



FONIDE – Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación

GOBIERNO DE CHILE
MINISTERIO DE EDUCACION

*Departamento de Estudios y Desarrollo. División de Planificación y Presupuesto.
Ministerio de Educación.*

Informe Final

**“TEORÍAS IMPLÍCITAS SOBRE EL APRENDIZAJE Y SU RELACIÓN CON LAS PRÁCTICAS
PEDAGÓGICAS EN ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA EN LA UNIVERSIDAD DE MAGALLANES
Y PROFESORES EN EJERCICIO DE LA XII REGIÓN”**

Investigador Principal: Dr. Juan Carlos Judikis P.
Institución Adjudicataria: Universidad de Magallanes
Proyecto FONIDE N°: 286 - 2006

Enero 2008



GOBIERNO DE CHILE
MINISTERIO DE EDUCACION

Información: Secretaría Técnica FONIDE. Departamento de Estudios y Desarrollo – DIPLAP. Alameda 1371,
Piso 8, MINEDUC. Fono: 3904005. E-mail: fonide@mineduc.cl

INFORMACIÓN SOBRE LA INVESTIGACIÓN:

Inicio del Proyecto: Marzo 2007

Término del Proyecto: Enero 2008

Equipo Investigación: Juan Carlos Judikis, Claudia Estrada Goic, Margarita Makuc, Walter Molina y Rodrigo Cárcamo.

Monto adjudicado por FONIDE: \$ 8.500.000-

Presupuesto total del proyecto: \$5.540.634-

Incorporación o no de enfoque de género: NO

Comentaristas del proyecto: Nolfá Ibáñez, Iván Ortiz y Mauricio Núñez.

“Las opiniones que se presentan en esta publicación, así como los análisis e interpretaciones, son de exclusiva responsabilidad de los autores y no reflejan necesariamente los puntos de vista del MINEDUC”.

Las informaciones contenidas en el presente documento pueden ser utilizadas total o parcialmente mientras se cite la fuente.

Esta publicación está disponible en www.fonide.cl

Abstract:

El estudio se interesó en las concepciones de aprendizaje en estudiantes de pedagogía y profesores. El problema se abordó desde la perspectiva de las Teorías Implícitas, definidas como entidades cognitivas, inconscientes e implícitas, que ejercen influencia en la conducta y en las respuestas que los individuos dan a determinados problemas. El estudio analizó los modelos culturales que están en la base de estas teorías y que guían las prácticas pedagógicas en contextos educativos. En su fase cualitativa se utilizó como técnica de recolección de datos los grupos focales. En su fase cuantitativa el diseño fue no experimental transversal correlacional de diferencia entre grupos. La muestra fue no probabilística intencional por cuotas; y el instrumento utilizado una escala de concepciones de aprendizaje.

1. Contextualización:

En los últimos quince años el sistema educativo chileno ha sido objeto de un conjunto de importantes transformaciones estructurales: cambios curriculares, mejoramiento de infraestructura educativa, expansión de su cobertura, extensión de la jornada escolar, iniciativas orientadas al fortalecimiento de la profesión docente, entre otros aspectos relevantes. Estas acciones, han tenido un efecto importante en el mejoramiento de la equidad en el acceso de la población escolar chilena a los servicios educativos. Sin embargo, subsisten importantes problemas a nivel de la calidad de los resultados de aprendizaje que logran los estudiantes egresados de los diversos niveles del sistema educativo chileno.

En este sentido, diversos autores (Espínola, 1995; Arancibia, 1995; Brunner & Elacqua, 2003) destacan el consenso entre los investigadores educacionales acerca del poder explicativo de los factores que predicen los resultados de aprendizaje de los estudiantes, entre los que se mencionan: el entorno familiar de los alumnos, la calidad de la comunidad donde residen y la efectividad de la escuela, prácticas pedagógicas del profesor, entre otras variables relevantes. En este contexto, se entiende las prácticas pedagógicas del profesor como un conjunto de acciones que reflejan aspectos de su saber docente, por ello nuestra investigación se centrará en un tópico que nos parece central en el saber docente cual(es) es (son) la(s) noción (es) de aprendizaje que guía(n) u orienta(n) la práctica pedagógica. De este modo nuestro estudio se interesó en el abordaje de las concepciones que poseen los profesores (y aprendices) sobre el aprendizaje escolar y exploró la relación entre estas concepciones y las prácticas pedagógicas desarrolladas en el aula.

2. Preguntas de Investigación:

¿Existen diferencias en las teorías implícitas sobre el aprendizaje en estudiantes de primer año de pedagogía, estudiantes de cuarto año de pedagogía, profesores en ejercicio jóvenes y profesores en ejercicio experimentados?

¿Existen diferencias entre los profesores en ejercicio jóvenes y profesores en ejercicio experimentados en la coincidencia entre su adherencia a teorías implícitas sobre el aprendizaje y su práctica docente?

3. Hipótesis y Objetivos:

3.1. Hipótesis de trabajo: Las hipótesis que fueron testeadas en esta fase fueron las siguientes:

N°	DESCRIPCIÓN
H1	Los estudiantes de primer año tendrán diferentes teorías implícitas sobre el Aprendizaje que los estudiantes de cuarto año de pedagogía.
H2	Los profesores con tres o menos años de experiencia docente tendrán diferentes teorías implícitas sobre el aprendizaje que los profesores con 10 o más años de experiencia docente.
H3	Los profesores con tres o menos años de experiencia mostrarán diferencias en su práctica docente en comparación a los profesores con 10 o más años de experiencia docente.
H4	Los profesores con tres o menos años de experiencia docente mostrarán diferentes niveles de compatibilidad entre su práctica docente y sus teorías implícitas sobre el aprendizaje que los profesores con 10 o más años de experiencia docente

3.2. Objetivo General: Conocer las teorías implícitas sobre el aprendizaje en estudiantes y profesores en ejercicio y su relación con la práctica docente.

3.3. Objetivos Específicos logrados hasta la fecha:

- Identificar enunciados y proposiciones que estructuran los diferentes dominios de las teorías sobre el aprendizaje de los sujetos en estudio.
- Determinar la relación entre dominios de la escala de teorías implícitas y dominios observados en la práctica docente
- Establecer las diferencias entre: estudiantes de 1° y 4° año de pedagogía en las teorías implícitas sobre el aprendizaje.
- Identificar y caracterizar las teorías implícitas sobre el aprendizaje en estudiantes.

