencia personal, que se ha formado a través de las diversas acciones ejecutadas, y no con la teoría; por lo tanto, resultan difíciles de ser explicadas. En el caso de la enseñanza y el aprendizaje, las representaciones implícitas se forman con base a la experiencia y a esos modelos de profesores con quienes el estudiante ha interactuado a lo largo de su formación escolar (Pozo et al. 2006)

Se aprenden implícitamente, pero no se enseñan; son parte de un currículo oculto compartido, que puede estar instituido, pero cuya explicación permanece oculta. No hay un individuo que esté ordenando a los estudiantes sobre la mejor manera de tomar apuntes, pero pese a ello, estos efectúan dicha acción de manera regular y siempre con el mayor sentido, debido a que es algo que realizan cotidianamente.



### 1.1.3.2. ¿Qué se entiende por representaciones implícitas?

Las representaciones implícitas son aquellas ideas que el sujeto ha construido sobre la realidad de manera inconsciente, con base en la experiencia y en la exposición continua a momentos de aprendizaje, organizados culturalmente. El sujeto no es consciente de que construye esas ideas (Pozo et al. 2006).

### 1.1.3.3. Funcionamiento cognitivo de las representaciones implícitas

Las representaciones implícitas son, en primera instancia, un *saber hacer*, a diferencia de las representaciones explícitas que se constituyen en un saber decir, por lo que se hace importante señalar que poseen un carácter procedimental (saber hacer), que se evidencia en la práctica, siendo difíciles de expresarlas de manera explicativa. No se construyeron teóricamente, sino con base a la experiencia y a la observación (Pozo et al. 2006) y ejercen un papel pragmático (la consecución de éxito y la evasión de los problemas). A diferencia del conocimiento explícito, que busca “dar significado al mundo, y a nuestras acciones en él”, convirtiéndole en una fuente ilimitada de cuestionamientos, el conocimiento implícito busca la predicción y el control de lo que ocurre en el entorno del docente (Pozo et al. 2006). Las representaciones implícitas son válidas y útiles para un contexto, funcionan aquí y ahora; es decir no hay concepciones implícitas erróneas, más bien responden a las situaciones de un contexto y una época. Sin embargo, dejan de ser útiles en otros contextos, por lo que su mayor limitación es la dificultad de lograr su adaptación a situaciones distintas y nuevas (Pozo et al. 2006).

Poseen un alto contenido emocional, es decir, se sienten y padecen; de ahí la resistencia al cambio y a la movilidad en otros contextos (Pozo et al. 2006). Las representaciones implícitas, en razón de su condición automática y estereotipada, resultan útiles en situaciones rutinarias, cotidianas, donde existe un sobre-aprendizaje, mientras que presentan limitaciones frente a ambientes nuevos o “verdaderos problemas”. Cuando las situaciones resultan muy modificables el sujeto “construirá”, explícita o deliberadamente, una representación actualizada que le permitirá la comprensión y el control de los nuevos contextos (Pozo et al. 2006).



#### **1.1.3.4. Las representaciones en teorías de las concepciones implícitas**

Para que las representaciones implícitas sean consideradas como verdaderas teorías deben estar organizadas bajo ciertos principios epistemológicos, ontológicos y conceptuales que le otorguen cohesión y organización interna (Pozo et al. 2006). Por lo tanto, si una representación implícita está fundamentada en principios de orden y cohesión, pasa a ser calificada o estudiada en una teoría de las concepciones implícitas.

#### **1.1.4. Naturaleza teórica de las representaciones implícitas**

Pozo et al. (2006) señalan los cuatro rasgos que debe poseer una representación para ser abordada dentro de las teorías implícitas, estas son:

- *Abstracción*: Las teorías no son entes reales que existen en un mundo concreto, sino leyes o principios abstractos.
- *Coherencia*: Las representaciones que resultan de una teoría se relacionan entre sí y no se configuran de forma independiente.
- *Causalidad*: A partir de las representaciones se originan principios teóricos que permiten la explicación de las regularidades que ocurren en la realidad.
- *Compromiso ontológico*: Las representaciones asumen un orden ontológico, cuya vulneración reclama la revisión de la teoría.

#### **1.1.5. La teoría de las concepciones implícitas sobre la enseñanza y aprendizaje**

Trowler y Cooper (2002) consideran que puede ser útil situar las teorías implícitas de aprendizaje y enseñanza en el espectro que va desde el modelo transmisivo/autoritario por un lado, al constructivista/demócrata por el otro. Estos autores identifican varias teorías incluyendo la negación de la utilidad de las teorías. De las teorías analizadas, la que se encuentra en el extremo más bajo del aprendizaje efectivo, es la teoría transmisiva/autoritaria del aprendizaje y la enseñanza se centran en el papel del profesor en la transmisión de contenidos que ha elegido a los estudiantes que se encuentran en un papel pasivo, receptivo y subordinado; en contraparte, en el extremo más alto, se encuentra el constructivismo (Arancibia y Badia, 2015).



El constructivismo comienza con el supuesto de que las personas tienen un gran deseo o incluso un imperativo de dar sentido al mundo que las rodea. No lo son, ni en la academia ni en el lugar de trabajo, sino que simplemente reciben conocimientos que les son externos. Más bien, buscan comprender, revisar, reinterpretar y aplicar el conocimiento en un intento de darle un sentido personal. Tanto el contexto físico como el contexto social son importantes en el aprendizaje (Arellano, 2018). El rol del educador en este proceso es ayudar al aprendiz a descubrir el significado y construir una visión auténtica de la práctica en la que está involucrado.

Pozo et al. (2006) diseñaron cuáles serían esas teorías implícitas que orienten no solo las explicaciones que las personas hacen en situaciones de enseñanza y aprendizaje, sino también dentro de sus propias prácticas de enseñanza y aprendizaje en contextos particulares. Enfatizan: “nos resultó muy útil adoptar un enfoque evolutivo-educativo amplio, consistente en analizar, contrastar y articular resultados provenientes de estudios relativos a distintas etapas, contextos y contenidos de aprendizaje” (pág. 119).

Para Rissanen, Kuusisto, Hanhimäki y Tirri (2018), la idea de las teorías implícitas (también llamadas mentalidades) refiere a las creencias implícitas que los individuos tienen sobre las cualidades humanas básicas. Las personas con una teoría incremental (una mentalidad de crecimiento) creen que la inteligencia, la personalidad y las habilidades pueden desarrollarse. Las personas con una teoría de la entidad (una mentalidad fija) creen que estas cualidades básicas son estáticas e inalterables. El poderoso impacto de las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la motivación son bien conocidos. Los estudios han demostrado que los teóricos de las entidades enfatizan los objetivos de rendimiento (“lucir inteligentes”, “demostrar sus habilidades”), mientras que los teóricos incrementales enfatizan los objetivos de aprendizaje (“convertirse en inteligentes”, “mejorar las habilidades”) (Rissanen et al. 2018).

Además, una teoría de la entidad se asocia con una actitud negativa hacia el esfuerzo, ya que un gran esfuerzo y un fracaso se interpretan como indicadores de falta de capacidad, mientras que una teoría incremental se asocia con una comprensión del fracaso como una oportunidad de aprendizaje (Gómez y Molina, 2006). En consecuencia, una teoría de la entidad crea patrones de comportamiento indefensos, ya que conduce a evitar desafíos y bajos niveles de persistencia. Por



lo tanto, los estudiantes de docencia con una teoría incremental tienen logros más altos durante transiciones educativas y profesionales desafiantes y sus índices de finalización en cursos escolares exigentes son mayores.

Las teorías implícitas son bastante estables, pero pueden ser alteradas por intervenciones educativas. Las teorías implícitas, sin embargo, no actúan solas “están conectados a una red de otras creencias especificables, que forman sistemas de significado estructurados que dirigen la manera en que las personas se entienden a sí mismas y a los demás y dan sentido a sus experiencias sociales” (Rissanen et al. 2018). Por ejemplo, se encuentra que los teóricos incrementales interpretan el comportamiento humano en términos de procesos psicológicos sensibles al contexto y factores situacionales, mientras que los teóricos de las entidades tienen una tendencia hacia la atribución disposicional y enfatizan los rasgos profundos e inter-situacionales como las principales causas del comportamiento.

Estas tendencias también tienen implicaciones para el espíritu moral y la conducta. Dado que los teóricos de las entidades tienden a creer en una realidad fija con un orden moral rígido, consideran que cumplir con los deberes y luchar por la justicia es fundamental para la moral. “En contraste, los teóricos incrementales, que tienden a creer en una realidad moral social maleable, tienden a centrarse en mejorar al malhechor en lugar de castigar para lograr justicia” (Arancibia y Badía, 2015). Por lo tanto, se puede suponer que, si un maestro se inclina a la teoría de la entidad, sus esfuerzos para enseñar moralmente se canalizan por estas tendencias, que también pueden describirse como características de la moral basada en el deber y principalmente por un espíritu moral profesional (Rissanen et al. 2018). Del mismo modo, el espíritu de un maestro teórico incremental probablemente se incline a asumir la responsabilidad del desarrollo personal de los estudiantes, satisfacer sus necesidades individuales y preservar los derechos individuales, tendencias relacionadas con una moral basada en los derechos.

Además, dado que se sabe que las teorías implícitas influyen en la forma en que los maestros interpretan la información social en el aula, así como las elecciones pedagógicas que realizan y que se comunican continuamente a los estudiantes, también puede asumirse que las teorías implícitas de los profesores influyen en sus esfuerzos por enseñar cuestiones morales (Cuadra,



2009). Las señales sutiles comunicadas a los estudiantes pueden afectar el desarrollo de las teorías implícitas de los estudiantes, lo que a su vez afecta el desarrollo de sus capacidades éticas. Por ejemplo, diferentes estilos de atribución conectados a teorías implícitas determinan si la ira se dirige hacia una persona (teóricos de la entidad) o una situación (teoría incremental) (Rissanen et al 2018); por lo tanto, la teoría incremental fomenta las estrategias adaptativas de resolución de conflictos, como el perdón y la expresión de preocupaciones, y disminuye tales cosas como el deseo de venganza.

Las teorías implícitas también afectan la elección de objetivos en situaciones moralmente desafiantes; la teoría de la entidad aumenta la tendencia a las opciones de acción defensiva del ego, como mentir, y la teoría incremental promueve la honestidad (Gómez y Molina, 2006). Además, dado que se sabe que las teorías incrementales previenen las respuestas de impotencia y promueven la persistencia después de los fracasos académicos, existen buenas razones para sospechar que lo mismo se aplica a los fallos éticos (Cuadra, 2009). En resumen, es de suma importancia para la enseñanza de la moralidad, ya sea que el maestro y los estudiantes realmente creen o no que las capacidades éticas se pueden cambiar.

Por su parte, Pozo et al. (2006) clasificaron a las teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje en tres: la teoría directa, la teoría interpretativa y la teoría constructiva. Además de estas tres, proponen una cuarta posición, aunque como una extensión de la teoría constructiva, denominada posmoderna.



### **1.1.5.1. La teoría de la concepción directa**

Implica la existencia de una correlación directa entre las circunstancias del aprendizaje y los resultados que se alcanzan; es la copia fidedigna del objeto del conocimiento, por lo que relega aquellos procesos psicológicos involucrados. Esto coloca al estudiante en una posición pasiva. El aprendizaje es concebido como un hecho y no como un proceso continuo, lo cual deriva en una concepción que entiende a lo aprendido como algo estático, donde no existe un origen pretérito ni una proyección futura (Pozo et al. 2006).

### **1.1.5.2. La teoría de la concepción interpretativa**

Conlleva a la concepción de un sujeto de aprendizaje activo, pese a que se coincide con la teoría directa en explicar al aprendizaje como la consecución exacta del objeto de conocimiento. Las acciones llevadas a cabo por el estudiante con la finalidad de aprehender el objeto no deberán distorsionarlo y aunque se alcancen diferentes resultados, siempre existirá uno que es el idóneo. Desde esta visión, la mejor manera de aprender es observar con atención a un experto mientras éste realiza ciertas tareas, de ahí que el docente adquiere una mayor relevancia (Pozo et al. 2006).

### **1.1.5.3. La teoría de la concepción constructiva**

Requiere de procesos mentales reconstructivos del mundo físico, socio-cultural e incluso mental. No se centra únicamente en los resultados de los aprendizajes, sino también en todos los demás procesos y condiciones en las que se encuentra el aprendiz. Implica también una autorregulación del aprendizaje por parte del aprendiz a partir de la conciencia que éste tenga sobre sus procesos de aprendizaje, es decir hace énfasis en la metacognición. Muchos docentes asimilan los conceptos de la teoría constructiva, pero simplemente la adaptan a su propia teoría interpretativa (Pozo et al. 2006).

En el extremo de la visión constructivista, se encuentra una visión posmoderna. La visión posmoderna, pese a que existen dudas de que sea una teoría similar a las otras tres revisadas, sus características deben ser señaladas: comparte la creencia de que el conocimiento no es un reflejo de la realidad, sino su reconstrucción; sin embargo, esta visión toma una postura relativista



radical, al plantear que no existe posibilidad de evaluar o jerarquizar las muy variadas representaciones del conocimiento. Como resultado de esta visión, el conocimiento estaría siempre situado, como único criterio de construcción y validez (Pozo et al. 2006).

Por otra parte Baudson y Preckel (2013) señalan que las teorías de personalidad implícitas describen los patrones de co-variación percibidos entre las características de la personalidad. Pueden basarse en relaciones reales entre las dimensiones de la personalidad, pero también en conceptos erróneos que no necesariamente coinciden con los hallazgos empíricos. A diferencia de las teorías explícitas que se relacionan con definiciones y modelos de un concepto dado, las teorías implícitas describen las opiniones subjetivas de las personas que pueden incluir prejuicios y estereotipos de los que ni siquiera son conscientes. Son poderosos predictores de comportamiento.

Con respecto a los dotados y talentosos, las teorías implícitas de sus maestros desempeñan un papel particularmente importante. En primer lugar, las discrepancias entre las características reales y las percibidas de los estudiantes superdotados pueden dificultar su identificación. Segundo, tales juicios parciales tienen implicaciones para la educación de superdotados (Baudson y Preckel, 2013). Los niños que están nominados por error para los programas de superdotados y talentosos no pueden beneficiarse de estas intervenciones, mientras que a los estudiantes que necesitan tal identificación se les puede negar la oportunidad de desarrollar sus habilidades (Borgstede y Hoogeveen, 2014).

Chen (2012) aporta el criterio de que las teorías implícitas también pueden ser imprimadas o inducidas. Por lo tanto, aunque estas creencias generalmente no cambian, existen beneficios en enseñar a los estudiantes una teoría de la habilidad fija o incremental en los estudios de intervención. Cuando estas concepciones de capacidad se han enseñado a los estudiantes, los resultados han indicado que los dos sistemas de creencias conducen a dos resultados diferentes de motivación y rendimiento. Debido a que las teorías implícitas de habilidad de los estudiantes son bastante fáciles de preparar, la estructura de la teoría implícita sería probablemente una estructura de conocimiento tal que tanto las vistas fijas como las incrementales están disponibles de forma



gratuita para los estudiantes en todo momento, pero la gente puede preferir una creencia sobre el otro en contextos particulares.

Finalmente, Gralowski y Karwowski (2018) consideran que las teorías implícitas de los maestros sobre un aspecto tan importante como, por ejemplo, la creatividad, es decir, sus convicciones sobre los rasgos que caracterizan a las personas creativas, pueden ser especialmente importantes al planificar y realizar actividades educativas. Los maestros los usan al evaluar los comportamientos creativos de los estudiantes; dichas teorías también sirven como estándares para evaluar los comportamientos, productos y rasgos de los estudiantes creativos. Los maestros evalúan la creatividad de sus alumnos utilizando observaciones u opiniones informales adoptadas de otros (por ejemplo, otros maestros) en lugar de utilizar instrumentos psicométricos.

## **1.2. Estado del Arte o Antecedente de la Investigación**

Luego de analizar los más variados estudios investigativos que se han efectuado se puede afirmar que existe un marcado interés por estudiar las concepciones implícitas que tienen los docentes en diversas regiones del mundo, desde distintos niveles educativos, así como también respecto a su trayectoria educativa, como se puede apreciar a continuación.

Chan y Chan (2010) analizaron las teorías implícitas de un grupo de 204 maestros de escuelas primarias y secundarias de Hong Kong con respecto a la creatividad, las que se obtuvieron por medio de la enumeración de las características creativas (o no) de los estudiantes, según la perspectiva de los docentes. A partir de tal listado, se realizó una clasificación donde se detallaron 42 atributos creativos y 33 no creativos. A diferencia de investigaciones realizadas en Estados Unidos, los resultados sugieren que los docentes chinos consideran que algunas características de los estudiantes creativos son socialmente indeseables, mientras que otras se asociaban altamente con el funcionamiento intelectual.

Baudson y Preckel (2013) investigaron si las teorías de personalidad implícitas de los maestros acerca de los estudiantes dotados están en línea con la armonía o la hipótesis de falta de armonía, para lo cual emplearon un enfoque de viñeta experimental, que les permitió examinar 321 teorías



de personalidad implícitas de maestros prospectivos y practicantes acerca de los estudiantes descritos en tres dimensiones (nivel de habilidad, género y edad). Según las teorías implícitas de los maestros, los estudiantes descritos como dotados fueron percibidos como más abiertos a nuevas experiencias, más introvertidos, menos estables emocionalmente y menos agradables. Se concluyó el estudio señalando que las teorías de personalidad implícitas de los maestros sobre los dotados están alineados a la ausencia de armonía.

Yeung, Craven y Kaur (2014) desarrollaron un estudio con maestros australianos de las áreas urbanas y rurales del estado de Nueva Gales del Sur, a quienes se les aplicó una encuesta sobre dos factores predictivos (auto-concepto del maestro, valoración del aprendizaje) y 3 resultados (2 inmediatos: enseñanza centrada en el alumno y centrada en el docente; y 1 a largo plazo: creencias en restricciones de habilidad). Por medio del análisis factorial se establecieron los cinco factores latentes. El modelo de ecuación estructural encontró caminos significativos desde el autoconcepto del maestro a los enfoques centrados en el estudiante y centrados en el profesor, pero no en las creencias sobre la capacidad del estudiante. Como resultado de la investigación se plantea que los docentes que valoran el aprendizaje de los estudiantes tienen menos probabilidades de creer en las limitaciones de la capacidad. En tal sentido, las influencias significativas del autoconcepto docente y la valoración del aprendizaje sobre los resultados a corto y largo plazo tienen implicaciones significativas para la formación del profesorado. A partir de estos resultados, los investigadores sostienen que los programas de preparación para maestros deben mejorar el autoconcepto junto con las habilidades de enseñanza y facilitar una promoción para el aprendizaje de los estudiantes en lugar de la enseñanza del maestro.

Stenberg et al. (2014) analizaron las identidades de los maestros de los estudiantes de primer año a través de sus teorías prácticas, al tiempo que se preguntaron sobre los aspectos que son revelados por dichas teorías prácticas, en lo que respecta a las identidades de los maestros emergentes. Se abordó la identidad del docente desde un punto de vista dialógico, según el cual la identidad se construye a través de varias posiciones. Para lo cual el estudio analizó las teorías prácticas de 71 maestros estudiantes de primer año para determinar qué tipo de posiciones están involucradas en su identidad docente al comienzo de su formación docente y qué posiciones se



enfatan. Los resultados mostraron que cuando los estudiantes docentes comienzan su formación docente, la mayoría de las preocupaciones refieren a cuestiones didácticas, es decir, a cómo promover los procesos de estudio y aprendizaje de los alumnos. Además, las identidades de los maestros docentes de los estudiantes como maestros enfatizan fuertemente la naturaleza moral de la enseñanza. Los problemas contextuales sobre la escuela y la sociedad y los asuntos relacionados con el contenido, como el currículo, tuvieron poca representación.

Vedenpää y Lonka (2014) exploraron los tipos de concepciones de creatividad y aprendizaje de 89 docentes finlandeses, y cómo dichas creencias se relacionan con las epistemologías de los encuestados (concepciones de conocimiento y aprendizaje); para lo cual se aplicó una encuesta electrónica, compuesta de 3 preguntas abiertas (concepciones de aprendizaje, creatividad y la conexión entre las dos) y 23 cerradas de tipo Likert en dos partes sobre epistemologías. Los resultados permitieron evidenciar la existencia de un vínculo entre aprendizaje y creatividad. También en Finlandia, Rissanen et al. (2018) examinaron el impacto de las teorías implícitas en las prácticas de cuatro docentes profesores de ética, para lo cual se aplicaron entrevistas preliminares y estimuladas (STR), así como observaciones en el aula. El estudio permitió observar que las múltiples maneras en que las creencias implícitas de los maestros se comunican a los estudiantes inciden en las interpretaciones y los esfuerzos de los maestros para educar en el ámbito ético. Se concluye el estudio con la constatación de que las teorías implícitas son una construcción importante que ha faltado en la literatura sobre educación moral, por lo que se recomienda el desarrollo de futuras investigaciones sobre el tema.

Gralewski y Karwowski (2018) analizaron la estructura de las teorías implícitas de creatividad entre los maestros de escuelas secundarias polacas y el papel que desempeñan en la evaluación de los maestros sobre la creatividad de sus estudiantes, a partir de lo cual se pudo observar la existencia de cuatro clases de profesores, cuya percepción de un estudiante creativo difería: dos definen al estudiante creativo de manera incoherente con las teorías de creatividad existentes, y los otros dos lo hicieron como adaptadores o innovadores. Por su parte, aquellos docentes que percibieron a un estudiante creativo como un adaptador tienden a evaluar con mayor precisión la



creatividad de las mujeres, mientras que los maestros que perciben a un estudiante creativo como un innovador evalúan mejor precisión la creatividad de los hombres.

Larguero y Blandón (2001) estudiaron las concepciones de 62 docentes de ciencias que trabajan en el nivel secundario nicaragüense. Indagaron sobre las perspectivas que poseen respecto a las características de la ciencia y los procesos de enseñanza – aprendizaje implicados, para ello aplicaron un cuestionario y entrevistas a profundidad. Concluyen que las concepciones identificadas están cargadas de prejuicios con respecto a las capacidades de los estudiantes y demás aspectos educativos. Rodríguez y López (2006) presentaron los resultados de tres estudios en torno a la relación existente entre las concepciones y la práctica del profesorado, para lo cual aplicaron las siguientes herramientas: cuestionario, registro de observaciones de las clases y una entrevista semiestructurada. Concluyeron que la conexión entre las concepciones epistemológicas y las concepciones de aprendizaje permite la articulación de aquellas con el ejercicio docente en las aulas.

Sánchez (2005) desarrolló una comparación entre las distintas concepciones de 244 docentes universitarios y 102 profesionales (no expertos en enseñanza) con respecto al aprendizaje, para lo cual fueron seleccionadas tres perspectivas: tradicional, constructivismo social y potencial humano. Los resultados permitieron constatar semejanzas y cercanías entre las concepciones de los profesores y de los otros profesionales. Así mismo, se identificaron vacíos teóricos y contradicciones al interior de las concepciones de los docentes, a partir de lo cual se concluye que las concepciones de los docentes, aunque posean un bagaje científico, serían representaciones de lo que ya realizan durante sus prácticas diarias. Por su parte, entre los profesionales investigados, las características de las prácticas “pedagógicas” que realizan en sus respectivas instituciones han contribuido a construir ciertas concepciones próximas a las de los docentes.

Aparicio et al. (2004) a partir de los datos obtenidos de un análisis cuantitativo sobre las concepciones implícitas del aprendizaje de 100 educadores de nivel básico de la ciudad de Barranquilla, estudiaron la relación existente entre dichas concepciones y la experiencia del profesorado, además del contexto en el que se desarrollan los procesos educativos y las particularidades de los contenidos de aprendizaje, así como el dominio de ciertas tareas. Este



grupo de investigadores concluyen que los docentes manifiestan, mayoritariamente, concepciones realistas o interpretativas respecto al aprendizaje y que las concepciones constructivistas están presentes sólo en una minoría.

Moreno y Gatica (2012) identificaron y caracterizaron las concepciones sobre el aprendizaje de la biología escolar de un grupo de 117 profesores de dicha materia, para lo cual se aplicó un cuestionario tipo Likert. Los resultados evidenciaron la presencia de ciertas tendencias epistemológicas sobre el aprendizaje científico escolar; ideas persistentes que tienden a veces al cambio y que, en otras ocasiones, resultan contradictorias. La investigación concluyó que el aprendizaje, según los participantes, consiste en la apropiación de significados y no, necesariamente, en un complejo proceso de construcción individual o colectiva.

Talou et al. (2010) presentaron los resultados de un estudio que buscó determinar las percepciones y opiniones respecto a la inclusión de niños con discapacidades, de parte de dos clases de actores técnico-docentes: autoridades y profesores de institutos formadores de docentes; y otro grupo proveniente de equipos de orientación escolar en entidades dirigidas a niños con NEE.

La información se recabó gracias a entrevistas en profundidad dirigidas a los participantes escogidos, y permitió el diseño de estrategias que favoreciesen un aprendizaje escolar cooperativo y colaborativo, sin relegar el tema de la diversidad y las particularidades individuales.

Urbina, Simón y Echeita (2011) examinaron, desde un enfoque inclusivo, las concepciones del profesorado como un elemento determinante en la comprensión y mejoramiento de su ejercicio docente cuando se trata de fortalecer el involucramiento y el aprendizaje de todos los estudiantes. A su vez, analizaron tales concepciones a la luz de las conductas disruptivas manifestadas por los estudiantes durante las clases; para lo cual fue necesaria la elaboración de un cuestionario alrededor de tres dimensiones: i) la función que tienen las diferencias de los estudiantes durante el proceso de aprendizaje, ii) propiedades y características de la labor de los profesores y iii) valores de la educación; el cual fue puesto en consideración de 180 profesores de nivel primario



de nueve centros escolares de Santiago de Chile. El estudio concluyó que existen dos perfiles de concepciones por parte de los profesores en relación a dichos procesos, además de asociación significativa entre los distintos perfiles evidenciados y las variables propias de los profesores y los tipos de escuelas.

También en Chile, Muñoz, López y Assaél (2015) analizaron aquellas políticas educativas enfocadas en abordar a la diversidad y cómo normativizan los nuevos mecanismos de los docentes durante el desarrollo de los procesos de enseñanza – aprendizaje. En su estudio parten señalando que estas políticas no suelen ir acompañadas de transformaciones en lo práctico y en lo conceptual, es por lo que se plantea el estudio, determinar y reflexionar sobre las características de cada una de estas concepciones. Para cumplir dicho objetivo se efectuaron entrevistas a doce duplas, las que están integradas por profesores de educación general y de educación especial que trabajan conjuntamente en el Programa de Integración Escolar en cuatro centros educativos públicos de Santiago de Chile. Fueron identificadas las siguientes tres perspectivas: individual, dilemática e interactiva; resultando que la individual es la más presente y, por tanto, una limitación para la inclusión. Por su parte, la interactiva comprometería a los profesores a mermar las barreras que se presentan durante el aprendizaje y el involucramiento de los estudiantes.

Feixás (2010) abordó los enfoques y concepciones sobre docencia del profesorado universitario catalán, desde la metodología fenomenográfica y asumiendo un enfoque mixto. El análisis realizado evidenció una gran variabilidad en relación a cómo los profesores asimilan y expresan sus experiencias y concepciones sobre la enseñanza, las que, a criterio del investigador, se clasifican en: impartición de saberes, capacidad de motivar a los estudiantes, desarrollo de destrezas, y transformación de las concepciones y prejuicios de los estudiantes. A su vez, también se constató que las concepciones de los docentes pueden ser una combinación de cada una de las dimensiones identificadas. Por su parte, aquellas dimensiones resultan progresivas e inclusivas. Finalmente, el estudio de Feixás concluye que las concepciones de los profesores no estarían relacionadas con variables como: edad, experiencia, disciplina o categoría profesional.

Vilanova, Mateos y García (2011), al realizar un estudio sobre las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en profesores universitarios de ciencias de la Universidad Nacional de



Mar del Plata, Argentina, analizaron las variables “concepciones sobre el aprendizaje” e “índice de consistencia”, para lo cual se sustentaron conceptualmente en las teorías implícitas y emplearon un diseño *ex-post-facto* prospectivo. Para recolectar los datos adaptaron y validaron un cuestionario de dilemas, que sirvió para consultar a 100 individuos. Se constató que los profesores expresan concepciones en las que el constructivismo resulta predominante, particularmente en aspectos que refieren a la definición de aprendizaje y a cuáles son los contenidos y la mejor manera del aprendizaje. Sin embargo, en lo relacionado a los aspectos evaluativos se observó la preponderancia de la teoría interpretativa.

Fernández, Tuset, Pérez y Leyva (2008) identifican las concepciones de 80 docentes de escuela mexicanos, por medio del estudio de las relaciones que se crean entre dichas concepciones y las prácticas educativas en clases de ciencia. La interpretación cualitativa de las respuestas dadas por los profesores evidenció tres concepciones distintas sobre el proceso de enseñanza - aprendizaje: en primer lugar, una concepción tradicionalista; a su vez, el paso de una perspectiva tradicional a una de índole constructivista; y, finalmente, una concepción constructivista. Por su parte, se presentaron incongruencias entre las prácticas cotidianas de los docentes y sus concepciones educativas.

Loo (2013) realiza un estudio sobre las teorías implícitas que mantienen los profesores en el aula. El estudio se efectuó a 17 profesores de Historia, Lengua y Religión pertenecientes a la red de colegios Maristas de Chile. Sus principales hallazgos son que las teorías implícitas sobre la enseñanza y aprendizaje no se encuentran arraigadas como únicas en el docente, en muchos casos coexisten dos o más tipos de teorías implícitas.

Alarcón y Reyno (2008), en un estudio longitudinal realizado en la Universidad de Playa Ancha, Chile, con docentes en formación en Pedagogía de la Educación Física, concluye que los estudiantes manifiestan un índice alto de inclinación por teorías implícitas tradicionales; a medida que su formación universitaria va avanzando, estas teorías también cambian. Al finalizar su instrucción universitaria, la mayoría de la población estudiada se inclina por teorías constructivas, sin embargo, muchos conceptos implícitos sobre la enseñanza se combinan entre una teoría y otra. (Cárdenas y Oyanedel, 2016) Este estudio de caso cualitativo y exploratorio buscó examinar



si y cómo las teorías implícitas influyen en la implementación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el aula de idiomas en Chile. Para lograr este objetivo, se recopilieron datos de nueve instructores universitarios con experiencia en inglés como segundo idioma. Sobre la base de entrevistas semiestructuradas, una encuesta de habilidades de autoevaluación, un registro del equipo disponible y análisis de documentos, los hallazgos de los autores se presentan en tres secciones: la percepción de las TIC, el uso de las TIC en la práctica y los desafíos para la implementación de las TIC. Establecen y discuten cada tema, y concluyen con sugerencias para futuras investigaciones e implicaciones pedagógicas.

Una investigación realizada en una universidad particular de la ciudad Guadalajara por Gómez (2008), indagó respecto a las teorías implícitas de los profesores y sus prácticas en la clase, muestra que un 81.25% de los profesores emplea un método pedagógico coherente con las teorías por ellos sustentadas, mientras que el 18.75% restante evidencia contradicciones entre lo que practican y su concepción sobre los procesos educativos. La conclusión que se desprende es que si se busca generar una transformación en la práctica educativa de los profesores es ineludible la modificación de las teorías implícitas que poseen respecto a la naturaleza de la enseñanza, lo que a su vez implica que se debe dejar lo meramente instrumental como tema central de las capacitaciones.

Gil y Rico (2008) describen las concepciones y creencias que, en relación a la enseñanza y el aprendizaje, tienen los docentes de matemáticas de educación secundaria de la ciudad de Andalucía. El estudio concluye que el docente se constituye en un agente decisivo durante los procesos de enseñanza, lo que se evidencia durante la preparación de los materiales y en la selección de las actividades a ser implementadas en el aula. Finalmente, la investigación plantea la existencia de tres concepciones distintas sobre las dificultades propias de la enseñanza de las matemáticas y sus causas: i) las atribuidas al sistema educativo, ii) al estudiante y iii) al control disciplinario.

Cossio y Hernández (2016) realizan un estudio sobre las teorías implícitas de profesores de cinco escuelas públicas de la ciudad de México. Según este estudio, la mayoría de docentes (68%) asumen una posición constructiva sobre la enseñanza y el aprendizaje. Del mismo modo se



concluye también que la mayoría de docentes no manifiesta practicar una sola teoría implícita, sino más bien se encuentran combinadas las tres teorías (directa, constructiva e interpretativa) en ciertas prácticas educativas.