4. Marco Teórico Conceptual:

Diversos autores (Espínola, 1995; Arancibia, 1995; Brunner & Elacqua, 2003) destacan el consenso entre los investigadores educacionales acerca del poder explicativo de los factores que predicen los resultados de aprendizaje de los estudiantes, entre los que se mencionan: el entorno familiar de los alumnos, la calidad de la comunidad donde residen y la efectividad de la escuela, prácticas pedagógicas del profesor, entre otras variables relevantes. En este contexto, se entiende las prácticas pedagógicas del profesor como un conjunto de acciones que reflejan aspectos de su saber docente, por ello nuestra investigación se centrará en un tópico que nos parece central en el saber docente cual(es) es (son) la(s) noción (es) de aprendizaje que guía(n)

u orienta(n) la práctica pedagógica. De este modo nuestro estudio se interesó en el abordaje de las concepciones que poseen los profesores (y aprendices) sobre el aprendizaje escolar y exploró la relación entre estas concepciones y las prácticas pedagógicas desarrolladas en el aula.

A modo de hipótesis de trabajo los supuestos teórico-conceptuales permiten postular que las prácticas educativas se pueden analizar de manera explicativa a partir de la noción de aprendizaje que los educadores activan al momento de enfrentar su desempeño docente. Desde esta perspectiva, estas nociones sobre aprendizaje constituirían una teoría implícita sobre el aprendizaje (de los alumnos, de las metodologías y de la evaluación) que orientarían las acciones que el docente implementa en su práctica didáctica. Las Teorías Implícitas que los estudiantes de pedagogía y profesores en ejercicio poseen sobre el aprendizaje, nos permitió una primera aproximación en vías a establecer de qué manera ellas representan el sentido de las políticas educativas en las iniciativas de desarrollo profesional docente.

Por otra parte, el conocimiento de estas teorías contribuirá a establecer preliminarmente factores que a nivel curricular y didáctico que pudieran considerarse en el diseño de las políticas educativas que finalmente se implementan a nivel de las escuelas y específicamente al interior del aula (OCDE, 2004). Las Teorías Implícitas sobre el Aprendizaje, nos remite a la noción de “aprendizaje”, la que constituye una noción fundamental que, además, forma parte del capital cultural con el cual los estudiantes de pedagogía inician su formación profesional y, dado su carácter al menos parcialmente implícito; no son completamente advertidas por los formadores y en ocasiones no logran ser totalmente explicitadas (y menos aún modificadas) en el proceso de formación pedagógica de los futuros profesores.

Desde esta perspectiva de análisis, estas teorías implícitas sobre el aprendizaje; son compatibles con la visión de Latorre (2002) que las ha descrito como “un saber pedagógico en uso”; el cual se nutre en forma importante de un “saber de sentido común” y que orienta significativamente la práctica pedagógica de los profesores en su ejercicio profesional.

Desde un punto de vista teórico, resulta pertinente analizar las concepciones de estudiantes y profesores sobre el aprendizaje a partir de la noción de “teorías implícitas” (Rodrigo, 1985, 1993; Furnham, 1988, 1990; Groeben, 1990; Dann, 1990; Mitchell, 1995; Dweck, et al, 1995; Dienes & Perner, 1999; Pozo, 2001; Rodrigo & Correa, 2001) por cuanto, son variados los autores que comparten la premisa de que dichas teorías inciden significativamente en las acciones y decisiones de las personas en diversos dominios de la realidad.

En términos generales, las teorías implícitas han sido definidas como aquellas teorías que los sujetos poseen acerca de un determinado dominio, que orientan su acción y constituyen una síntesis de conocimiento que se activa a partir de demandas del contexto (Rodrigo, Rodríguez & Marrero, 1993, Rodrigo, 1994b; Rodrigo, 1997). Las teorías implícitas, se definen, desde esta perspectiva, como estructuras mentales complejas que constituirían dominios representados mentalmente de fenómenos y sus principios explicativos (Carey y Spelke, 1993). La importancia de las teorías implícitas

radicaría en el hecho de que son un tipo de entidad cognitiva, inconsciente e implícita, que ejercen una enorme influencia en la conducta (tanto en la reflexión como en la actuación) y en las respuestas a determinados problemas (Karmiloff Smith, 1994). Estas teorías personales reúnen lo que creemos saber sobre una diversidad de aspectos de la realidad (la personalidad, la naturaleza de los individuos, el aprendizaje, etc.). Estos conocimientos se encuentran organizados de manera coherente y correlacionan distintos aspectos de la realidad que conectan lo “observado” con lo “no observado”; “lo real” con lo interpretado” (Estrada, 2003).

En el contexto europeo, se puede considerar a Groeben (1990) como uno de los precursores de esta línea de investigación. Este autor propone el concepto de “teoría subjetiva”, y la define desde una perspectiva cognitiva señalando que éstas constituyen: “cognitions relating to the self and the world constituting a complex aggregate with an (at least implicit) argumentational structure; these cognitions fulfil functions parallel to those of objective “scientific” theories, namely those of explanation, prediction and technology (Groeben, 1990: 21).

La noción de teoría implícita se inscribe en un contexto más global de análisis teórico que aborda la distinción entre lo explícito e implícito de la cognición (Dienes & Perner, 1999; Pozo, 2001). Su carácter “implícito” nos sitúa en los aportes que desde las neurociencias sostienen diversas investigaciones acerca de la relevancia de la cognición implícita (memoria implícita, percepción implícita) en cuanto forman parte de nuestra manera de conocer y comprender el mundo. También constituyen una respuesta al supuesto de que los procesos cognitivos son esencialmente explícitos, por lo que en la actualidad se ha planteado la especificidad de la cognición implícita en muchos ámbitos (Reber, Allen, Allen, 1999). La diferencia entre lo implícito y lo explícito se basaría principalmente en términos del rol jugado por la conciencia, por lo que desde este punto de vista pareciera ser que esta distinción podría extenderse a otros dominios cognitivos en los que el tema de la conciencia se presenta (Kihlstrom, 1999). Más allá del ámbito de la psicología de la memoria, ha habido varios intentos por definir la polaridad implícito/explicito como un continuo más que como una dicotomía (Dienes y Perner, 1999; Karmiloff-Smith, 1994). La idea que subyace a estas propuestas es que la explicitación es un proceso gradual y de que en todo conocimiento coexisten componentes implícitos y explícitos.