Pedreira y Pozo (2012) efectúan un estudio sobre las concepciones que los profesores universitarios del estado de Bahía, Brasil, tienen respecto a la relación entre los requisitos para el aprendizaje manifestados por los alumnos y la enseñanza/aprendizaje de sus respectivas disciplinas. El estudio se lo realizó desde el marco de las teorías implícitas. Los resultados de la investigación concluyen que los docentes, en su mayoría, adoptan una posición interpretativa; así como tampoco se encuentra una diferencia clara entre la inclinación por una u otra teoría.

Para finalizar, el estudio realizado por Gómez y Guerra (2012) titulado “Teorías implícitas respecto a la enseñanza y el aprendizaje”, plantea la siguiente interrogante: ¿Hay diferencias entre los docentes en funciones y los alumnos de pedagogía? En general, las autoras concluyen que docentes y estudiantes reproducen enfoques teóricos interpretativos. Los profesores se diferencian significativamente, únicamente en lo que refiere a su experiencia profesional, mientras que los profesores más jóvenes suelen tener concepciones más constructivistas. Por su parte, los estudiantes en formación comparten con los profesores novatos sus concepciones constructivistas: en el caso de los estudiantes de pedagogía, respecto a la manera de enseñar conceptos y procedimientos; mientras que, en el caso de los profesores noveles, en relación a la importancia que se le debe otorgar a la motivación, la evaluación y la enseñanza de actitudes durante los procesos educativos.

Referente al contexto ecuatoriano, no se encuentran estudios sobre las concepciones implícitas. Aunque hay estudios que abordan otros aspectos del pensamiento docente como el de Maldonado (2015) respecto a los modelos mentales de los docentes universitarios.



### **1.3. Marco institucional**

#### **1.3.1. Una mirada interna hacia sus antecedentes históricos**

La Asamblea Constituyente de Montecristi del año 2008 consagró una constitución garantista de derechos, entre ellos estableció que la educación es un derecho, siendo un deber inexcusable del Estado garantizar y precautelar el acceso a ésta y la calidad de la misma. La Carta Magna en su sección V, Artículo 26, estableció que la educación "...constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir..." (Constitución Política del Ecuador, 2008).

Posteriormente la Asamblea Nacional Legislativa expidió la Ley Orgánica de Educación Superior (2010) que luego de un trabajo arduo permitió dar operatividad y concordancia con lo manifestado en la Constitución, en su transitoria décima quinta enfatiza que:

Durante los cinco años posteriores a la promulgación de esta Ley no se creará ninguna nueva institución de educación superior. Se exceptúan de esta moratoria la Universidad Nacional de Educación "UNAE", prevista en la Disposición Transitoria Vigésima de la Constitución, cuya matriz estará en la ciudad de Azogues, provincia del Cañar; la Universidad Regional Amazónica, cuya matriz estará en la ciudad de Tena, provincia de Napo; la Universidad de las Artes con sede en la ciudad de Guayaquil y una universidad de investigación de tecnología experimental. (Ley Orgánica de Educación Superior de Ecuador, 2010).

La UNAE en su modelo pedagógico forja una triada fundamental en su quehacer práctico: docencia - investigación - vinculación con la colectividad, en procura de alinear la formación y el desarrollo del talento humano dentro del ámbito educativo conforme a las prioridades del Sistema Nacional de Educación y de las matrices de producción y conocimiento. Según la Constitución de la República del Ecuador en vigencia manifiesta que el estado garantizará que la educación sea gratuita en todos sus niveles.

Pérez (2015) señala que “la UNAE ofrece un nuevo modelo pedagógico para orientar y promover la excelencia en la formación de los docentes y de los diferentes profesionales del ámbito educativo que requiere la sociedad ecuatoriana” (p. 15).

Según Vásquez (2019) concluye que: “el modelo pedagógico de la UNAE responde pertinentemente a la identidad del pueblo Cañari” (p. 167).

En una entrevista mantenida con el PhD. Freddy Álvarez, rector de esta universidad sostiene que el modelo pedagógico está basado en cinco ejes fundamentales:

1. Competencia
2. Práctica
3. Cooperación
4. Aprendizaje y Servicio, y
5. Evaluación Formativa

### **1.3.2. Planta Docente**

El artículo 122 del Estatuto de la Universidad Nacional de Educación (UNAE) en su primer literal (1) exige el título de PhD. para ser docente titular. Esta exigencia académica, sumado al hecho que es considerada una universidad emblemática, ha exigido la presencia de docentes investigadores con el título de PhD. En los seis años de existencia institucional se ha posicionado como una universidad referente en educación no solo dentro del país sino también a nivel de la región por lo que para cumplir con este gran legado y al no existir una gran cantidad de docentes ecuatorianos con el título de PhD. para ocupar las cátedras como docentes titulares se ha procedido a la contratación de profesores investigadores de altísimo nivel de varios países y de latitudes tan diversas como Europa, Latinoamérica, Centroamérica y el Caribe.

Hasta el período académico marzo/agosto 2019 la planta docente de la UNAE para sus 7 carreras presenciales estaba conformada por 234 catedráticos, 180 nacionales y 54 extranjeros, de los cuáles 60 poseen título de doctorado, 147 con maestrías y 24 con título de tercer nivel.

### **1.3.3. Carreras presenciales**



El rol de la primera universidad de educación en Ecuador es transformar la educación del país. Portilla (2019) enfatiza: “La UNAE responde a este encargo social con un modelo educativo innovador del pensamiento educativo, sus concepciones y prácticas” (p. 93).

Con la ampliación de la oferta académica en el 2018 con dos carreras presenciales más (Pedagogía de las Artes y las Humanidades, y Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros). Actualmente suman siete carreras, las mismas que son: Educación en Ciencias Experimentales, Educación Intercultural Bilingüe, Educación Inicial, Educación Básica con tres itinerarios (Educación Básica, Matemática y Lengua y Literatura) y Educación Especial que hasta el período lectivo 2018-2019 acogieron a 2458 estudiantes distribuidos de la siguiente forma (Tabla 1).

**Tabla 1.**

**Resumen de matrícula hasta agosto 2019, en todas las carreras de grado de 1ro -9no**

Carreras	Ciclos									TOTAL
	1ER	2DO	3ER	4TO	5TO	6TO	7MO	8VO	9VO	
Licenciatura en Educación Inicial	158	86	71	95	84	35	16	13	26	602
Licenciatura en Educación Básica	198	156	132	134	143	113	61	65	76	1078
Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe.	50	33	8	7	40	34	9	16	14	209
Licenciatura en Educación Especial.	80	59	41	37	64	35	31	19	0	366
Licenciatura en Educación en Ciencias Experimentales.	80	53	53	0	0	0	0	0	0	186
Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros.	115	59	64	29	0	0	0	0	0	267
Pedagogía de las Artes y Humanidades.	54	36	14	0	0	0	0	0	0	104
<b>Total general:</b>	<b>735</b>	<b>482</b>	<b>383</b>	<b>302</b>	<b>331</b>	<b>235</b>	<b>117</b>	<b>113</b>	<b>123</b>	<b>2458</b>

**Elaborado por:** Oscar Ojeda

**Fuente:** Secretaría de la Universidad

**Fecha:** agosto de 2019



También se abrió dos carreras a distancia: Educación Básica y Educación Intercultural Bilingüe, el fin que persigue es profesionalizar a los educadores que se desempeñan como docentes, pero que no disponen de un título de tercer nivel.

### **1.3.3.1. Las Carreras de Educación Básica, Educación Inicial y Educación Intercultural**

Al ser uno de los objetivos de esta investigación analizar las concepciones implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje entre los estudiantes que están iniciando y quiénes están finalizando su formación docente en esta universidad en las carreras de Educación Básica (con sus tres itinerarios: Educación Básica, Matemática y Literatura), Educación Inicial y Educación Intercultural en las siguientes líneas se hace una ligera aproximación a cada una de ellas dando un breve detalle pero de una manera precisa que proporcione información relevante.

#### **1.3.3.1.1. La Carrera de Educación Básica**

Tuvo su aprobación ante el CES (Consejo de Educación Superior) el 10 de Marzo de 2015, como un programa presencial con un total de 7 200 horas. Se pretende formar profesionales con compromiso ético y de excelencia, que posean las capacidades de investigación, análisis, planificación, evaluación y retroalimentación de planes, programas, proyectos y, estrategias educativas/curriculares. Se contempla 3 itinerarios que son: Matemática, Lengua y Literatura, y E.G.B.

La Carrera de Educación Básica se direcciona hacia un perfil de salida con el desarrollo de competencias profesionales, investigativas, docentes y de gestión pedagógica, a fin de construir conocimiento en relación a los procesos de aprendizaje de la niñez y adolescencia, reconociendo las dimensiones humanas, sociales y culturales del aprendizaje e interpretando los enfoques, teorías y núcleos conceptuales de las áreas disciplinares de la Educación Básica.

#### **1.3.3.1.2. La Carrera de Educación Inicial**

Desde sus orígenes responde en gran medida al mejoramiento cualitativo del talento humano proyectado en el Plan Decenal de Educación 2006-2015, en su política 1, señala que se debe "...brindar Educación Inicial a los infantes menores de 5 años..." (Plan Decenal de Educación,



2006-2016, política 1). La carrera de Educación Inicial, a partir de la construcción de la imagen infantil, ayuda a formar profesionales de excelencia, quienes serán los responsables de educar a los niños y niñas en edades tempranas, además de ofrecer atención a las necesidades educativas de los infantes, y un sentimiento de estar verdaderamente comprometidos en transformar el sistema educativo del país. Tur Porres (2015) dice que la UNAE se plantea formar docentes de educación inicial “capaces de planificar programas, proyectos, estrategias educativas y curriculares orientadas a la prevención y resolución de problemas en el ámbito educativo, en el marco de equidad, inclusión e innovación pedagógica-social...” (p. 100).

El docente en Educación Inicial será capaz de promover e involucrarse en las actividades cooperativas que ayuden a la sistematización colectiva de las experiencias más importantes que se hayan dado durante la formación, proyección y escucha a la infancia. Diseñará, planeará, evaluará y ejecutará proyectos educativos contribuyendo a crear estrategias educativas que sean una respuesta a los requerimientos y problemáticas que se susciten en el ámbito educativo infantil.

#### **1.3.3.1.3. La Carrera de Educación Intercultural Bilingüe**

La UNAE logró su aprobación el 21 de Julio de 2015, mediante el acuerdo ACU-SO-21-No. 081-2015. Persigue como propósito central construir una sociedad justa, equitativa, libre e intercultural, a través de la promoción de procesos que democratizan el conocimiento, incentivando el diálogo de saberes y facilitando la participación ciudadana en el desarrollo educativo del país; todas estas como parte fundamental en la concreción del Buen Vivir o Sumak Kawsay, en sus artículos 14 y 26 de la Constitución del 2008. El perfil de salida del docente intercultural bilingüe, se orienta en desarrollar las competencias profesionales, investigativas, docentes y de gestión pedagógica, en procura de la construcción y democratización del conocimiento. Resultando prioritario incidir en el aprendizaje de niños, niñas y adolescentes, para el respectivo reconocimiento de las dimensiones humanas, sociales y culturales de la educación.

El docente intercultural bilingüe formado en la UNAE será capaz de concretar eficientemente iniciativas de investigación educativa, gestión curricular y en diseñar,



implementar y evaluar aquellos proyectos pedagógicos y procesos de inter-aprendizaje en distintos contextos. En definitiva, esta carrera anhela formar y forjar profesionales de la educación nacional con vocación participativa, que incentiven el involucramiento de diversos actores sociales, construyendo la sociedad del “Buen Vivir” alineadas a las políticas del sistema educativo nacional.



## CAPÍTULO II MARCO METODOLÓGICO

Este capítulo describe el planteamiento del problema, los objetivos, las hipótesis, el diseño de la investigación, el universo y la muestra, las técnicas de recolección de datos, finalizando con el plan de análisis de la información. También se detalla la operacionalización de las variables. Se prosigue con la población y la muestra, para de ahí explicitar el mecanismo de aplicación del cuestionario usado en el trabajo de campo a fin de recopilar y analizar cada uno de los datos recogidos entre los estudiantes en formación docente seleccionados en este estudio.

### 2.1 Diseño de la investigación

El enfoque que se ha escogido para la presente investigación es un enfoque cuantitativo. “En el enfoque cuantitativo, el investigador utiliza sus diseños para analizar la certeza de las hipótesis formuladas en un contexto en particular o para aportar evidencias respecto de los lineamientos de la investigación” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 128).

Además, el estudio adopta un alcance de estudio comparativo y transversal. Es comparativo porque plantea establecer diferencias de acuerdo al nivel de estudios y de acuerdo a la carrera que cursan con respecto a las teorías implícitas. Gómez y De León (2014) mencionan algunas ventajas que ofrece el método comparativo: “comprender cosas desconocidas a partir de las conocidas, la posibilidad de explicarlas e interpretarlas, perfilar nuevos conocimientos, destacar lo peculiar de fenómenos conocidos, sistematizar la información distinguiendo las diferencias con fenómenos o casos similares” (p. 229). También se considera transversal porque la información de campo fue recopilada por una sola ocasión en el período de marzo-agosto del 2019.

El diseño es no experimental transversal correlacional debido a que no realiza manipulación deliberada de variables, sino solamente realiza un levantamiento de información en el ambiente natural para después analizarla. Según Hernández, Fernández y Baptista (2014), este diseño “...describe relaciones entre dos o más categorías, conceptos o variables en un momento determinado en términos correlacionales o en función de la relación causa-efecto” (p.



155). Es por ello que, se ha hecho la formulación de las hipótesis es el momento oportuno de vislumbrar la forma práctica y eficaz que conduzcan a una respuesta razonablemente lógica de dicho problema de investigación planteado por lo que es pertinente elegir o apoyarse en métodos y técnicas idóneas.

## 2.2 Técnica

Se adopta la técnica de la encuesta para conocer las teorías implícitas de enseñanza y aprendizaje. En esta técnica, “generalmente utilizan cuestionarios que se aplican en diferentes contextos (entrevistas en persona, por medios electrónicos como correos o páginas web, en grupo, etc.)” (Hernández et al. 2014, p. 159).

## 2.3 Instrumento

El instrumento para recolección de la información utilizado fue el Cuestionario de Dilemas para identificar concepciones implícitas sobre enseñanza y aprendizaje; en su versión de diez dilemas, el cual fue validado por autores argentinos con tres dimensiones (Vilanova et al. 2007) y posteriormente con cuatro dimensiones (Basilisa, Mateos y Vilanova, 2014) en Argentina. En el presente caso se adopta la última validación del constructo con cuatro dimensiones.

Las dimensiones que se establecen en el constructo son: *Qué es aprender* (ítems 1 y 2), *qué se aprende* (ítems 3 y 4), *cómo se aprende* (ítems 5, 6 y 7), *qué y cómo se evalúa* (ítems 8, 9 y 10).

Cada ítem plantea un dilema con tres posibilidades de respuesta. El participante tiene que elegir una de las tres posibilidades en función de su opinión como un estudiante de formación docente. En el instrumento se agregó dos preguntas a propósito de las variables independientes del presente estudio que son: nivel de estudio y carrera que están cursando. En el Anexo 1 consta el instrumento aplicado, mientras que en el Anexo 2 está una tabla de relación de las respuestas a los dilemas con su respectiva teoría en función de sus 4 dimensiones.

### 2.3.1 Operacionalización de variables

- Dependiente: Concepciones implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje.



- Independiente: Año de formación y Carrera.

En la tabla 2 se expone la variable con su respectiva definición, indicador y escala que permitirá el análisis estadístico en el apartado de resultados.

**Tabla 2.**  
**Matriz de operacionalización de variables**

	Variable	Definición	Indicador	Escala
Independientes	Ciclo de estudios	Nivel académico que se encuentra estudiando.	1er ciclo 9no ciclo	Ordinal
	Carrera	Escuela de formación profesional que cursa	EGB Matemática Educación Inicial Educación Intercultural Literatura	Nominal
Dependientes	TI1. Definición de aprendizaje.	Puede entenderse como copia o transformación del contenido.	1 = T. Directa 2= T. Interpretativa 3= Constructiva	Ordinal
	TI2. Las ideas previas de los alumnos.	Se consideran como importantes o no importantes para impartir la clase.	1 = T. Directa 2= T. Interpretativa 3= Constructiva	Ordinal
	TI3. Extensión de los programas de las asignaturas.	Los programas son seleccionados o surgen en el camino.	1 = T. Directa 2= T. Interpretativa 3= Constructiva	Ordinal
	TI4. Los objetivos principales de una asignatura.	Tienen como finalidad darle significado al contenido o que adquieran conocimientos.	1 = T. Directa 2= T. Interpretativa 3= Constructiva	Ordinal
	TI5. Aplicación de los conocimientos adquiridos.	Se explica lo que deben hacer o se les enfrenta con problemas para que inventen soluciones.	1 = T. Directa 2= T. Interpretativa 3= Constructiva	Ordinal
	TI6. La función del profesor fundamental.	Es alguien que explica con claridad o es alguien que crea situaciones para que el estudiante entienda por su cuenta.	1 = T. Directa 2= T. Interpretativa 3= Constructiva	Ordinal
	TI7. Los libros de texto que usan los alumnos.	Se sigue la estructura del texto o se le da diversa información para que el alumno contraste.	1 = T. Directa 2= T. Interpretativa 3= Constructiva	Ordinal
	TI8. Cómo hacer preguntas para evaluar.	Muy abiertas para que organicen la respuesta o cerradas para que no se dispersen las respuestas.	1 = T. Directa 2= T. Interpretativa 3= Constructiva	Ordinal
	TI9. Ventajas y los	Puede ser bueno o malo dependiendo	1 = T. Directa	Ordinal



inconvenientes de hacer los exámenes con material de estudio delante.	de las circunstancias.	2= T. Interpretativa 3= Constructiva	
TI10. Lo más importante de evaluar la resolución de un problema.	El problema debe ser similar al de la clase para que llegue a lo correcto o enfrentarlo a nuevos problemas para que intente resolverlos.	1 = T. Directa 2= T. Interpretativa 3= Constructiva	Ordinal

## 2.4 Población y muestra

Se identificó la población total de los estudiantes que se encuentran cursando la universidad quienes suman un total de 2.458, para luego tomar una muestra por conglomerados de alumnos de primero y noveno ciclos (534 estudiantes). Al momento de aplicar, no todos ellos estuvieron presentes, algunos no firmaron el consentimiento y otros desertaron de la encuesta, quedando un total de 474 estudiantes. Con respecto a la población, los 474 estudiantes en términos de probabilidad constituyen una muestra con el 95% de confianza, el 4,05% de error y el 50% de heterogeneidad.

La muestra estuvo conformada por 158 (33,3%) hombres y 299 (63,1%) mujeres, no se identificaron con el género 17 (3,6%) estudiantes. A su vez, la muestra se identifica en función de la carrera y el ciclo de estudios (Tabla 3). El grupo mayoritario de estudiantes pertenece a la carrera de Matemática con el 30,2%, luego se encuentra el grupo de la carrera de Educación Inicial con el 26,6%, el grupo de la carrera de Educación General Básica (EGB) con el 25,1%, el grupo de Educación Intercultural (10,3%) y por último el grupo de Lengua y Literatura (7,8%). Cabe señalar que, en este último grupo no se pudo identificar estudiantes de primer ciclo (0,0%). Respecto al ciclo de estudios 257 (54,2%) estudiantes pertenecen al Primer Ciclo y los 217 (45,8%) restantes al Noveno ciclo. Es a estos dos grupos (primero y noveno ciclos) a los que se comparará en función de las cuatro carreras de las que se tiene registro en primero y noveno ciclo, con excepción de la carrera de Lengua y Literatura en la que se expondrá únicamente el valor descriptivo del noveno ciclo (Tabla 3).

**Tabla 3.****Muestra de estudiantes que respondieron la encuesta según carrera y ciclo de estudios**

	Primer ciclo		Noveno ciclo		Total	
	N	%	n	%	n	%
EGB	62	24,1	57	26,3	119	25,1
Matemática	61	23,7	82	37,8	143	30,2
Educación Inicial	98	38,1	28	12,9	126	26,6
Educación Intercultural	36	14,0	13	6,0	49	10,3
Literatura	0	0,0	37	17,1	37	7,8
Total	257	100,0	217	100,0	474	100,0

### 2.5 Aplicación del cuestionario de dilemas

El interés por llevar adelante este trabajo de titulación se dio durante una reflexión académica en uno de los módulos de Investigación de la maestría ya que al ser de reciente creación la Universidad Nacional de Educación –UNAE- las bondades que esta podría generar en beneficio de la mejora, actualización y puesta en marcha de propuestas innovadoras para todo el sector educativo del Ecuador podrían ser muy decidoras.

Esta idea se la compartió con docentes de la UNAE, quienes direccionaron esta propuesta investigativa a las principales autoridades, recibiendo el aval institucional.

Una vez aprobado el diseño de tesis en el programa de investigación de la Maestría en Investigación, mención en Desarrollo del Pensamiento (I Cohorte) de la Universidad de Cuenca, antes de proceder a la aplicación del cuestionario de dilemas se hizo la firma de un consentimiento informado que detalla los fines y propósitos de la investigación (Anexos 1 y 2).

Posteriormente, el autor del presente trabajo procede a organizar con el coordinador de investigación de la UNAE las fechas para la aplicación del instrumento los mismos que fueron aplicados los días 18, 22 y 23 de julio dentro del período de clases marzo-agosto del 2019 bajo el cronograma que se expone en la Tabla 4.

**Tabla 4.****Cronograma de levantamiento de información**

<b>Fecha</b>	<b>Carrera</b>	<b>Paralelo/Ciclo</b>
18-07-2019	Matemática	P1/Noveno P2/Noveno P1/Primero
18-07-2019	Educación Básica	P1/Primero P1/Noveno
18-07-2019	Educación Inicial	P1/Primero P1/Noveno
22-07-2019	Educación Inicial	P2/Primero P1/Noveno
22-07-2019	Educación Básica	P2/Primero P1/Noveno
22-07-2019	Lengua y Literatura	P2/Noveno P1/Primero
23-07-2019	Educación Intercultural	P1/Noveno P3/Noveno
23-07-2019	Matemática	P2/Primero P1/Noveno
23-07-2019	Educación Básica	P2/Noveno P3/Primero
23-07-2019	Educación Inicial	P3/Primero

Previo a la aplicación del instrumento se procedió a leer en voz alta el consentimiento informado, para despejar o contestar alguna inquietud que tuviesen los estudiantes. Sin embargo, de forma personal se despejó dudas con respecto a los ítems. El tiempo promedio que se demoraron por curso fue de 10 minutos, con un mínimo reportado de 6 y un máximo de 15 minutos.

**2.6 Análisis de la información**

Luego de la aplicación del cuestionario se procedió a la tabulación y revisión de la información recabada, a la digitación de los mismos para finalmente proceder a un análisis en un software especializado. El procesamiento de la información con la ayuda del software IBM SPSS 22, a fin de extraer los estadísticos descriptivos como frecuencias (n) y porcentajes (%).



Para establecer la fiabilidad de la escala se aplicó el estadístico Alfa de Cronbach, este estadístico permitió evaluar la fiabilidad de 0 a 1. Según DeVellis (2016), “Cuando la escala es menor a .60 se considera inaceptable, si está entre .60 y .65 se considera indeseable, si está entre .65 y .70 es mínimamente aceptable, entre .70 y .80 es respetable, entre .80 y .90 es muy buena y por arriba de .90 es todavía muy buena pero debería pensarse en acortar la escala” (p. 95).

Para proceder a la comparación entre los primeros y novenos ciclos, independiente de la selección o no de un ítem, se utilizó el estadístico de prueba no paramétrico denominado Chi-cuadrado de Pearson ( $X^2$ ). Y para corregir el Chi-cuadrado cuando el valor de una frecuencia esperada era menor que 5 se hizo con la prueba Corrección de Yates; mientras que, para establecer la existencia de correlación entre los dilemas ordenados del 1 al 3 de las Teorías Implícitas con respecto al nivel de estudios ordenado que fue de 1 y 9, se usó el estadístico de prueba no paramétrico Coeficiente de Correlación Rho de Spearman (Rho).

Se estableció una significancia (sig.) con un 5% máximo de error, implicando que, cuando el p valor (sig.) es menor a 0,05 se acepta la hipótesis de diferencias, procediendo a marcar con un asterisco (\*) y, cuando tiene un p valor menor que 0,01 se marcaba con dos asteriscos (\*\*). Cuando se presenta un p valor menor que 0,001 se ponía con tres asteriscos (\*\*\*)

Los resultados se exponen de forma ilustrada, así como en tablas de doble entrada, descriptivas de frecuencias y porcentajes. En relación con la variable independiente se expone una tabla cruzada de las frecuencias y porcentajes que describen a los participantes del estudio. En relación con la variable dependiente se analiza los resultados a nivel general, es decir, sin tener en cuenta a la variable independiente para conocer los valores descriptivos generales y, luego, teniendo en cuenta a la variable independiente para establecer diferencias o correlaciones. Los resultados analizados se reportan, en este caso, mediante estadística inferencial con pruebas no probabilísticas.



## **CAPÍTULO III**

### **ANÁLISIS DE LA INVESTIGACIÓN**

En este capítulo se exponen los resultados de la investigación de campo atendiendo a la fiabilidad del instrumento y las particularidades de cada carrera analizada en el marco de las concepciones implícitas. Se da cumplimiento a los objetivos planteados recurriendo a estadística inferencial para distinguir la asociación existente entre las carreras y las concepciones implícitas. Se termina el capítulo abordando la discusión de los resultados con las del marco teórico y el estado del arte.

#### **3.1. Presentación y análisis de resultados con la prueba de fiabilidad y resultados por pregunta**

Además, para el Cuestionario de Dilemas se calculó el coeficiente de fiabilidad denominado Alfa de Cronbach (se considera que un  $\alpha \geq 0,7$  es garantía de fiabilidad) ordenando las respuestas a los dilemas de 1 a 3; sin embargo, para el presente caso, no se encontró una fiabilidad aceptable ( $\alpha=0,290$ ).

#### **3.2. Categorización de la información en dimensiones**

La Tabla 5 muestra que no es posible mejorar significativamente el Alfa de Cronbach, incluso si se eliminasen algunos ítems o dilemas, apenas existe modificación de la media y la varianza del instrumento general. Por lo que, no se recomienda sumar o promediar 2, 3 o 4 ítems para obtener 3 (Vilanova et al., 2007) o 4 (Basilisa et al., 2014) o 5 dimensiones, sino interpretar los ítems directamente. En definitiva, las dimensiones solamente se emplearán para organizar el trabajo, pero no se extraerán sumatorias ni promedios para representarlas, lo que sí se expondrá son los diez ítems directamente.



**Tabla 5.**  
**Estadísticas de fiabilidad al eliminar elementos del Cuestionario de Dilemas**

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
TI1. Definición de aprendizaje.	18,24	7,364	-,091	,339
TI2. Las ideas previas de los alumnos.	19,66	6,212	,160	,240
TI3. Extensión de los programas de las asignaturas.	19,22	5,682	,195	,212
TI4. Los objetivos principales de una asignatura.	19,42	6,130	,149	,244
TI5. Aplicación de los conocimientos adquiridos.	19,31	6,150	,159	,239
TI6. La función del profesor fundamental.	18,23	6,865	,079	,279
TI7. Los libros de texto que usan los alumnos.	18,76	6,620	,153	,251
TI8. Cómo hacer preguntas para evaluar.	18,73	6,852	,028	,302
TI9. Ventajas y los inconvenientes de hacer los exámenes permitiendo que los alumnos tengan el material de estudio delante.	18,62	6,571	,117	,263
TI10. Lo más importante de evaluar la resolución de un problema.	19,13	6,336	,056	,298

Nota: La fiabilidad es un supuesto elemental para cualquier proceso de validación de un instrumento, por lo que tampoco es de esperarse que el instrumento mejore modificando las dimensiones.

### 3.3. Análisis e interpretación del cuestionario de dilemas

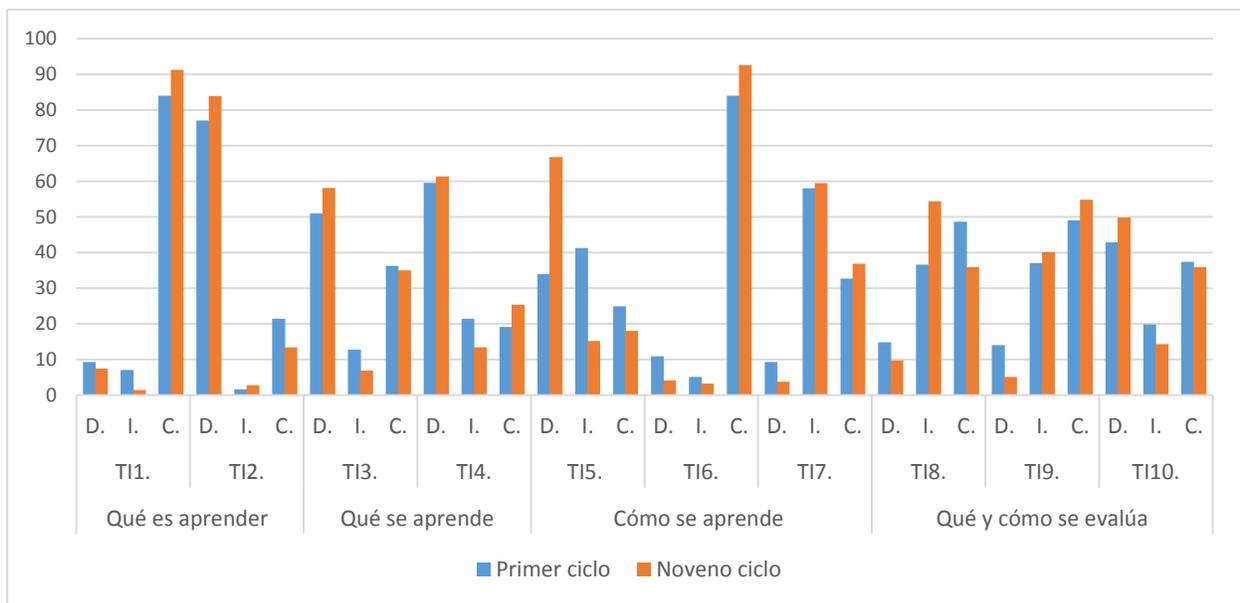
En la Figura 1 se ilustran en barras los resultados generales de las cuatro categorías con los porcentajes por ítems. La primera categoría relativa a la definición de aprendizaje *qué es aprender* implica a dos dilemas el primero que refiere a la opinión que tienen los docentes, el 88% elige la opción de la teoría constructiva (C.) que señala que *aprender es recrear el objeto de aprendizaje, necesariamente transformándolo*; el segundo dilema plantea a las ideas previas que se tiene de los alumnos, el 80% manifiesta desde la opción de teoría directa (D.) que dichas ideas *no son demasiado importante conocerlas, porque van a ser reemplazadas por los nuevos contenidos a aprender*.

La siguiente categoría se refiere a los contenidos y objetivos *qué se aprende* del aprendizaje que también encierra a dos dilemas, el primero señala que la extensión de los programas se concentra en un 55% en *enseñar todos los contenidos que surgen de la lógica disciplinar, ya que son*



*indispensables para que el alumno avance en la carrera, mientras que un 36% eligió la opción de seleccionar los contenidos más adecuados para que los alumnos razonen y desarrollen estrategias de aprendizaje; en el siguiente dilema se planteó respecto a los objetivos principales de una asignatura, al respecto, el 60% manifestó que la finalidad es procurar que los alumnos adquieran todos los conocimientos básicos fundamentales, ya que con el tiempo lograrán darles significado.*

Otra categoría es la intervención y estrategias del docente *cómo se aprende*, misma que incluye a tres dilemas, en el primer dilema se planteó que para que los alumnos aprendan a aplicar los conocimientos adquiridos en el que el 50% eligió la opción de *explicarles con claridad lo que deben hacer y plantearle unas cuantas situaciones similares para que practiquen lo que se les ha enseñado*, el 28% eligió la opción de la teoría interpretativa (I.) que señala que es mejor *explicarles con claridad cómo deben trabajar para luego ir enfrentándolos a situaciones diferentes* y el 21% señaló la opción de *enfrentarlos a situaciones cada vez más abiertas, donde el docente sólo actúa como orientador*; además en el siguiente dilema se planteó cuál era la función fundamental del profesor, al respecto el 88% eligió la opción que señala que lo mejor es *favorecer situaciones en las que el alumno desarrolle capacidades para realizar comparaciones, argumentar y desarrollar un pensamiento crítico respecto del tema a aprender*. El tercer dilema es relativo a los libros de texto que usan los alumnos, al respecto el 59% prefirió la opción que señala *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*, por su parte, el 35% planteó que lo mejor era *que cada alumno cuente con diferentes fuentes de información: textos, papers, revistas de divulgación científica, etc. para poder contrastar diferentes opiniones y diversas perspectivas*.