Desde otra perspectiva de análisis, en el ámbito de la psicología social diversas investigaciones (Dweck, et. al, 1993, Estrada, 2001; 2003) han abordado el estudio de la manera cómo las personas damos significado al conocimiento que tenemos de nosotros mismos y de los otros. Al respecto Dweck et. al. (1993) proponen un modelo explicativo de la forma cómo las personas construyen teorías sobre algunos aspectos de la naturaleza humana. Se plantea que los objetivos que cada persona posee y las Teorías implícitas (T.I.Ps) forman un marco motivacional que guía a cada individuo al momento de actuar y que crea un sistema de creencias a partir del cuál se realizan las atribuciones. A modo de ejemplo, el modelo original identifica dos teorías implícitas sobre la naturaleza humana: la teoría “Entitativa”, según la cual la configuración personal de este atributo es relativamente fija o estable, y la teoría “Incrementalista” (incremental), según la cual la configuración personal de la inteligencia es

relativamente maleable. De esta forma, dependiendo del modelo que cada individuo posea respecto a si la inteligencia es innata y estable, o susceptible de cambiar y desarrollarse va a explicar su desempeño y va a focalizar sus objetivos en esta área de manera diferente.

En el contexto de esta investigación este constructo ha sido definido como un “Paradigma del pensamiento del profesor”. Desde este enfoque se intenta superar una visión reduccionista de las acciones del docente, y abordar los aspectos relativos a las creencias, conocimientos, teorías y conceptos que subyacen a la conducta del profesor, y que se reflejan en rutinas anteriores y posteriores a la sala de clases. A juicio de Clark y Peterson (1990) las teorías implícitas serían de naturaleza práctica y permitirían reducir la complejidad del entorno, al mismo tiempo intervendrían en su modo de planificar la enseñanza, así como en sus juicios y decisiones en la clase.

La investigación acerca de las teorías implícitas de los profesores se ha desarrollado en torno a diferentes temáticas. Por ejemplo, Marrero (1993) identifica cuatro teorías: teoría dependiente (en la que la enseñanza gira en torno al profesor); teoría expresiva (en la que la actividad constituye el núcleo fundamental); teoría interpretativa (en la que el protagonismo del alumno es el eje central) y teoría emancipatoria (en la que se enfatiza la influencia del contexto). Una conclusión similar señala Rodríguez (2001) al plantear que las teorías implícitas de los profesores y sus creencias epistemológicas se presentan como variables determinantes para explicar los estilos pedagógicos que adoptan en su práctica educativa. Desde otra perspectiva, la relación entre las prácticas pedagógicas y las teorías implícitas han permitido a Riquelme (2000) concluir que los profesores manifiestan disonancia entre lo que explicitan verbalmente y lo que realizan en su práctica docente, específicamente, respecto a las formas de enseñanza, la relación profesor-alumno, al uso de mecanismos de control y a los procedimientos de evaluación.

Considerando que los estudios sobre teorías implícitas sobre el aprendizaje aún constituyen un área incipiente, especialmente en el caso de Chile, podría ser pertinente identificar las teorías Implícitas sobre el dominio “aprendizaje” que poseen los estudiantes de pedagogía y profesores en ejercicio.

Del mismo modo, resulta clave para nuestro análisis establecer la relación de las teorías implícitas sobre el aprendizaje con las acciones pedagógicas llevadas a cabo por los sujetos en el contexto de su práctica docente.

Para el desarrollo de esta investigación se tomó como marco general el modelo de teorías implícitas propuesto por Rodrigo et al. (1993) para el estudio de la enseñanza, quienes desarrollaron un cuestionario para medirlas. El modelo plantea la existencia de teorías implícitas históricas, entendidas como modelos culturales o síntesis de conocimiento pedagógico, denominadas: tradicional, técnica (o tecnológica), activa, constructiva y crítica. Aunque los estudios realizados por estos autores señalan que no constituyen factores independientes, cada una de ellas posee elementos definitorios que pueden ser resumidas en las definiciones que se presentan a continuación:

- (a) Tradicional: Refiere a la teoría de enseñanza tradicional que caracteriza la enseñanza como la conocemos históricamente.
- (b) Tecnológica: Es aquella teoría de enseñanza que se caracteriza por estar fuertemente influenciada por la tradición científica y tecnológica.
- (c) Activa: Es aquella teoría de enseñanza que se orienta a desarrollar la máxima participación del alumno en su aprendizaje, tendiendo al autoaprendizaje y a la experimentación.
- (d) Constructivista: Teoría que establece que el aprendizaje se construye a partir del descubrimiento y la interacción con el medio.
- (e) Crítica: Teoría que plantea que el aprendizaje se logra a través de la comunicación de ideologías y que este proceso es central en toda formación.

5. Descripción Metodología:

Como una forma de responder a los objetivos del estudio se elaboró un diseño de investigación mixto que integra, en momentos claramente diferenciados, los enfoques cualitativos y cuantitativos de investigación. Dentro de las fases de investigación contempladas se desarrollaron las siguientes:

- a) **Fase exploratoria/documental:** Estuvo orientada a identificar los modelos culturales o científicos vigentes *sobre el aprendizaje* en el ámbito de la formación de los profesores en Chile. Este análisis se realizó sobre la base de revisión documental de los textos que definen el marco curricular y de las prácticas de enseñanza en nuestro país (Documentos oficiales del MINEDUC, Marco para la Buena Enseñanza, entre otros documentos relevantes). El producto principal de esta fase consistió en identificar un conjunto de *teorías científicas* sobre el aprendizaje y sus correspondientes componentes o subdominios (caracterización del sujeto de aprendizaje, rol del profesor, noción de evaluación, etc.).
- b) **exploratoria/cualitativa:** Tuvo como propósito central aproximarse a la (re)formulación que hacen los sujetos del estudio de las *teorías científicas del aprendizaje previamente identificadas*. Siguiendo a Marrero (1988) se trató aproximarse al “conocimiento declarativo” que los estudiantes y profesores manifiestan en su discurso pedagógico. Lo anterior, esta basado en el supuesto que en la relación que las personas tienen con las teorías científicas no sólo importa evaluar el contenido que declaran conocer sino, principalmente, la forma en que lo expresan. En esta perspectiva fue de interés para nuestro estudio identificar ciertos enunciados o proposiciones que capturen desde una perspectiva de análisis cualitativo “la frescura y espontaneidad de las ideas del hombre de la calle sobre un determinado dominio de teorías implícitas” (Rodrigo et. al, 1993:130).

En este marco y considerando los rasgos distintivos de los diseños cualitativos (Taylor y Bogdan, 1987; Rodríguez y Flores, 1996; Flick, 2004) en nuestra investigación se optó por utilizar la técnica del Grupo Focal (Krueger, 1991; Mella, 2003) como herramienta que permitió la obtención de los *enunciados o frases* que ilustran cada una de las teorías sobre el aprendizaje mediante el lenguaje que utilizan los sujetos en su vida cotidiana.