**Figura 1.** Resultados por ítem del cuestionario de Concepciones Implícitas aplicado a estudiantes de primer y noveno ciclo de la UNAE

La última categoría denominada evaluación y estrategias de evaluación *qué y cómo se evalúa* incluye a tres dilemas, el primer dilema plantea cómo hacer preguntas para evaluar los aprendizajes, el 46% manifestó que *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*, mientras que, el 42% señaló que *las preguntas deben ser lo suficientemente abiertas como para que cada alumno pueda organizar su propia respuesta*; el segundo dilema se refiere a las ventajas e inconvenientes de hacer los exámenes permitiendo que los alumnos tengan material de estudio delante, al respecto, el 52% eligió la respuesta que señala que *es una buena idea siempre y cuando se acompañe con alguna otra tarea que permita comprobar que el alumno conoce la información*; en el tercer dilema se planteó qué era lo más importante al evaluar la manera de resolver un problema, al respecto, el 46% señaló que lo mejor era *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*, el 37% eligió la opción que manifiesta que lo mejor era plantearle al alumno *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*.



Con el propósito de diferenciar si existe asociación entre las teorías implícitas y el nivel de formación que tienen los estudiantes, se generó una prueba de correlación no paramétrica (Rho de Spearman) y una prueba de diferencias categórica ( $X^2$  de Pearson) que se presentan en la Tabla 6. A nivel general, de los diez dilemas planteados, se verifica correlación muy baja del noveno ciclo con la teoría constructiva y del primer ciclo con la teoría directa en tres dilemas, por lo tanto, la hipótesis se verifica solo parcialmente. Ello ocurre en el primer dilema correspondiente a la definición de aprendizaje (Rho=0,096), más porcentaje de estudiantes de noveno que de primer ciclo se inclinan por la teoría constructiva ( $X^2=5,513$ ). Otro dilema que corrobora la hipótesis de correlación (Rho=0,113) se encuentra en el dilema que señala la función del profesor (Rho=0,133) advirtiéndose mayor porcentaje de teoría directa en los alumnos de primer ciclo y mayor porcentaje de teoría constructiva en estudiantes de noveno ciclo ( $X^2=0,092$ ). No obstante, a pesar de que se verificó parcialmente la hipótesis, también se encontró que existe una correlación inversa baja en el dilema relativo a la aplicación de conocimientos adquiridos (Rho=-0,275), según la cual, una mayoría de estudiantes de noveno ciclo prefiere la teoría directa ( $X^2=51,175$ ) y casi la mitad de estudiantes de primer ciclo prefiere la teoría interpretativa ( $X^2=38,487$ ).



**Tabla 6.**  
**Comparación de los resultados del Cuestionario de Dilemas de teorías implícitas sobre la enseñanza y aprendizaje en estudiantes de primer (n=257) y noveno (n=217) ciclos de la UNAE a nivel global**

Sección	Dilema	Solución	Primer ciclo		Noveno ciclo		X <sup>2</sup>	Rho
			n	%	n	%		
Qué aprenden	TI1.	Teoría directa	24	9,3	16	7,4	0,588	0,096*
		Teoría interpretativa	18	7,0	3	1,4	8,781**	
		Teoría constructiva	216	84,0	198	91,2	5,513*	
	TI2.	Teoría directa	198	77,0	182	83,9	3,450	
		Teoría interpretativa <sup>a</sup>	4	1,6	6	2,8	0,350	
		Teoría constructiva	55	21,4	29	13,4	5,212*	
Qué aprende se	TI3.	Teoría directa	131	51,0	126	58,1	2,384	-0,049
		Teoría interpretativa	33	12,8	15	6,9	4,543*	
		Teoría constructiva	93	36,2	76	35,0	0,069	
	TI4.	Teoría directa	153	59,5	133	61,3	0,152	
		Teoría interpretativa	55	21,4	29	13,4	5,212*	
		Teoría constructiva	49	19,1	55	25,3	2,709	
Cómo aprende se	TI5.	Teoría directa	87	33,9	145	66,8	51,175***	-0,275***
		Teoría interpretativa	106	41,2	33	15,2	38,487***	
		Teoría constructiva	64	24,9	39	18,0	3,323	
	TI6.	Teoría directa	28	10,9	9	4,1	7,443**	
		Teoría interpretativa	13	5,1	7	3,2	0,978	
		Teoría constructiva	216	84,0	201	92,6	8,187**	
Qué y cómo se evalúa	TI7.	Teoría directa	24	9,3	8	3,7	5,970*	0,075
		Teoría interpretativa	149	58,0	129	59,4	0,105	
		Teoría constructiva	84	32,7	80	36,9	0,909	
	TI8.	Teoría directa	38	14,8	21	9,7	2,818	
		Teoría interpretativa	94	36,6	118	54,4	15,082***	
		Teoría constructiva	125	48,6	78	35,9	7,742**	
TI9.	Teoría directa	36	14,0	11	5,1	10,524**	0,092*	
	Teoría interpretativa	95	37,0	87	40,1	0,486		
	Teoría constructiva	126	49,0	119	54,8	1,591		
	Teoría directa	110	42,8	108	49,8	2,300		
TI10.	Teoría interpretativa	51	19,8	31	14,3	5,541	-0,048	
	Teoría constructiva	96	37,4	78	35,9	0,101		

Nota: X<sup>2</sup> significa Chi-cuadrado de Pearson y *Rho* significa Coeficiente de Correlación Rho de Spearman. \*≤ probabilidad de 0,05, \*\*≤ probabilidad de 0,01 y \*\*\*≤ probabilidad de 0,001. Se calculó Chi-cuadrado considerando tablas tetracóricas de quienes eligieron y quienes no el ítem con respecto al primero y noveno ciclos, sin embargo, en todos los ítems se han omitido los valores de los estudiantes que no eligieron el ítem.

<sup>a</sup> Se encontró que en este ítem existe una casilla (25%) con un recuento esperado menor que 5, por lo que, en este caso se reemplaza la Significancia de Chi-cuadrado por la Corrección de Yates.



### 3.4. Conclusiones respecto a las Carreras

#### 3.4.1. Conclusiones en la Carrera de EGB

La Tabla 7 muestra los resultados específicos de lo que ocurre en la Carrera de Educación General Básica (EGB). En esta Carrera no se puede corroborar la hipótesis de que los estudiantes de primer ciclo estén más próximos a la Teoría Directa y que los de noveno ciclo estén más próximos a la Teoría Constructiva en ninguno de los diez dilemas. Tampoco se encontró correlación significativa (Rho) entre los valores ordenados de las Teorías Implícitas y el nivel de estudio de los estudiantes ( $p \leq 0,05$ ).

**Tabla 7.**

**Comparación de los resultados del Cuestionario de Dilemas de Teorías implícitas sobre la enseñanza y aprendizaje en estudiantes de primer (n=62) y noveno (n=57) ciclos de la Carrera de EGB en la UNAE**

Sección	Dilema	Solución	Primer ciclo		Noveno ciclo		X <sup>2</sup>	Rho	
			n	%	N	%			
Qué es aprender	TI1.	Teoría directa <sup>a</sup>	5	1,9	4	1,8	,000	0,119	
		Teoría interpretativa	9	3,5	2	0,9	4,289*		
		Teoría constructiva	48	18,7	51	23,5	3,086		
	TI2.	Teoría directa	53	20,6	49	22,6	0,006		
		Teoría interpretativa <sup>a</sup>	0	0,0	3	1,4	1,548		-0,048
		Teoría constructiva	9	3,5	5	2,3	0,944		
Qué se aprende	TI3.	Teoría directa	30	11,7	31	14,3	,429	-0,043	
		Teoría interpretativa	9	3,5	6	2,8	,429		
		Teoría constructiva	23	8,9	20	9,2	,052		
	TI4.	Teoría directa	33	12,8	37	17,1	1,675		
		Teoría interpretativa	18	7,0	8	3,7	3,912*		-0,053
		Teoría constructiva	11	4,3	12	5,5	,209		
Cómo se aprende	TI5.	Teoría directa	29	11,3	39	18,0	5,682**	-0,119	
		Teoría interpretativa	26	10,1	9	4,1	9,779**		
		Teoría constructiva	7	2,7	9	4,1	,517		
	TI6.	Teoría directa <sup>a</sup>	5	1,9	3	1,4	,059		
		Teoría interpretativa <sup>a</sup>	4	1,6	3	1,4	,000		0,063
		Teoría constructiva	53	20,6	51	23,5	,429		
TI7.	Teoría directa <sup>a</sup>	4	1,6	3	1,4	,000	0,013		
	Teoría interpretativa	31	12,1	29	13,4	,009			
		Teoría constructiva	27	10,5	25	11,5	,001		



Qué y cómo se evalúa	TI8.	Teoría directa	9	3,5	10	4,6	,203	
		Teoría interpretativa	23	8,9	28	12,9	1,754	-0,127
		Teoría constructiva	30	11,7	19	8,8	2,778	
	TI9.	Teoría directa	9	3,5	4	1,8	1,716	
		Teoría interpretativa	22	8,6	17	7,8	,432	0,151
		Teoría constructiva	31	12,1	36	16,6	2,090	
	TI10.	Teoría directa	24	9,3	30	13,8	2,322	
		Teoría interpretativa	21	8,2	9	4,1	5,150*	-0,057
		Teoría constructiva	17	6,6	18	8,3	,247	

Nota:  $X^2$  significa Chi-cuadrado de Pearson y  $Rho$  significa Coeficiente de Correlación Rho de Spearman. \* $\leq$  probabilidad de 0,05, \*\* $\leq$  probabilidad de 0,01 y \*\*\* $\leq$  probabilidad de 0,001. Se calculó Chi-cuadrado considerando tablas tetracóricas de quienes eligieron y quienes no el ítem con respecto al primero y noveno ciclos, sin embargo, en todos los ítems se han omitido los valores de los estudiantes que no eligieron el ítem.

<sup>a</sup>. Se encontró que en este ítem existe una casilla (25%) con un recuento esperado menor que 5, por lo que, en este caso se reemplaza la Significancia de Chi-cuadrado por la Corrección de Yates.

### 3.4.2. Conclusiones en la Carrera de Matemática

Los resultados específicos de la Carrera de Matemática se comparan en la Tabla 8. En esta Carrera se pudo corroborar la hipótesis de que a mayor ciclo de estudios exista mayor proximidad a la Teoría Constructiva en dos dilemas analizados. Sin embargo, se encontró un dilema que mantiene correlación inversa. El primer dilema con correlación directa baja es el primero que señala que desde la definición de la Teoría Directa aprender es obtener la copia fiel de lo que se aprende, mientras que, desde la visión constructiva es recrear el objeto de aprendizaje ( $Rho=0,167$ ). El segundo dilema que muestra una correlación directa entre nivel de estudios y la tendencia en Teorías Implícitas es con respecto a la función del profesor, en este apartado los directos sostienen que el profesor tiene que explicar de forma clara y acabada el conocimiento, mientras que, los constructivos sostienen que se debe favorecer situaciones en las que el alumno desarrolle capacidades para realizar comparaciones ( $Rho=0,151$ ). Por último, la correlación inversa es relativa a la aplicación de conocimientos adquiridos ( $Rho=-0,212$ ), según la cual, una mayoría de estudiantes de noveno ciclo prefiere la Teoría Directa ( $X^2=15,317$ ).



**Tabla 8.**  
**Comparación de los resultados del Cuestionario de Dilemas de Teorías implícitas sobre la enseñanza y aprendizaje en estudiantes de primer (n=31) y noveno (n=82) ciclos de la Carrera de Matemática en la UNAE**

Sección	Dilema	Solución	Primer ciclo		Noveno ciclo		X <sup>2</sup>	Rho	
			N	%	n	%			
Qué es aprender	TI1.	Teoría directa <sup>a</sup>	3	1,2	3	1,4	,000	0,167*	
		Teoría interpretativa <sup>a</sup>	5	1,9	0	0,0	4,747*		
		Teoría constructiva <sup>a</sup>	53	20,6	79	36,4	3,174		
	TI2.	Teoría directa <sup>a</sup>	46	17,9	72	33,2	3,725		
		Teoría interpretativa <sup>a</sup>	2	0,8	2	0,9	,000		-0,106
		Teoría constructiva <sup>a</sup>	13	5,1	8	3,7	2863		
Qué se aprende	TI3.	Teoría directa	24	9,3	51	23,5	7,323*	-0,134	
		Teoría interpretativa <sup>a</sup>	9	3,5	3	1,4	5,602		
		Teoría constructiva	28	10,9	28	12,9	2,029		
	TI4.	Teoría directa	35	13,6	50	23,0	,188		
		Teoría interpretativa	13	5,1	14	6,5	,410		-0,020
		Teoría constructiva	13	5,1	18	8,3	0,008		
Cómo se aprende	TI5.	Teoría directa	20	7,8	54	24,9	15,317**	-0,212**	
		Teoría interpretativa	21	8,2	16	7,4	4,057*		
		Teoría constructiva	20	7,8	12	5,5	6,636*		
	TI6.	Teoría directa <sup>a</sup>	4	1,6	0	0,0	3,383		
		Teoría interpretativa <sup>a</sup>	1	0,4	4	1,8	,339		0,151*
		Teoría constructiva <sup>a</sup>	56	21,8	78	35,9	,212		
	TI7.	Teoría directa	4	1,6	2	0,9	,629		0,085
		Teoría interpretativa <sup>a</sup>	40	15,6	46	21,2	1,310		
		Teoría constructiva	17	6,6	34	15,7	2,817		
	Qué y cómo se evalúa	TI8.	Teoría directa	8	3,1	5	2,3		2,084
Teoría interpretativa			27	10,5	55	25,3	7,441**		
Teoría constructiva			26	10,1	22	10,1	3,913*		
TI9.		Teoría directa <sup>a</sup>	7	2,7	4	1,8	,477		
		Teoría interpretativa	17	6,6	33	15,2	,764	-0,057	
		Teoría constructiva	37	14,4	45	20,7	,781		
TI10.	Teoría directa	26	10,1	41	18,9	,764	-0,020		
	Teoría interpretativa <sup>a</sup>	8	3,1	7	3,2	,377			
		Teoría constructiva	27	10,5	34	15,7	,112		

Nota: X<sup>2</sup> significa Chi-cuadrado de Pearson y *Rho* significa Coeficiente de Correlación Rho de Spearman. \*≤ probabilidad de 0,05, \*\*≤ probabilidad de 0,01 y \*\*\*≤ probabilidad de 0,001. Se calculó Chi-cuadrado considerando tablas tetracóricas de quienes eligieron y quienes no el ítem con respecto al primero y noveno ciclos, sin embargo, en todos los ítems se han omitido los valores de los estudiantes que no eligieron el ítem.

<sup>a</sup>. Se encontró que en este ítem existe una casilla (25%) con un recuento esperado menor que 5, por lo que, en este caso se reemplaza la Significancia de Chi-cuadrado por la Corrección de Yates.

### 3.4.3. Conclusiones en la Carrera de Educación Inicial

En lo que respecta a la carrera de Educación Inicial (Tabla 9), se encontró que un dilema mantiene correlación directa baja y ratifica la hipótesis formulada mientras que en otro dilema



existe una correlación inversa media y contradice la hipótesis. El dilema que corrobora la hipótesis del presente estudio se refiere a la función que debe cumplir el docente, los estudiantes de primer ciclo se identifican mejor con el hecho de que el profesor pueda explicar de forma clara el contenido, mientras que, los estudiantes de noveno ciclo optan por la opción en la que el profesor es alguien que favorece situaciones para estimular el pensamiento del estudiante ( $Rho=0,196$ ). El dilema que contradice la hipótesis tiene que ver con la manera en la que los estudiantes puedan aprender a aplicar los conocimientos adquiridos ( $Rho=-0,421$ ), los estudiantes de primer ciclo se decantan por la opción planteada por la Teoría Constructiva ( $X^2=4,460$ ), mientras que, los de noveno ciclo prefieren la Teoría Directa ( $X^2=30,480$ ) y la Teoría Interpretativa (15,545).