En el marco de esta fase se realizaron cuatro Focus Group con estudiantes de pedagogía de la Universidad de Magallanes y profesores en ejercicio. La aplicación de esta técnica de recogida de datos se muestra en el siguiente esquema:

Nº FOCUS GROUP	CARACTERÍSTICAS DE PARTICIPANTES	OBSERVACIÓN
GRUPO FOCAL 1	Profesores con diverso nivel de experiencia	Piloto
GRUPO FOCAL 2	Estudiantes de primer y segundo año Pedagogía	Piloto
GRUPO FOCAL 3	Estudiantes de cuarto año de Pedagogía	Final
GRUPO FOCAL 4	Profesores que sostienen una Teoría Implícita Tecnológica	Final

La aplicación piloto permitió aproximarse al *conocimiento declarativo* tanto de los estudiantes de pedagogía como de los profesores actualmente en ejercicio en la Región de Magallanes. Por otra parte, la aplicación de los dos Focus Group finales, permitió profundizar el conocimiento de la Teoría Implícita Tecnológica que sostienen los profesores de más de diez años de ejercicio profesional. Igualmente, la aplicación final de un focus Group con estudiantes avanzados de pedagogía permitió explorar las Teorías Implícitas Tradicional y Crítica, por cuanto en estas teorías se observan diferencias entre alumnos de primer año y cuarto año. Los primeros sostienen una Teoría Implícita Tradicional y los estudiantes avanzados tienden a una Teoría Implícita Crítica.

Fase de análisis/cuantitativo: Esta fase se orientó a lograr los siguientes objetivos:

- Identificar la adherencia de la muestra de estudiantes y profesores a las diferentes Teorías Implícitas.
- Identificar la presencia de comportamientos asociados a cada una de esas teorías en la práctica docente.
- Identificar el nivel de acuerdo con la Teoría Implícita sobre la naturaleza humana denominada entitativista (visión estática de la naturaleza humana).
- Determinar la relación entre dominios de la escala de teorías implícitas y dominios observados en la práctica docente.
- Establecer las diferencias entre: estudiantes de 1º y 4º año de pedagogía y profesores con menos de 3 años y 10 o más años de experiencia en las teorías implícitas sobre el aprendizaje.
- Establecer las diferencias existentes entre estudiantes de primer y cuarto año (pregrado) de pedagogía en relación a las teorías implícitas sobre el aprendizaje.
- Establecer las diferencias existentes entre profesores con 3 años y 10 o más años de experiencia en las teorías implícitas sobre *el aprendizaje*.
- Establecer las diferencias existentes entre profesores con 3 años y 10 o más años de experiencia en la *práctica docente*.
- **Tipo de diseño:** Se utilizó un diseño no experimental transversal correlacional de diferencia entre grupos.
- **Muestra:** Se llevó a cabo un muestreo no probabilístico intencional por cuotas que

permitió seleccionar 52 estudiantes de primer año de pedagogía y 58 estudiantes de cuarto año de pedagogía, 26 profesores con menos de tres años de ejercicio profesional y 43 profesores con 10 o más años de experiencia. Todos ellos participaron voluntariamente en el estudio y recibieron un informe de sus resultados individuales.

- **Instrumentos:**

- **Escala de Concepciones de Aprendizaje:** Se utilizó una escala de concepciones de aprendizaje adaptada de una de medición de teorías implícitas sobre la enseñanza (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993). Se consideró pertinente utilizar el concepto de aprendizaje más que el de enseñanza porque este último remite a la acción del docente mientras que el concepto de aprendizaje alude a un proceso. Por otra parte, los cambios actuales en política educativa centran su interés en el alumno por lo que comprender la visión del docente sobre el aprendizaje nos permite compatibilizar este estudio con las tendencias actuales. La adaptación fue validada en su contenido por el juicio de tres jueces expertos quienes calificaron la pertinencia del cambio de los términos desde enseñanza hacia aprendizaje de forma de conservar los significados centrales de los reactivos. Una prueba piloto sobre una muestra de 18 profesores activos permitió evaluar la claridad de los ítems. La confiabilidad observada en la muestra alcanzó un nivel aceptable (alpha de Cronbach = 0,76).
- **Pauta de Observación Estructurada:** La pauta fue construida a partir del instrumento anterior. Se establecieron una serie de comportamientos que miden el ejercicio de una u otra teoría sobre el aprendizaje según el modelo teórico de Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993). Profesores alumnos del Magíster en Educación (n=17) actuaron como jueces expertos señalando qué teoría implícita parecía medir cada uno de los comportamientos señalados. Se realizó un análisis factorial que permitió detectar aquellos comportamientos que discriminaban entre una teoría y otra, y aquellos que resultaban confusos (evaluados como el reflejo de más de una teoría implícita simultáneamente). Estos resultaron permitieron la confección de la pauta de observación aplicada.

Procedimiento: Los participantes estudiantes fueron reclutados voluntariamente. Cada uno de ellos firmó el formulario de consentimiento informado para participar en el estudio y respondió a la escala de teorías implícitas sobre el aprendizaje en forma colectiva durante una hora de clases. Como devolución se les ofreció un informe sobre sus resultados personales el que fue enviado vía mail (Se adjunta formato en el anexo). La muestra de profesores fue contactada en sus establecimientos educacionales (35% proveniente de establecimientos municipalizados y un 65% de establecimientos subvencionados) y aceptaron, firmando el formulario correspondiente, contestar la encuesta y permitir la observación de una sesión de clases. Las encuestas fueron autoaplicadas y la observación fue realizada por un docente entrenado en el uso de dicho instrumento. También recibieron como devolución información respecto a sus resultados individuales. La totalidad de la

muestra fue invitada a participar en el seminario en el que se presentaron los resultados de este estudio.

- **Análisis de datos:** Los resultados de los análisis finales se encuentran en el ANEXO 1 de este informe.

6. Presentación Resultados Investigación:

Fase 1/exploratoria documental: Esta fase correspondió a la revisión de los siguientes documentos oficiales de política educativa que permitieron identificar los modelos de teorías de aprendizaje subyacentes en dichos documentos. Los documentos oficiales de Política Educativa revisados fueron los siguientes:

DOCUMENTOS OFICIALES DE POLÍTICA EDUCATIVA
1. Decreto de Educación No 220: MINEDUC (18 de Mayo 1998)
2. OFCM y obligatorios de la Educación Media (DS 232/2002).
3. Marco para la Buena Enseñanza (MINEDUC 2003)
4. Estándares de Desempeño para la Formación Inicial de Docentes. MINEDUC. División de Educación Superior. Programa de Fortalecimiento Inicial Docente, Noviembre -2000

Sobre la base de una revisión exhaustiva de los documentos anteriormente indicados se identificaron diversos dominios de análisis que dan cuenta de la presencia de Modelos Teóricos de Aprendizaje que hemos denominado genéricamente como constructivistas.

A modo de ejemplo a nivel de la definición de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios se sustentan en el principio de que el aprendizaje debe lograrse en una nueva forma de trabajo pedagógico que tiene por centro la actividad de los alumnos, sus características y sus conocimientos y experiencias previas. Lo anterior expresa claramente la presencia de un modelo teórico constructivista de aprendizaje, en tanto se concentran los esfuerzos en generar condiciones apropiadas para el aprendizaje, tomando como centro de las iniciativas didácticas la figura del aprendiz, sus procesos y características individuales y sociales.

Por otra parte, en el documento Marco Para la Buena Enseñanza (MINEDUC, 2003) se propone la noción de “Buena Enseñanza”, y ella se define como un tipo de enseñanza centrada en la formación integral de los estudiantes. Por ello, se expresa claramente que para lograr la buena enseñanza, los docentes se involucran como personas en la tarea, con todas sus capacidades y sus valores. El hilo conductor o unificador que estructura el marco para la buena enseñanza, consiste en involucrar a todos los alumnos en el aprendizaje de contenidos importantes. De este modo los criterios explicitados en el “Marco para la buena enseñanza” están orientados a servir al propósito básico de potenciar en los docentes sus competencias didácticas que permitan comprometer a los alumnos en su propio aprendizaje. Esto se manifiesta en tres preguntas básicas que articulan las definiciones de este marco regulatorio: ¿Qué es necesario saber?; ¿Qué es necesario saber hacer? y ¿Cuán bien se debe hacer? (o ¿Cuán bien se está haciendo? Estas interrogantes conducen a definir cuatro ámbitos estratégicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y de los cuales surgen

demandas específicas para los profesionales de la educación. Estos ámbitos son los siguientes:

- A. Preparación de la Enseñanza
- B. Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje
- C. Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes
- D. Responsabilidades profesionales.

Como es posible deducir, cada uno de estos cuatro dominios del marco para la buena enseñanza hacen referencia a un aspecto distinto de la enseñanza, siguiendo el ciclo total del proceso educativo, desde la planificación y preparación de la enseñanza, la creación de ambientes propicios para el aprendizaje, la enseñanza propiamente tal, hasta la evaluación y la reflexión sobre su propia práctica docente, necesaria para retroalimentar y enriquecer el proceso.

Finalmente, es necesario destacar que de la revisión de los estándares de Desempeño para la Formación Inicial de Docentes (MINEDUC, 2000) se establece que la misión del maestro es contribuir al crecimiento de sus alumnos y alumnas, es decir, se contribuye desde los espacios estructurados para la enseñanza sistemática, al desarrollo integral de las personas, incorporando sus dimensiones biológicas, afectivas, cognitivas, sociales y morales. En esta definición, emerge la mediación en el aprendizaje como función clave del profesor. Se trata de asistir directamente a los niños y jóvenes desarrollan sus conocimientos, sus capacidades, sus destrezas, actitudes y valores, en el marco de un comportamiento que valora a los otros y respeta los derechos individuales y sociales.

Del análisis realizado, se desprende que los estándares **expresan posiciones respecto a la enseñanza y al aprendizaje** que derivan de una larga práctica pedagógica que se extiende desde una tradición pedagógica clásica y autores representativos de la modernidad; Froebel, Pestalozzi y Dewey, y por otra parte, esta tradición se articula con reflexiones más recientes como las de Paulo Freire. Se han incorporado asimismo, importantes aportes de la ciencia cognitiva que encontramos en las investigaciones y trabajos de Jean Piaget, Lev Vygotsky, Jerome Brunner y Howard Gardner. Recogen también lo que la investigación en el campo de la educación ha señalado como factores de la enseñanza que contribuyen al aprendizaje. La propuesta del texto en revisión, recoge los avances de la investigación con la finalidad de presentar las diversas facetas involucradas en los estándares de desempeño para la formación inicial docente.

El concepto de estándar a aquí se presenta considera los procesos a través de los cuales se evaluarán los conocimientos de los estudiantes que se encuentran en etapa de titulación, del mismo modo este mecanismo permite evaluar la calidad de la formación recibida por estos estudiantes, por lo tanto cumple simultáneamente una función reguladora de la calidad de la enseñanza en un nivel superior.

Los antecedentes previamente expuestos expresan claramente la presencia de un modelo teórico constructivista de aprendizaje en el marco regulatorio chileno, en tanto se concentran los esfuerzos en posibilidades de generar condiciones apropiadas para el logro de un aprendizaje de calidad, tomando como centro de las iniciativas didácticas la figura del aprendiz, sus procesos y sus características individuales y sociales.

Fase 2/Fase exploratoria/cualitativa:

Los objetivos de esta fase se pueden sintetizar en los siguientes:

A. Aproximarse al conocimiento declarativo que los estudiantes y profesores manifiestan en torno a la noción de aprendizaje

B. Identificar los enunciados y proposiciones que estructuran los diferentes dominios de las teorías implícitas sobre el aprendizaje

C. Describir algunos núcleos de significado sobre los cuales están ancladas las teorías implícitas sobre el aprendizaje tanto de estudiantes de pedagogía como de profesores actualmente en ejercicio en la Región de Magallanes.

En relación a los dos primeros objetivos y teniendo como fundamento el análisis del material obtenido, surgen los siguientes resultados:

- El proceso de análisis de la información cualitativa permite identificar categorías y dominios que dan cuenta de las diversas dimensiones implicadas en la noción de aprendizaje: qué es aprender, definición y procesos de aprendizaje, rol del docente, factores que favorecen el aprendizaje y noción de evaluación del aprendizaje.
- Entre los resultados más relevantes se destaca el predominio de la Teoría Implícita Tradicional en el discurso de los estudiantes de primer año. Específicamente esta tendencia se evidencia en el consenso logrado por estos estudiantes en torno a la definición y caracterización de la Evaluación de los aprendizajes a partir de la siguiente subcategoría de análisis “comprobar conocimientos”. Esta conceptualización se fundamenta en las

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	UNIDADES DE SIGNIFICADO EMERGENTES
EVALUACIÓN	COMPROBAR CONOCIMIENTOS	“Comprobar si el alumno asimiló los conocimientos” (FGE1, T30).
		“Comprobar mediante una medición... cuanto aprendió” (FGE1, T31).
		“Comprobar el conocimiento adquirido por el alumno” (FGE1, T32).

es unidades de significado emergentes en los focus group:

- La Teoría Constructivista se manifiesta claramente en el discurso de los profesores experimentados y se expresa en todas las categorías de análisis y unidades de significado presentadas en el anexo. Este consenso grupal se manifiesta a través de los siguientes tópicos destacados: a) centralidad asignada al aprendiz en la elaboración del

- conocimiento b) la necesidad de programación y coordinación entre docentes c) importancia de considerar los intereses y necesidades de los alumnos d) evaluación concebida como un proceso integrado y que combina diversas estrategias.
- o Del mismo la Teoría Tecnológica, que se presenta en el caso de los profesores experimentados, se manifiesta a través de los tópicos referidos a la centralidad asignada a las herramientas y medios de apoyo a la docencia, a la valoración del uso de medios alternativos que contribuyan al aprendizaje y que faciliten el desarrollo de habilidades cognitivas, intra e interpersonales.