**Tabla 9.**

**Comparación de los resultados del Cuestionario de Dilemas de Teorías Implícitas sobre la enseñanza y aprendizaje en estudiantes primer (n=98) y noveno (n=28) ciclos de la Carrera de Educación Inicial en la UNAE**

Sección	Dilema	Solución	Primer ciclo		Noveno ciclo		$X^2$	Rho
			n	%	n	%		
Qué es aprender	TI1.	Teoría directa <sup>a</sup>	11	11,2	3	10,7	,000	0,006
		Teoría interpretativa <sup>a</sup>	1	1,0	0	0,0	,000	
		Teoría constructiva <sup>a</sup>	86	87,8	25	89,3	,000	
	TI2.	Teoría directa	73	74,5	28	100,0	8,911**	-0,266
		Teoría interpretativa <sup>a</sup>	1	1,0	0	0,0	,000	
		Teoría constructiva	24	24,5	0	0,0	8,471**	
Qué se aprende	TI3.	Teoría directa	57	58,2	20	71,4	1,613	-0,081
		Teoría interpretativa <sup>a</sup>	12	12,2	0	0,0	2,502	
		Teoría constructiva	29	29,6	8	28,6	,011	
	TI4.	Teoría directa <sup>a</sup>	64	65,3	23	82,1	2,889	-0,125
		Teoría interpretativa <sup>a</sup>	15	15,3	0	0,0	3,515	
		Teoría constructiva	19	19,4	5	17,9	,033	
Cómo se aprende	TI5.	Teoría directa	30	30,6	25	89,3	30,480***	-0,421**
		Teoría interpretativa	38	38,8	0	0,0	15,545***	
		Teoría constructiva	30	30,6	3	10,7	4,460*	
	TI6.	Teoría directa <sup>a</sup>	11	11,2	0	0,0	2,179	0,196*



	Teoría interpretativa <sup>a</sup>	4	4,1	0	0,0	,226		
	Teoría constructiva <sup>a</sup>	83	84,7	28	100,0	3,515		
Qué y cómo se evalúa	TI7. Teoría directa <sup>a</sup>	9	9,2	0	0,0	1,558	-0,048	
	Teoría interpretativa	62	63,3	24	85,7	5,065*		
	Teoría constructiva	27	27,6	4	14,3	2,066		
	TI8. Teoría directa <sup>a</sup>	10	10,2	2	7,1	,015	0,228	
	Teoría interpretativa	36	36,7	3	10,7	6,899**		
	Teoría constructiva	52	53,1	23	82,1	7,645**		
	TI9.	Teoría directa <sup>a</sup>	8	8,2	1	3,6	,173	0,026
		Teoría interpretativa	42	42,9	13	46,4	,113	
		Teoría constructiva	48	49,0	14	50,0	,009	
	TI10.	Teoría directa	42	42,9	15	53,6	1,009	-0,017
Teoría interpretativa <sup>a</sup>		18	18,4	0	0,0	4,594		
	Teoría constructiva	38	38,8	13	46,4	,529		

Nota:  $X^2$  significa Chi-cuadrado de Pearson y  $Rho$  significa Coeficiente de Correlación Rho de Spearman. \* $\leq$  probabilidad de 0,05, \*\* $\leq$  probabilidad de 0,01 y \*\*\* $\leq$  probabilidad de 0,001. Se calculó Chi-cuadrado considerando tablas tetracóricas de quienes eligieron y quienes no el ítem con respecto al primero y noveno ciclos, sin embargo, en todos los ítems se han omitido los valores de los estudiantes que no eligieron el ítem.

<sup>a</sup>. Se encontró que en este ítem existe una casilla (25%) con un recuento esperado menor que 5, por lo que, en este caso se reemplaza la Significancia de Chi-cuadrado por la Corrección de Yates.

### 3.4.4. Conclusiones en la Carrera de Educación Intercultural

En la Carrera de Educación Intercultural se verifica la hipótesis con tres correlaciones medias y altas, sin encontrar contradicciones (Tabla 10). De este modo, el dilema que plantea trabajar con ideas previas de los estudiantes está correlacionada con los ciclos de estudio ( $Rho=0,502$ ), según los estudiantes de primer ciclo no se consideran demasiado importantes ( $X^2=10,846$ ) mientras que los estudiantes de noveno ciclo las consideran fundamentales para reflexionar y situar el conocimiento científico y proyectar nuevos aprendizajes ( $X^2=12,599$ ). Otro dilema con correlación alta ( $Rho=0,668$ ) es el que está relacionado con los objetivos, en efecto los estudiantes de primer ciclo creen que los estudiantes deben adquirir los conocimientos fundamentales para con el tiempo darles significado ( $X^2=6,230$ ), sin embargo, los de noveno ciclo opinan que el objetivo debe ser el de procurar que los alumnos desarrollen estrategias que les den significado inmediato a lo que aprenden ( $X^2=27,939$ ). El último dilema tiene que ver con aprender a aplicar los conocimientos adquiridos ( $Rho=0,571$ ), quiénes están en primer ciclo, contrariamente a las otras Carreras, creen que hay que explicarles a los alumnos con claridad



cómo deben trabajar para luego ir enfrentándolos a situaciones diferentes ( $X^2=7,074$ ), mientras que, los que se encuentran en noveno ciclo manifiestan que hay que enfrentar a los alumnos a situaciones cada vez más abiertas, donde el docente sólo actúa como orientador ( $X^2=14,763$ ). En general, los alumnos de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe se orientan por la Teoría Constructiva.

**Tabla 10.**

**Comparación de los resultados del Cuestionario de Dilemas de Teorías implícitas sobre la enseñanza y aprendizaje en estudiantes primer (n=36) y noveno (n=13) ciclos de la Carrera de Educación Intercultural en la UNAE**

Sección	Dilema	Solución	Primer ciclo		Noveno ciclo		X <sup>2</sup>	Rho
			n	%	n	%		
Qué es aprender	TI1.	Teoría directa <sup>a</sup>	4	11,1	2	15,4	,000	0,032
		Teoría interpretativa <sup>a</sup>	3	8,3	0	0,0	,160	
		Teoría constructiva <sup>a</sup>	29	80,6	11	84,6	,000	
	TI2.	Teoría directa	26	72,2	2	15,4	12,599***	0,502***
		Teoría interpretativa <sup>a</sup>	1	2,8	1	7,7	,000	
		Teoría constructiva	9	25,0	10	76,9	10,846**	
Qué se aprende	TI3.	Teoría directa	20	55,6	2	15,4	6,230**	0,250
		Teoría interpretativa <sup>a</sup>	3	8,3	5	38,5	4,332*	
		Teoría constructiva	13	36,1	6	46,2	,406	
	TI4.	Teoría directa	21	58,3	0	0,0	13,271***	0,668***
		Teoría interpretativa	9	25,0	0	0,0	2,488	
		Teoría constructiva	6	16,7	13	100,0	27,939***	
Cómo se aprende	TI5.	Teoría directa	8	22,2	0	0,0	2,017	0,571***
		Teoría interpretativa	21	58,3	2	15,4	7,074**	
		Teoría constructiva <sup>a</sup>	7	19,4	11	84,6	14,763***	
	TI6.	Teoría directa <sup>a</sup>	8	22,2	3	23,1	,000	0,073
		Teoría interpretativa <sup>a</sup>	4	11,1	0	0,0	,440	
		Teoría constructiva <sup>a</sup>	24	66,7	10	76,9	,113	
TI7.	Teoría directa <sup>a</sup>	7	19,4	3	23,1	,000	-0,004	
	Teoría interpretativa	16	44,4	5	38,5	,140		
	Teoría constructiva <sup>a</sup>	13	36,1	5	38,5	,000		
Qué y cómo se evalúa	TI8.	Teoría directa <sup>a</sup>	11	30,6	0	0,0	3,517	-0,137
		Teoría interpretativa	8	22,2	13	100,0	23,593***	
	TI9.	Teoría constructiva <sup>a</sup>	17	47,2	0	0,0	7,431**	0,205
		Teoría directa <sup>a</sup>	12	33,3	2	15,4	,756	



	Teoría interpretativa	14	38,9	5	38,5	,001	
	Teoría constructiva <sup>a</sup>	10	27,8	6	46,2	,750	
	Teoría directa	18	50,0	2	15,4	4,738*	
<b>TI10.</b>	Teoría interpretativa <sup>a</sup>	4	11,1	11	84,6	20,957***	0,014
	Teoría constructiva <sup>a</sup>	14	38,9	0	0,0	5,300**	

Nota:  $X^2$  significa Chi-cuadrado de Pearson y  $Rho$  significa Coeficiente de Correlación Rho de Spearman. \* $\leq$  probabilidad de 0,05, \*\* $\leq$  probabilidad de 0,01 y \*\*\* $\leq$  probabilidad de 0,001. Se calculó Chi-cuadrado considerando tablas tetracóricas de quienes eligieron y quienes no el ítem con respecto al primero y noveno ciclos, sin embargo, en todos los ítems se han omitido los valores de los estudiantes que no eligieron el ítem.

<sup>a</sup>. Se encontró que en este ítem existe una casilla (25%) con un recuento esperado menor que 5, por lo que, en este caso se reemplaza la Significancia de Chi-cuadrado por la Corrección de Yates.

### 3.4.5. Conclusiones en la Carrera de Lengua y Literatura

En la Carrera de Lengua y Literatura no se identificó estudiantes de primer ciclo por lo que, en la Tabla 11, se expresa únicamente los resultados del noveno ciclo. En efecto, este resultado es muy similar al encontrado al promedio de las demás Carreras que se expresa en la Tabla 1, con una excepción. En los estudiantes de noveno ciclo de Lengua y Literatura, se encontró que en el dilema sobre la aplicación de conocimientos se identifican mucho más con la Teoría Directa que con la Interpretativa o Constructiva pues, en un 73%, creen que a los alumnos se deben explicarles con claridad lo que deben hacer y plantearles unas cuantas situaciones similares para que practiquen lo que se les ha enseñado.

**Tabla 11.**

**Descripción de los resultados del Cuestionario de Dilemas de Teorías implícitas sobre la enseñanza y aprendizaje en estudiantes de noveno ciclo (n=37) de la Carrera de Lengua y Literatura en la UNAE**

Sección	Dilema	Solución	Noveno ciclo	
			n	%
Qué es aprender	TI1.	Teoría directa	4	10,8
		Teoría interpretativa	1	2,7
		Teoría constructiva	32	86,5
	TI2.	Teoría directa	31	83,8
		Teoría interpretativa <sup>a</sup>		0,0
		Teoría constructiva	6	16,2
Qué se aprende	TI3.	Teoría directa	22	59,5
		Teoría interpretativa	1	2,7
		Teoría constructiva	14	37,8
	TI4.	Teoría directa	23	62,2



		Teoría interpretativa	7	18,9
		Teoría constructiva	7	18,9
		Teoría directa	27	73,0
<b>Cómo se aprende</b>	<b>TI5.</b>	Teoría interpretativa	6	16,2
		Teoría constructiva	4	10,8
		Teoría directa	3	8,1
	<b>TI6.</b>	Teoría interpretativa		0,0
		Teoría constructiva	34	91,9
		Teoría directa		0,0
	<b>TI7.</b>	Teoría interpretativa	25	67,6
		Teoría constructiva	12	32,4
		Teoría directa	4	10,8
	<b>TI8.</b>	Teoría interpretativa	19	51,4
Teoría constructiva		14	37,8	
Teoría directa			0,0	
<b>Qué y cómo se evalúa</b>	<b>TI9.</b>	Teoría interpretativa	19	51,4
		Teoría constructiva	18	48,6
		Teoría directa	20	54,1
	<b>TI10.</b>	Teoría interpretativa	4	10,8
		Teoría constructiva	13	35,1

Nota:  $\chi^2$  significa Chi-cuadrado de Pearson y *Rho* significa Coeficiente de Correlación Rho de Spearman. \* $\leq$  probabilidad de 0,05, \*\* $\leq$  probabilidad de 0,01 y \*\*\* $\leq$  probabilidad de 0,001. Se calculó Chi-cuadrado considerando tablas tetracóricas de quienes eligieron y quienes no el ítem con respecto al primero y noveno ciclos, sin embargo, en todos los ítems se han omitido los valores de los estudiantes que no eligieron el ítem.

<sup>a</sup>. Se encontró que en este ítem existe una casilla (25%) con un recuento esperado menor que 5, por lo que, en este caso se reemplaza la Significancia de Chi-cuadrado por la Corrección de Yates.

### 3.5. Conclusiones estadísticas

Los ítems de definición de educación y de la función que cumple el docente en el proceso de enseñanza aprendizaje los estudiantes de primer y noveno ciclos son más frecuentes en la Teoría Constructiva. El ítem de ideas previas de los alumnos es más alto en la Teoría Directa. En los otros ítems hay concentración en los valores de la Teoría Interpretativa.



Hay diferencias significativas ( $p < 0,05$ ) que ratifican la hipótesis planteada de que los estudiantes de primer ciclo se relacionan mejor con la Teoría Directa y los de noveno ciclo con la Teoría Constructiva. Las diferencias en los estudiantes de primero y noveno ciclos ocurren en los ítems de definición, función del docente, así como respecto a las ventajas y los inconvenientes de hacer los exámenes permitiendo que los alumnos tengan el material de estudio delante.

La evaluación de acuerdo a la Carrera muestra correlaciones y diferencias significativas en algunos ítems concretos ( $p \geq 0,05$ ) de forma diferente por Carrera. En la Carrera de EGB no se corroboró la hipótesis planteada en ninguno de los dilemas. En la Carrera de Matemáticas se ratificó la hipótesis con dos dilemas, el de la definición del aprendizaje y la función del profesor, sin embargo, también se encontró un dilema con correlación inversa que muestran un cambio de la Teoría Constructiva a Teoría Directa en la aplicación de conocimientos. En la Carrera de Educación Inicial se verificó las hipótesis parcialmente pues, en un dilema hay coherencia respecto a la función del profesor, pero en otro no respecto a la aplicación del conocimiento. La Carrera que permitió ratificar la hipótesis, en al menos tres dilemas y con un nivel de correlación medio y alto, fue la Carrera de Educación Intercultural, en ella, las ideas previas, los objetivos de la asignatura y la aplicación de los conocimientos son coherentes con lo planteado en esta investigación. En consecuencia, la hipótesis planteada a nivel general, se verifica parcialmente en los dilemas que han sido explicados en este capítulo.

### **3.6. Discusión**

Las concepciones son sistemas de creencias que mantienen los individuos que les ayuda a comprender el mundo y a sí mismos (Fives y Buehl, 2014). Así, dentro del sistema general de creencias de un profesor existen subsistemas de creencias (Gorodokin, 2005). Subsistemas que obligan a pensar de tal o cual manera un proceso de enseñanza y aprendizaje (Fives y Buehl, 2014). Para Sternberg et al. (2014), estas concepciones provienen de la formación. Pero no solamente la formación universitaria, sino que incluso la universidad podrían pasar por alto comportamientos tradicionales del nuevo docente. En definitiva, las creencias crean un marco que filtra la información nueva que se adquiere en la universidad y las creencias deciden qué



información eligen los maestros y qué ignoran durante sus prácticas (Díaz, Martínez, Roa y Sanhueza, 2010).

Los análisis de las Teorías Implícitas en educación demandan de al menos cuatro rasgos característicos como la abstracción, la coherencia, la causalidad y el compromiso ontológico (Pozo et al. 2006). Desde la perspectiva filosófica las concepciones implícitas atienden a una visión *constructivista* que no se centra únicamente en los resultados de los aprendizajes, sino también en todos los demás procesos y condiciones en las que se encuentra el aprendiz. Otra perspectiva filosófica es la *posmoderna*, según la cual el conocimiento es una reconstrucción de la realidad, aunque no hay posibilidad de evaluar o jerarquizar las distintas representaciones del conocimiento. Ambas posturas, consideran al maestro como un mediador del aprendizaje y no como un portador del conocimiento. En contraparte a la Teoría Constructiva, se encuentra la enseñanza *teórica directa*, según la cual, conocer es copiar fielmente la realidad en la que el estudiante actúa por imitación al docente. Una postura intermedia es la Teoría Interpretativa según la cual, el docente debe atender a un experto por lo que el docente adquiere una especial relevancia.