En relación al objetivo orientado a describir y profundizar en el conocimiento de algunos núcleos de significado en torno a los cuales estarían ancladas algunas de las Teorías Implícitas antes señaladas, se seleccionaron para el análisis del significado ideacional de la noción de aprendizaje los datos extraídos del Focus Group realizado con el Grupo Focal piloto de docentes experimentados.

En el marco de este estudio se optó por utilizar el enfoque sistémico-funcional (Halliday, 1975, 1994) como modelo de análisis de los datos cualitativos. Este enfoque se inscribe en una perspectiva socio semántica del análisis del discurso y por ello, permite una aproximación teórico conceptual al material cualitativo disponible. El uso de este modelo de análisis, permitió identificar las diversas dimensiones del significado de la noción de aprendizaje: a) significado relacional b) significado cognitivo c) significado material d) significado conductual.

Como se señaló, el significado atribuido a la *noción de aprendizaje* se aborda a partir de los supuestos teóricos y metodológicos de la lingüística funcional. Desde esta perspectiva de análisis el significado se construye a partir de tres componentes del sistema semántico de las lenguas que constituyen diversos modos de significación en contextos comunicativos específicos. Desde este marco teórico, se sostiene que a través del lenguaje y específicamente a través de la cláusula transmitimos un significado provisto de diversas dimensiones: ideacional (o referencial), interpersonal y textual.

El propósito de este estudio fue caracterizar el significado ideacional de la “noción de aprendizaje”. Esta noción se ha analizado en las verbalizaciones de los docentes y estudiantes explicitadas mediante la técnica “Focus Group”. El análisis del significado ideacional nos remite a la función representativa del lenguaje que da cuenta del significado que los hablantes atribuyen a sus experiencias, a las representaciones que han elaborado en el contexto de interacción cotidiana y académica. Desde la perspectiva de este enfoque, el componente ideacional nos remite a aquel aspecto mediante el cual los sujetos codifican a través del lenguaje la experiencia, es además el aspecto referencial del lenguaje que alude a la forma en que nos representamos el mundo y lo verbalizamos, al respecto se señala que no sólo somos capaces de verbalizar aspectos externos a nuestra experiencia sino también aspectos internos, por lo que nuestros procesos cognitivos también forman parte de este significado ideacional. Con el fin de aproximarse a la dimensión ideacional, Halliday (1975,1994) sugiere analizar las cláusulas desde un punto de vista semántico, es decir, a partir de los procesos que se manifiestan en los verbos de las cláusulas u oraciones que

componen un discurso en un contexto comunicativo determinado. Estos procesos han sido clasificados por el autor como: procesos fundamentales (materiales, mentales y relacionales) y procesos subsidiarios (verbales, conductuales y existenciales)

En relación a este objetivo, surgen los siguientes resultados:

A continuación se presentan los procesos identificados en las cláusulas. Podemos observar que entre ellos se destacan los procesos relacionales, y, en menor medida los procesos mentales y conductuales. Es preciso señalar que en este nivel del análisis no identificamos procesos materiales, verbales ni existenciales. Sin embargo, en un segundo nivel de análisis, esto es, en las cláusulas incrustadas y subordinadas a las cláusulas relacionales, sí se manifiestan procesos materiales, conductuales y existenciales.

Cláusulas de **proceso relacional**: Es una forma de relacionar dos entidades que pueden asumir los roles temáticos de atributo o especificador DEL APRENDIZAJE:

- Era un concepto que tenía de la Universidad”
- El aprendizaje es un proceso interno que sucede al interactuar con él
- El aprendizaje es tal vez como un modificar estructuras cognitivas
- El aprendizaje es demostrar que puedes hacer algo que antes no lo podías hacer
- El aprendizaje es que el niño demuestre que hay un cambio
- El aprendizaje tiene que ser una cosa
- de razonarlo
- (El aprendizaje) Tiene que ser que
- ellos vayan descubriendo
- Todo es aprendizaje dentro de la sala
- de clases
- El aprendizaje es cuando tú adquieres algo
- y puedes después aplicarlo en otra situación.
- El aprendizaje tiene que ser motivante

A modo de ejemplo del análisis realizado se presentan algunos tipos de cláusulas vinculadas al proceso relacional, es decir, aquellas que describe una forma de relación entre dos entidades (Ser).

EJEMPLOS:

“El aprendizaje es un proceso interno”

“El aprendizaje tiene que ser motivante para uno”

Portador	Proceso	Atributo (cualidad/identidad)
----------	---------	-------------------------------

El aprendizaje	es	Un proceso interno (identificador)
El aprendizaje	Tiene que ser	Motivante para uno (atributo)

Cláusulas de **proceso mental**: corresponden al mundo de la conciencia, expresan fenómenos relacionados con nuestra cognición y nuestra percepción.

EJEMPLO: “*Uno relaciona el aprendizaje con la enseñanza*”

Procesador	Proceso	Fenómeno
Uno	Relaciona	El aprendizaje con la enseñanza
(Tú)	Vas a pensar	Que el aprendizaje de cada uno de tus alumnos es diferente

Cláusulas de proceso conductual: se ubican entre los procesos materiales y mentales, no pueden definirse en términos de una acción, pues el experimentante puede formar parte de un proceso ligado al ámbito de la conciencia.

“*En mi experiencia el concepto de aprendizaje fue cambiando*”

Experimentante	Proceso	Circunstancias
El concepto de aprendizaje	Fue cambiando	En mi experiencia

Como se puede observar en la tablas anteriores, podemos destacar que desde una perspectiva sistémico-funcional del lenguaje, el aprendizaje es definido por los docentes como una entidad que presenta ciertos atributos, que se describen a través de una frase o un adjetivo y que respectivamente describen y distinguen esta noción como “un proceso interno” o bien a través de sus cualidades “tiene que ser motivante”, cualidad, además moralizada por la idea de obligatoriedad. Por otra parte en los procesos mentales se alude a los aspectos cognitivos que refieren al modo en que nos representamos el concepto “uno relaciona el aprendizaje con la enseñanza” y finalmente se complementa este significado con los aspectos conductuales involucrados y que nos describen al aprendizaje como un experimentante que se inscribe entre los procesos materiales y cognitivos en tanto es una entidad cognitiva (“el aprendizaje”) quien experimenta cambios y ello ocurre en ciertas circunstancias (“en mi experiencia”).

En la noción de aprendizaje descrita a través de procesos relacionales se identificó en sus cláusulas subordinadas aspectos que aluden a procesos materiales, mentales y conductuales, en el cuadro siguiente se grafican estos procesos y las cláusulas:

Atributos de la noción de aprendizaje en los procesos relacionales:

Cláusulas de proceso material: (actor-proceso-meta Beneficiario)	Que el niño demuestre que hay un cambio Demostrar que puedes hacer algo que antes no lo podías hacer Adquieres algo y puedes aplicarlo en otra situación Ellos vayan descubriendo Ellos van armando solos sus estructuras
Cláusulas de proceso mental: (procesador-proceso fenómeno)	Una cosa de razonarlo
Cláusulas de proceso conductual	Proceso interno que sucede al interactuar con él

Interpretación y conclusiones

Los significados asignados a esta noción se pueden caracterizar, en términos del enfoque sistémico funcional del siguiente modo:

- La noción de aprendizaje y de aprender se describe principalmente mediante procesos relacionales. Como sabemos este tipo de procesos describe la experiencia en términos de dos entidades fundamentales; una de ellas especifica rasgos o bien define cualidades, entre los atributos explicitados en las cláusulas relacionales identificamos procesos materiales, mentales y conductuales.

- Los procesos materiales nos remiten a las acciones del mundo físico que determinan el ámbito del “hacer”, las cláusulas de proceso material se caracterizan por los siguientes roles temáticos: actor-proceso-meta y/o Beneficiario. Por su parte los procesos mentales expresan fenómenos relacionados con nuestra cognición.

- Las cláusulas de proceso mental o cognitivo se manifiestan a través de los roles de procesador-proceso fenómeno. Finalmente las cláusulas involucran un experimentante que forma parte de un proceso ligado al ámbito de la conciencia aún cuando se desenvuelve en el mundo físico (procesos conductuales)

Este significado construido en el marco de la experiencia de docentes experimentados nos remite a las concepciones sostenidas en una teoría activa del aprendizaje definida como “teoría de aprendizaje que se orienta a desarrollar la máxima participación del alumno en su aprendizaje, tendiendo al autoaprendizaje y a la experimentación” al mismo tiempo nos parece que se aproxima a los supuestos de una teoría constructivista en tanto establece que el aprendizaje se construye a partir del descubrimiento y la interacción con el medio

Fase 3/Fase de análisis cuantitativo:

3.1. Resultados descriptivos

3.1.1. Resultados descriptivos generales:

3.1.1.1. Comportamiento de los instrumentos:

3.1.1.1.1. Cuestionario de Teorías Implícitas sobre el Aprendizaje:

El cuestionario total muestra un coeficiente de confiabilidad adecuado (Alfa de Cronbach: 0,76).

La sub-escala que mide la teoría implícita tradicional estuvo compuesta por los ítems: item1, item2, item4, item5, item6, item19, item28. Su confiabilidad es aceptable (Alfa de Cronbach: 0,62). El puntaje mínimo fue 39,29 y el máximo 92,86, siendo el promedio general (ponderado) 2,56 y la desviación típica 0,49.

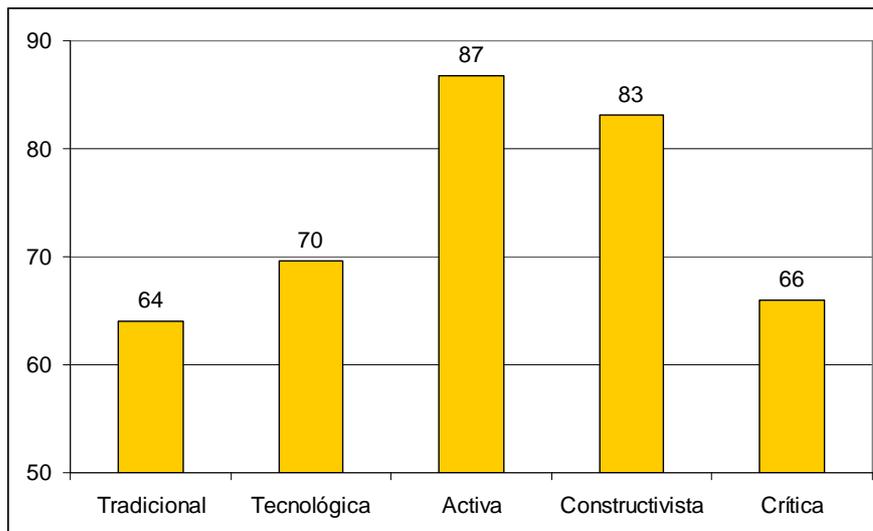
La sub-escala que mide la teoría implícita tecnológica estuvo compuesta por los ítems: item7, item9, item10, item11, item14, item15. Su confiabilidad tiende a la baja (Alfa de Cronbach: 0,50). El puntaje mínimo fue 41,67 y el máximo 100, siendo el promedio general (ponderado) 2,79 y la desviación típica 0,42.

La sub-escala que mide la teoría implícita activa estuvo compuesta por los ítems: item13, item8, item17, item18, item20, item23. Su confiabilidad tiende a la baja (Alfa de Cronbach: 0,50). El puntaje mínimo fue 62,50 y el máximo 100, siendo el promedio general (ponderado) 3,47 y la desviación típica 0,33.

La sub-escala que mide la teoría implícita constructivista estuvo compuesta por los ítems: item3, item21, item22, item24, item25, item27, item31. Su confiabilidad es aceptable (Alfa de Cronbach: 0,65). El puntaje mínimo fue 55 y el máximo 100, siendo el promedio general (ponderado) 2,79 y la desviación típica 0,42.

La sub-escala que mide la teoría implícita crítica estuvo compuesta por los ítems: item12, item16, item26, item29, item30, item32, item33. Su confiabilidad es aceptable (Alfa de Cronbach: 0,57). El puntaje mínimo fue 35,71 y el máximo 92,86, siendo el promedio general (ponderado) 2,64 y la desviación típica 0,44. (ver figura 1)

Figura 1: Porcentaje promedio de adherencia a las diferentes Teorías Implícitas del Aprendizaje en la muestra total.