En tal sentido, es de esperarse que, las Teorías Implícitas del proceso de enseñanza y aprendizaje contraponga, por un lado las concepciones del modelo autoritario directo y por otro las del modelo constructivista democrático (Trowler y Cooper, 2002). En efecto, los resultados del presente análisis se remiten a la concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva constructivista, según la cual hay que transformar el objeto de aprendizaje para poder conocerlo (Arellano, 2018). En tal sentido, conocer significa apropiarse del conocimiento y no repetir fielmente lo que sostiene la teoría.

Otro hallazgo de este estudio está relacionado con la función del maestro, según la cual el docente es alguien que facilita un ambiente propicio para que el estudiante pueda conocer por sí solo, es decir pueda desarrollar capacidades para comparar, argumentar y pensar de forma crítica. Arellano (2018), justamente cree que el rol del docente se limita al de un ayudante en el descubrimiento del significado y la construcción práctica de lo que aprende el estudiante.



No obstante, en lo que se refiere a los conocimientos previos que Ausubel (2000) los consideró fundamentales para anclar el nuevo conocimiento con los antecedentes del estudiante, se advierte que existe una contradicción con la Teoría Constructiva. Piaget (1968), por su parte, señaló la importancia de que el nuevo conocimiento se asimile y/o acomode a la estructura cognitiva ya existente en el estudiante, un esquema previo con conocimientos e ideas previas. En efecto, en el presente caso, los estudiantes de educación se identifican mejor con la Teoría Directa según la cual los conocimientos previos no son tan importantes como los nuevos, pues los nuevos reemplazarán a los conocimientos previos.

Alarcón y Reyno (2008), señalaron que los estudiantes de los primeros años de una universidad manifiestan un índice alto de inclinación por teorías implícitas tradicionales, pero a medida que su formación universitaria va avanzando, estas teorías también cambian. Cárdenas y Oyanedel (2016), señala que al finalizar la instrucción universitaria, la mayoría de la población estudiada se inclina por teorías constructivas, sin embargo, muchos conceptos implícitos sobre la enseñanza se combinan entre una teoría y otra. En el presente caso se encontró una situación similar, pero ello ocurre únicamente en tres aspectos (que conformarían el 30% del instrumento coherente con las hipótesis) como son en la definición de enseñar, en la función del docente, así como con respecto a las ventajas y los inconvenientes de hacer los exámenes permitiendo que los alumnos tengan el material de estudio delante. No obstante, no se pudo probar lo que sostiene Gómez (2008), que señala haber comprobado el 81.25% de hipótesis al manifestar que los profesores utilizan un método pedagógico adecuado con las teorías que ellos sustentaban.

No se han encontrado estudios comparativos por Carreras o Áreas de Estudio que hayan empleado el Cuestionario de Dilemas, por lo que no es posible contrastar información con el presente estudio. Sin embargo, ello no quita que se pueda insistir en los hallazgos del presente estudio, por Carreras. En el presente caso, la Carrera de EGB no corroboró la hipótesis planteada en absoluto. En la Carrera de Matemática se ratificó la hipótesis con dos dilemas el de la definición del aprendizaje y la función del profesor, sin embargo, también se encontró un dilema que prefiere a la Teoría Directa en la aplicación de conocimientos. En la Carrera de Educación Inicial hay un dilema coherente respecto a la función del profesor y otro incoherente a la



aplicación del conocimiento. La Carrera que permitió ratificar la hipótesis, en al menos tres dilemas (30% como el nivel general) fue la Carrera de Educación Intercultural, en ella, las ideas previas, los objetivos de la asignatura y la aplicación de los conocimientos son coherentes con lo planteado.

Por otro lado, se debe tener en cuenta que, ninguna de los resultados obtenidos sugiere que los estudiantes de la UNAE se adhieran de forma exclusiva a una teoría, en efecto, todos tienen alguna inclinación por las Teorías Constructiva, Directa e Interpretativa, aunque tienen cierta preferencia por alguna de ellas. Loo (2013) y Cosío y Hernández (2016) también encontraron que no existe una sola teoría que identifique a los profesores, sino que coexisten las dos o las tres teorías señaladas de forma combinada. En este marco también se encuentran Aparicio et al. (2004) quienes ven que no existe una perspectiva homogénea de concepciones y sugieren descomponer las tres teorías en subprocesos de forma detallada y sistemática para comprender de mejor manera los conocimientos intuitivos que tienen los profesores.

### **3.7. Limitación**

El presente estudio tuvo como limitación el nivel de fiabilidad del Cuestionario de Dilemas, mismo que, no obtuvo un valor aceptable ( $\alpha=0,290$ ), por lo que de acuerdo al desarrollo de las escalas se considera inaceptable el conjunto de elementos. Según De Vellis (2014), este valor sería inaceptable, por supuesto cuando él señala que los cortes para las escalas pueden ser subjetivos, no lo hace para los valores menores a .60. Sugiere el autor que las conclusiones a las que se llegue con la escala son limitadas por al menos tres posibles razones: “la primera tiene que ver con que las preguntas posiblemente difieren del contexto local, la segunda tiene que ver con la probabilidad de las diferencias pueden limitar la validez de la escala, y, la tercera, señala que debería comunicarse como una limitación” (p. 59). Sin embargo, si es que no se generan los promedios o sumatorias para las dimensiones, las preguntas son complemente válidas para el estudio. En tal sentido, se pueden cumplir los objetivos manifestando la limitación antes mencionada.



## CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

### Conclusiones

- Se ha analizado las concepciones implícitas que los estudiantes en formación docente de la UNAE tienen sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje con el Cuestionario de Dilemas que plantea diez escenarios, cada uno con tres posibilidades de respuesta, una con tendencia hacia la Teoría Directa, tradicional o autoritaria, otra hacia la Teoría Interpretativa o intermedia en la que el docente juega un papel en la enseñanza del alumno pero sin ser autoritario ni democrático, y una tercera, la Teoría Constructiva en la que se proponen alternativas constructivistas y democráticas en las que el docente únicamente actúa como un facilitador y creador de ambientes de aprendizaje para que el estudiante descubra el conocimiento por sí mismo. Sin embargo, en el análisis de la fiabilidad se encontró un nivel muy bajo para el Alfa de Cronbach.
- Se identificó las concepciones implícitas basadas en dicho cuestionario sobre la enseñanza y el aprendizaje que tienen los estudiantes en formación docente de primero y noveno ciclo. Se encontró dos ítems que se destacan sobre todos los demás con respecto al aprendizaje constructivista, estos ítems tienen que ver con la definición de educación y con la función que cumple el docente en el proceso de enseñanza aprendizaje los estudiantes. Sin embargo, ello no ocurrió de la misma manera con las ideas previas de los alumnos pues en este aspecto los estudiantes se identifican mejor con la Teoría Directa.
- Se comparó las concepciones implícitas de los docentes de primer y noveno ciclo. Se encontró que existen tres diferencias significativas que ratifican la hipótesis de que los estudiantes de primer ciclo se relacionan mejor con la Teoría Directa y los de noveno ciclo con la Teoría Constructiva y una diferencia que la contradice. Las diferencias encontradas son en los ítems de definición, función del docente, así como el relativo a las ventajas y los inconvenientes de hacer los exámenes permitiendo que los alumnos tengan el material de estudio delante. La diferencia tiene que ver con la función o rol del docente en la que los estudiantes de noveno ciclo se apegan más a la Teoría



Directa. Por lo tanto, se señala que la hipótesis se corrobora parcialmente con los resultados encontrados.

- Al desglosar la comparación de primero y noveno ciclos en función de las cinco Carreras que oferta la UNAE, se encontraron algunas especificidades que corroboran la hipótesis en algunos casos, de manera excepcional en otros casos la contradicen y de manera general no se verifican. Por ejemplo, en EGB no se corroboró la hipótesis en ninguno de los dilemas, pero tampoco se advirtió contradicción alguna. En la Carrera de Educación Inicial se verificó las hipótesis parcialmente pues en un dilema hay coherencia respecto al rol del maestro, pero en otro, respecto a la aplicación del conocimiento, se encontró lo contrario. En la Carrera de Matemáticas se ratificó la hipótesis con dos dilemas el de la definición del aprendizaje y la función del profesor, pero además se encontró que se contradice en la aplicación de conocimientos. Otra Carrera que tuvo limitaciones en la aplicación de conocimientos fue Lengua y Literatura que en gran medida optó por la Teoría Directa. La única Carrera que permitió ratificar la hipótesis, en al menos tres dilemas y sin ninguna contradicción, fue la Carrera de Educación Intercultural. En esta Carrera las ideas previas, los objetivos de la asignatura y la aplicación de los conocimientos son coherentes con las hipótesis formuladas.



## **Recomendaciones**



- En razón del bajo nivel de fiabilidad del instrumento, se sugiere realizar un análisis de validez del constructo mediante análisis de expertos para que se determine si la semántica del Cuestionario de Dilemas es la misma para los lugares en los que se la ha validado como para el Ecuador, así como también, se sugiere realizar un análisis de las propiedades psicométricas del constructo mediante análisis de clústeres, análisis factorial exploratorio y/o análisis factorial confirmatorio. De esta manera se podría agregar ítems o quitarlos, así como agruparlos en factores que permitan explicar de manera más resumida la tendencia hacia una de las tres concepciones pedagógicas implícitas, a saber, Teoría Directa, Teoría Interpretativa y Teoría Constructiva.
- Debido a la baja importancia que los estudiantes de la UNAE dan a las ideas previas, es importante que se lo capacite sobre la importancia de los conocimientos previos que ayudan a adquirir nuevos conocimientos pues generan ideas anclas para aceptar, rechazar, fortalecer o ignorar las nuevas ideas de los educandos.
- Otra recomendación tiene que ver asimismo con el proceso de capacitación a los estudiantes con respecto al rol que cumple el maestro. Resulta que muchos estudiantes que están cerca de concluir la Carrera prefieren la Teoría Directa del rol del docente para involucrarse como portadores del conocimiento para los estudiantes. En tal sentido es importante capacitar sobre la función que van a cumplir como mediadores o facilitadores del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- La siguiente sugerencia es más específica y tiene que ver con tres Carreras directamente. En las Carreras de Educación Inicial, Matemática y Lengua y Literatura se requiere capacitar más a los estudiantes acerca de la aplicación del conocimiento pues, de lo contrario, terminarán creyendo que lo más importante del uso del conocimiento en la escuela o colegio es plantearles unas cuantas situaciones similares a los ejemplos de los textos para que practiquen lo que se les ha enseñado, cuando lo verdaderamente relevante es que puedan aplicar el conocimiento de una forma mucho más significativa en la vida real, prescindiendo incluso de explicaciones magistrales que pueda hacer el maestro.



## BIBLIOGRAFÍA

- Alvarez, F., Didriksson, A., & E, L. (2017). Educamos para el buen vivir. En S. Endara, *Educamos para el buen vivir* (págs. 25-36). Azogues: Editorial UNAE.
- Álvarez, F., Didrksson, A., & Larrea, E. (2016). Hacer bien, pensar bien y sentir bien. En S. Endara, *Educamos para el Buen Vivir* (págs. 25-36). AZOGUES: UNAE.
- Aparicio, J., Hoyos, O., & Niebles, R. (2004). De Velázquez a Dalí: las concepciones implícitas de los profesores sobre el aprendizaje. *Psicología desde el Caribe*(13), 144-168. Recuperado el 2 de Junio de 2019, de [https://www.researchgate.net/profile/Olga\\_Hoyos\\_De\\_Los\\_Rios/publication/327634730\\_De\\_Velazquez\\_a\\_Dali\\_Las\\_concepciones\\_implicitas\\_de\\_profesores\\_de\\_educacion\\_basica\\_sobre\\_el\\_aprendizaje/links/5b9af20545851574f7c682a7/De-Velazquez-a-Dali-Las-concepciones-im](https://www.researchgate.net/profile/Olga_Hoyos_De_Los_Rios/publication/327634730_De_Velazquez_a_Dali_Las_concepciones_implicitas_de_profesores_de_educacion_basica_sobre_el_aprendizaje/links/5b9af20545851574f7c682a7/De-Velazquez-a-Dali-Las-concepciones-im)
- Arancibia, M., & Badia, A. (2015). Concepciones de profesores de secundaria sobre enseñar y aprender Historia con TIC. *Revista electrónica de investigación educativa*, 17(2), 62-75. Recuperado el 25 de Junio de 2019, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412015000200005&script=sci\\_arttext&tlng=en](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412015000200005&script=sci_arttext&tlng=en)
- Arancibia, M., Soto, P., & Contreras, P. (2010). Concepciones del profesor sobre el uso educativo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) asociadas a procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula escolar. *Estudios pedagógicos*, 36(1), 23-51.
- Arellano, P. (2018). Planteamiento de los estilos de enseñanza desde un enfoque cognitivo-constructivista. *Tendencias pedagógicas*, 31, 47-68. Recuperado el 22 de Junio de 2019, de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6383446.pdf>



Asamblea Constituyente. (2008). *Constitución política del Ecuador*. Montecristi, Ecuador: Asamblea Constituyente.

Asamblea Nacional Legislativa. (2010). *Ley orgánica de educación superior*. Quito, Ecuador: Asamblea Nacional Legislativa.

Ausubel, D. (2000). *Adquisición y retención del conocimiento, una perspectiva cognitiva*. Barcelona, España: Paidós. Obtenido de <https://books.google.com.ec/books?id=VufcU8hc5sYC&printsec=frontcover&dq=David+ausubel&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwivsdGpkYTgAhVKhOAKHUQVC94Q6AEIRTAE#v=onepage&q&f=false>

Basilisa, M., Mateos, M., & Vilanova, S. (2014). Cuestionario de dilemas para indagar concepciones sobre el aprendizaje en docentes universitarios. *Docencia universitaria*, 103-120.

Baudson, T., & Preckel, F. (2013). Teachers' implicit personality theories about the gifted: An experimental approach. *School psychology quarterly*, 28(1), 37-52. Recuperado el 9 de Junio de 2019, de [https://www.researchgate.net/profile/Franzis\\_Preckel/publication/235378385\\_Teachers%27\\_Implicit\\_Personality\\_Theories\\_About\\_the\\_Gifted\\_An\\_Experimental\\_Approach/links/0deec534e3a53b45f8000000/Teachers-Implicit-Personality-Theories-About-the-Gifted-An-Experi](https://www.researchgate.net/profile/Franzis_Preckel/publication/235378385_Teachers%27_Implicit_Personality_Theories_About_the_Gifted_An_Experimental_Approach/links/0deec534e3a53b45f8000000/Teachers-Implicit-Personality-Theories-About-the-Gifted-An-Experi)

Borgstede, S., & Hoogeveen, L. (2014). Una mirada creativa hacia la superdotación: posibilidades y dificultades en la identificación de la creatividad. *Revista de Psicología*,



32(1), 157-180. Recuperado el 26 de Junio de 2019, de [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S0254-92472014000100007&script=sci\\_arttext&tlng=pt](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S0254-92472014000100007&script=sci_arttext&tlng=pt)

Cárdenas, M., & Oyanedel, M. (2016). Teachers' implicit theories and use of ICTs in the language classroom. *Pedagogy and Education*, 25(2), 207-225. Recuperado el 13 de Junio de 2019, de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1475939X.2014.988745>

Chan, D., & Chan, L. (2010). Implicit theories of creativity: Teachers' perception of student characteristics in Hong Kong. *Creativity Research Journal*, 12(3), 185-195. Recuperado el 5 de Junio de 2019, de [https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15326934crj1203\\_3](https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15326934crj1203_3)

Chen, J. (2012). Implicit theories, epistemic beliefs, and science motivation: A person-centered approach. *Learning and Individual Differences*, 22(6), 724-735. Recuperado el 9 de Junio de 2019, de [http://www.academia.edu/download/31626876/Chen.L\\_ID.2012.ImplicitTheories.EpistBeliefs.SciMotiv\\_PersonCentered.pdf](http://www.academia.edu/download/31626876/Chen.L_ID.2012.ImplicitTheories.EpistBeliefs.SciMotiv_PersonCentered.pdf)

Cossio, E., & Hernández, G. (2016). Las teorías implícitas de enseñanza y aprendizaje de profesores de primaria y sus prácticas docentes. *RMIE*, 1135-1164.

Cuadra, D. (2009). Teorías subjetivas en docentes de una escuela de bajo rendimiento, sobre la enseñanza y el aprendizaje del alumno. *Revista mexicana de investigación educativa*, 14(42), 939-967. Recuperado el 15 de Junio de 2019, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662009000300015](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662009000300015)



- DeVellis, R. (2016). *Scale development. Theory and Applications* (Fourth ed.). Washington: Sage.
- Díaz, C., Martínez, P., Roa, I., & Sanhueza, M. (2010). Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico. *Polis. Revista Latinoamericana*, 25, 125-138. Recuperado el <https://journals.openedition.org/polis/625> de Junio de 2019
- Feixás, M. (2010). Enfoques y concepción docentes en la Universidad. *Relieve*, 16(2).
- Fives, H., & Buehl, M. (2014). Exploring differences in practicing teachers' valuing of pedagogical knowledge based on teaching ability beliefs. *Journal of Teacher Education*, 65(5), 435-448. Recuperado el 6 de Junio de 2019, de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.882.368&rep=rep1&type=pdf>
- Gómez, C., & de León, E. (04 de Septiembre de 2014). Método comparativo. En K. Sáenz, & G. Tamez, *Métodos y Técnicas Cualitativas y Cuantitativas Aplicables a la Investigación en Ciencias Sociales* (págs. 224-251). Monterrey, Nuevo León, México: Tirant humanidades.
- Gómez, D., & Molina, E. (2006). Teorías implícitas sobre la inteligencia en docentes. *EduPsykhé: Revista de psicología y psicopedagogía*, 5(1), 129-144. Recuperado el 27 de Junio de 2019, de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2010137.pdf>
- Gómez, L. (2008). Las teorías implícitas de los docentes y sus acciones en el aula. *Sinéctica*, 1-22.
- Gómez, V., & 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.



- Gorodokin, I. (2005). La formación docente y su relación con la epistemología. *Revista iberoamericana de educación*, 37(5), 501-222. Recuperado el 15 de Junio de 2019, de <http://www.academia.edu/download/36975023/profsrado.epistemologia.pdf>
- Gralewski, J., & Karwowski, M. (2018). Are teachers' implicit theories of creativity related to the recognition of their students' creativity? *The Journal of Creative Behavior*, 52(2), 156-167. Recuperado el 15 de Junio de 2019, de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/jocb.140>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (Sexta ed.). Monterrey, nuevo león. México: McGraw-Hill/Interamericana Editores.
- Jiménez, B. (2006). Pensar el pensamiento del profesorado. *Revista española de Pedagogía*, 105-122.
- Larguero, J., & Blandón, V. (2001). Concepciones de los profesores nicaragüenses de física en el nivel de secundaria sobre la ciencia, su enseñanza y su aprendizaje. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 4(1), 61-75.
- Maldonado, M. (2015). Modelos mentales aplicados en la evaluación de los aprendizajes por docentes de la facultad de filosofía de la universidad de cuenca. *Maskana*, 13-30.
- Ministerio de Educación. (09 de 09 de 2019). *Plan Decenal de Educación*. Obtenido de [https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/08/Rendicion\\_2007.pdf](https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/08/Rendicion_2007.pdf)
- Moreno, E., & Gatica, M. (2012). Concepciones del profesorado de biología en ejercicio sobre el aprendizaje científico escolar. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 30(2), 33-54.



- Moreno, V. (2018). Unae las raíces del cambio. En S. Endara, *Unae las raíces del cambio* (págs. 61-83). Azogues: Editorial UNAE.
- Muñoz, M., López, M., & Assaél, J. (2015). Concepciones docentes para responder a la diversidad:¿ Barreras o recursos para la inclusión educativa? *Psicoperspectivas*, 14(3), 68-79.
- Murcia, N., Pintos, J., & Ospina, H. (2009). Imaginarios de profesores y estudiantes universitarios: un estado del arte. *Educación y Educadores*, 63-91.
- Pedreira, I., & Pozo, I. (2012). Las concepciones implícitas de profesores universitarios sobre los requisitos para el aprendizaje. *FAEBBA*, 192-203.
- Pérez, A. (2015). Hacer bien, pensar bien y sentir bien. En S. Endara, *Hacer bien, pensar bien y sentir bien* (págs. 15-28). Azogues: Editorial UNAE.
- Piaget, J. (1968). El punto de vista de Piaget. En J. Delval, *Lecturas de psicología del niño* (págs. 165-185). Madrid, España: Alianza .
- Porlán, R., Rivero, A., & Martín, R. (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: Teoría, métodos e instrumentos. *Enseñanza de las Ciencias*, 15(2), 155-171. Recuperado el 4 de Junio de 2019, de <https://ddd.uab.cat/pub/edlc/02124521v15n2/02124521v15n2p155.pdf>
- Pozo, J., & Sheuer, N. (1999). Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas. En J. Pozo, & C. Monereo, *El aprendizaje estratégico : enseñar a aprender desde el currículo* (págs. 87-108). Madrid: Santillana.



- Pozo, J., Scheuer, N., Mateos, M., & Pérez, M. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. Pozo, N. Scheuer, & M. y. Mateos, *Nuevas formas de pensar el aprendizaje y la enseñanza* (págs. 34-132). España: Graó.
- Rissanen, I., Kuusisto, E., Hanhimäki, E., & Tirri, K. (2018). The implications of teachers' implicit theories for moral education: A case study from Finland. *Journal of Moral Education*, 47(1), 63-77. Recuperado el 7 de Junio de 2019, de <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03057240.2017.1374244?af=R>
- Rodríguez, D., & López, Á. (2006). ¿Cómo se articulan las concepciones epistemológicas y de aprendizaje con la práctica docente en el aula? Tres estudios de caso de profesores de secundaria. *Revista mexicana de investigación educativa*, 11(31), 1307-1335.
- Sánchez, L. (2005). Concepciones de aprendizaje de profesores universitarios y profesionales no docentes: un estudio comparativo. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 21(2), 231-243.
- Sebastián, V. (2012). Autoestima y autoconcepto docente. *Phainomenon*, 11(1), 23-34. Recuperado el 22 de Junio de 2019, de <http://revistas.unife.edu.pe/index.php/phainomenon/article/download/226/339>
- Senge P. (23 de Enero de 2017). *El país*. Obtenido de El país: [https://elpais.com/economia/2017/01/15/actualidad/1484514194\\_176496.html](https://elpais.com/economia/2017/01/15/actualidad/1484514194_176496.html)
- Stenberg, K., Karlsson, L., Pitkaniemi, H., & Maaranen, K. (2014). Beginning student teachers' teacher identities based on their practical theories. *European Journal of Teacher Education*, 37(2), 204-219. Recuperado el 6 de Junio de 2019, de <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.882309>



- Talou, C., Borzi, S., Sánchez, M., Gómez, M., Escobar, S., & Hernández, V. (2010). Inclusión escolar: Reflexiones desde las concepciones y opiniones de los docentes. *Revista de Psicología-Segunda época*, 11, 38-53.
- Trowler, P., & Cooper, A. (2002). Teaching and learning regimes: Implicit theories and recurrent practices in the enhancement of teaching and learning through educational development programmes. *Higher Education Research & Development*, 21(3), 221-240. Recuperado el 15 de Junio de 2019, de [https://www.researchgate.net/profile/Paul\\_Trowler/publication/233159135\\_Teaching\\_and\\_Learning\\_Regimes\\_Implicit\\_Theories\\_and\\_Recurrent\\_Practices\\_in\\_the\\_Enhancement\\_of\\_Teaching\\_and\\_Learning\\_Through\\_Educational\\_Development\\_Programmes/links/58492ddc08aeda6968](https://www.researchgate.net/profile/Paul_Trowler/publication/233159135_Teaching_and_Learning_Regimes_Implicit_Theories_and_Recurrent_Practices_in_the_Enhancement_of_Teaching_and_Learning_Through_Educational_Development_Programmes/links/58492ddc08aeda6968)
- Universidad Nacional de Educación. (14 de Mayo de 2015). Estatuto de la universidad nacional de educación. Azogues, Cañar, Ecuador.
- Universidad Nacional de Educación. (2019). *Kamu ñawi la unae en perspectivas libro fotográfico*. Azogues: EDITORIAL UNAE.
- UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN DEL ECUADOR UNAE. (2017). *EDUCAMOS PARA EL BUEN VIVIR*. AZOGUES: EDITORIAL UNAE.
- UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN DEL ECUADOR UNAE. (2019). *UNAE, las raíces del cambio*. Azogues: Editorial UNAE.
- Urbina, C., Simón, C., & Echeita, G. (2011). Concepciones de los profesores acerca de las conductas disruptivas: análisis a partir de un marco inclusivo. *Infancia y aprendizaje*, 34(2), 205-217.



- Van der Bijl, B., & otros. (2012). La relación teoría práctica en la formación docente para la innovación de la educación general básica. *Universidad de Cuenca*.
- Vedenpää, I., & Lonka, K. (2014). Teachers' and teacher students' conceptions of learning and creativity. *Creative Education*, 5(20), 1821-1833. Recuperado el 8 de Junio de 2019, de [https://file.scirp.org/pdf/CE\\_2014111915352422.pdf](https://file.scirp.org/pdf/CE_2014111915352422.pdf)
- Vilanova, S., García, M., & Señorino, O. (2007). Concepciones acerca del aprendizaje: Diseño y validación de un cuestionario para profesores en formación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 9(2), 1-21.
- Vincenzi, A. (2009). Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios. *Educación y Educadores*, 12(2), 87-101. Recuperado el 3 de Junio de 2019, de uno de los conceptos que se utilizan para estudiar las concepciones que tienen los profesores sobre la enseñanza es el de teorías implícitas
- Yeung, A., Craven, R., & Kaur, G. (2014). Teachers' self-concept and valuing of learning: relations with teaching approaches and beliefs about students. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(3), 305-320. Recuperado el 9 de Junio de 2019, de [http://researchbank.acu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1272&context=fhs\\_pub](http://researchbank.acu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1272&context=fhs_pub)



## ANEXOS

### Anexo 1.

#### Formulario de Participación Consentida e Informada

**Nombre del proyecto:** *Las concepciones implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes en formación docente de la Universidad Nacional de Educación.*

**Investigador responsable:** Oscar F. Ojeda G. – Email: oscar2fg@hotmail.com

Entiendo que el presente formulario busca informarme respecto a mis derechos como participante en este estudio y sobre las condiciones en que se realizará, para que el decidir ser parte de él se base en información clara que me permita ejecutar una decisión con profunda libertad.

He sido informado(a) de que mi participación en este estudio es completamente voluntaria y que consiste en explicitar mis concepciones implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje a través de la resolución de un cuestionario de dilemas. Se me ha comunicado que el tiempo aproximado que requerirá mi participación es de 15 minutos y que el lugar en el que se realizará será en el salón de clases de la UNAE que fue previamente acordado con los directivos institucionales a fin de garantizar un ambiente cómodo.

Entiendo que al ser mi participación voluntaria, puedo decidir, en todo momento, que no deseo continuar resolviendo las preguntas del cuestionario de dilemas si me siento incómodo(a) desde cualquier punto de vista. Esta libertad tanto de participar como de retirarme no involucra ningún tipo de sanción. Una eventual no participación o retiro no tendrá repercusión alguna ni en lo académico, ni en lo laboral, ni en algún otro contexto. Además, entiendo que no percibiré beneficio económico por mi cooperación sino que será únicamente con fines investigativos que aportará, potencialmente, a conocer las concepciones implícitas de la primera promoción de estudiantes egresados de esta casa de estudios.

Fui informado de los objetivos generales de la investigación y que hay aspectos de ella que me serán socializados una vez concluida con toda la investigación.

Entiendo que mi participación en este estudio será de carácter anónimo y que los datos recabados en ninguna forma podrían ser relacionados con mi persona, en tal sentido estoy en conocimiento de que el presente documento se almacenará por un lapso de tres años, momento en el cual será traspasado a formato electrónico para, en dos años más, ser destruido por cuenta del investigador principal. Comprendo, además, que los datos generales que de él se extraigan serán almacenados en formato papel y luego en formato electrónico (base de datos) y que mi colaboración en este estudio tiene como propósito servir a la investigación científica y a la docencia universitaria.

Fui informado, así mismo, de que puedo pedir una copia del presente. En caso de presentarse algún reclamo, puedo acudir a la Coordinación de Investigación de la Universidad Nacional de Educación.

Por lo tanto, manifiesto mi total predisposición y estoy de acuerdo en ser parte de esta investigación.

**Nombre del participante:**

**Cédula de Ciudadanía:**

**Firma:** \_\_\_\_\_

**Fecha:**

**Nota:** Modelo de consentimiento informado fue adaptado de la siguiente fuente:

[https://www.google.com.ec/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjR-cDFut7kAhXLxFkKHb55CuUQFjAAegQIBBAC&url=http%3A%2F%2Ffiles.pucp.edu.pe%2Ffacultad%2Fllcch%2Fwp-content%2Fuploads%2F2015%2F11%2F20080524-Consentimiento-Informado.doc&usg=AOvVaw2bgSjm0\\_KcCFKQFI38B5Hm](https://www.google.com.ec/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjR-cDFut7kAhXLxFkKHb55CuUQFjAAegQIBBAC&url=http%3A%2F%2Ffiles.pucp.edu.pe%2Ffacultad%2Fllcch%2Fwp-content%2Fuploads%2F2015%2F11%2F20080524-Consentimiento-Informado.doc&usg=AOvVaw2bgSjm0_KcCFKQFI38B5Hm)



## **Anexo 2.**

### **Cuestionario de Dilemas**

**Indicación previa:** En una reunión de junta de docentes, los profesores están discutiendo acerca de distintos temas que tienen que ver con la enseñanza. Se exponen aquí los diferentes puntos de vista que aparecen.

- Por favor le solicito que coloque una **X** en el espacio en medio del paréntesis (.....) escogiendo el literal que señala la posición que representa mejor su opinión, en cada uno de los distintos enunciados:

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

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

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

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

#### **3. Acerca de la extensión de los programas de las asignaturas, algunos docentes piensan que se debe:**

- a) Seleccionar los contenidos más adecuados para que los alumnos razonen y desarrollen estrategias de aprendizaje. (.....)
- b) Enseñar todos los contenidos que surgen de la lógica disciplinar, ya que son indispensables para que el alumno avance 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, Lo mejor es:**

- 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. 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. Respetto de cómo hacer preguntas para evaluar:**

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

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

- 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. (.....)



UNIVERSIDAD DE CUENCA

**GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN Y COLABORACIÓN**

**Anexo 3.****Tabla de relación de las respuestas a los Dilemas con su respectiva Teoría**

<b>Dilema</b>	<b>Teoría Directa</b>	<b>Teoría Interpretativa</b>	<b>Teoría Constructiva</b>
<b>1. Con respecto al aprendizaje, algunos docentes opinan que:</b>	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.
<b>2. Con respecto a las ideas previas de los alumnos, las principales opiniones fueron:</b>	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.
<b>3. En relación con la extensión de los programas de las asignaturas, algunos docentes piensan se debe:</b>	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
<b>4. En cuanto a los objetivos principales de una</b>	Procurar que los alumnos	Procurar que los alumnos	Procurar que los alumnos desarrollen estrategias que les



<b>asignatura son:</b>	adquieran todos los conocimientos básicos fundamentales, ya que con el tiempo lograrán darles significado.	razonen y comprendan lo más posible, aunque no siempre lo logren en el caso de los contenidos más complejos.	permitan asignarle significado a lo que aprenden.
<b>5. Para que los alumnos aprendan a aplicar los conocimientos adquiridos, las opiniones fueron:</b>	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.
<b>6. Con respecto a la función del profesor, fundamentalmente :</b>	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
<b>7. En cuanto a los libros de texto que usan los alumnos, lo mejor es:</b>	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.



<b>8. Respecto de cómo hacer preguntas para evaluar los aprendizajes, las opiniones fueron:</b>	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 posibles, 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
<b>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:</b>	No es una buena idea porque los alumnos no hacen el esfuerzo de estudiar los contenidos para la prueba.	Es una buena idea porque esto podría permitir valorar si los alumnos son capaces de utilizar la información disponible para elaborar su propia respuesta.	Puede ser una buena idea siempre y cuando se acompañe con alguna otra tarea que permita comprobar que el alumno conoce la información.
<b>10. Al evaluar la resolución de un problema, lo más importante es:</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.	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.