3.1.1.1.2. Pauta de observación docente:

La pauta total muestra un coeficiente de confiabilidad adecuado (Alfa de Cronbach: 0,58).

La sub-escala que mide la práctica tradicional estuvo compuesta por los ítems: e1, e7, r4, p2, p3, p4, ev2. El puntaje mínimo (ponderado) fue 1 y el máximo 5, siendo el promedio general (ponderado) 2,68 y la desviación típica 0,90.

La sub-escala que mide la práctica tecnológica estuvo compuesta por los ítems: e2, e4. El puntaje mínimo (ponderado) fue 0 y el máximo 2, siendo el promedio general 1,10 y la desviación típica 0,69.

La sub-escala que mide la práctica activa estuvo compuesta por los ítems: e3, e5, ev1. El puntaje mínimo (ponderado) fue 1 y el máximo 3, siendo el promedio general 2,36 y la desviación típica 0,92.

La sub-escala que mide la práctica constructivista estuvo compuesta por los ítems: e6, r1, r2, r3. El puntaje mínimo (ponderado) fue 1 y el máximo 4, siendo el promedio general 2,91 y la desviación típica 0,87.

La sub-escala que mide la teoría implícita crítica estuvo compuesta por los ítems: p1, c1, c2. El puntaje mínimo (ponderado) fue 0 y el máximo 2, siendo el promedio general 0,55 y la desviación típica 0,63.

3.1.1.1.3. Cuestionario de Teorías Implícitas sobre la Naturaleza Humana:

El cuestionario muestra un coeficiente de confiabilidad adecuado (Alfa de Cronbach: 0,76). El puntaje mínimo fue 5 y el máximo 34, siendo el promedio general de 20,53 y la desviación típica 6,09. El promedio no es diferente al punto medio de la escala.

3.1.2. Resultados descriptivos según grupo:

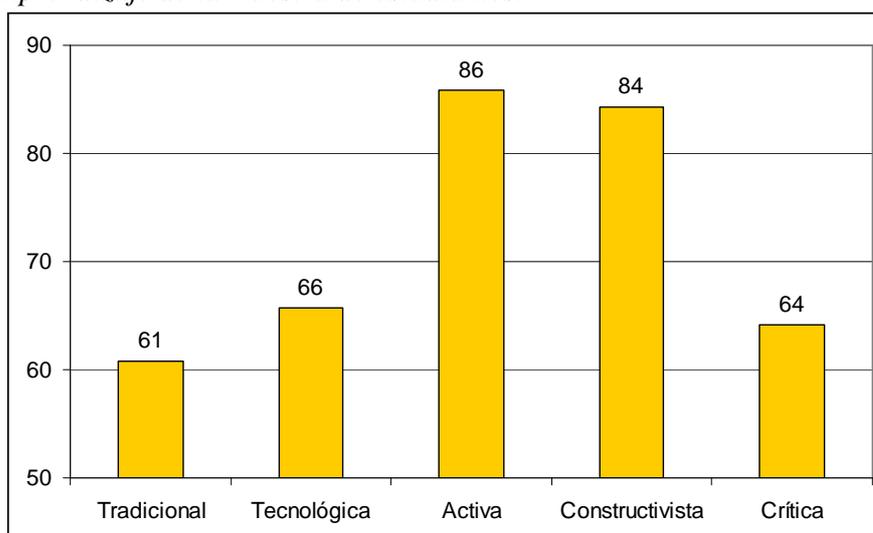
3.1.2.1. Grupo de estudiantes de pedagogía:

3.1.2.1.1. Estudiantes en general:

3.1.2.1.1.1. Teorías Implícitas sobre el aprendizaje:

Los resultados en el porcentaje de adherencia a las diferentes teorías implícitas sobre el aprendizaje del grupo de estudiantes muestran que la teorías desde la de mayor a menor adherencia promedio fueron: T. Activa (86%), T. Constructivista (84%), T. Tecnológica (66%), T. Crítica (64%) y T. Tradicional (61%) (Ver figura 2)

Figura 2: Porcentaje promedio de adherencia a las diferentes Teorías Implícitas del Aprendizaje de la muestra de estudiantes.



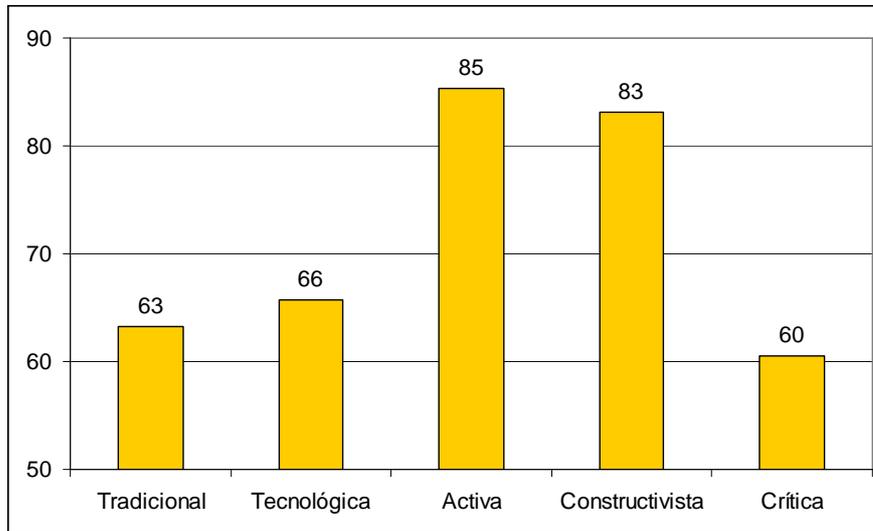
3.1.2.1.1.2. Teorías sobre la naturaleza humana:

3.1.2.1.2. Estudiantes de primer año de pedagogía:

3.1.2.1.2.1. Teorías Implícitas sobre el aprendizaje:

Los resultados en el porcentaje de adherencia a las diferentes teorías implícitas sobre el aprendizaje muestran que las teorías desde la de mayor a menor adherencia promedio fueron: T. Activa (85%), T. Constructivista (83%), T. Tecnológica (66%), T. Tradicional (63%) y T. Crítica (61%) (Ver figura 3)

Figura 3: *Porcentaje promedio de adherencia a las diferentes Teorías Implícitas del Aprendizaje de estudiantes de primer año de pedagogía.*



3.1.2.1.2.2. Teorías sobre la naturaleza humana:

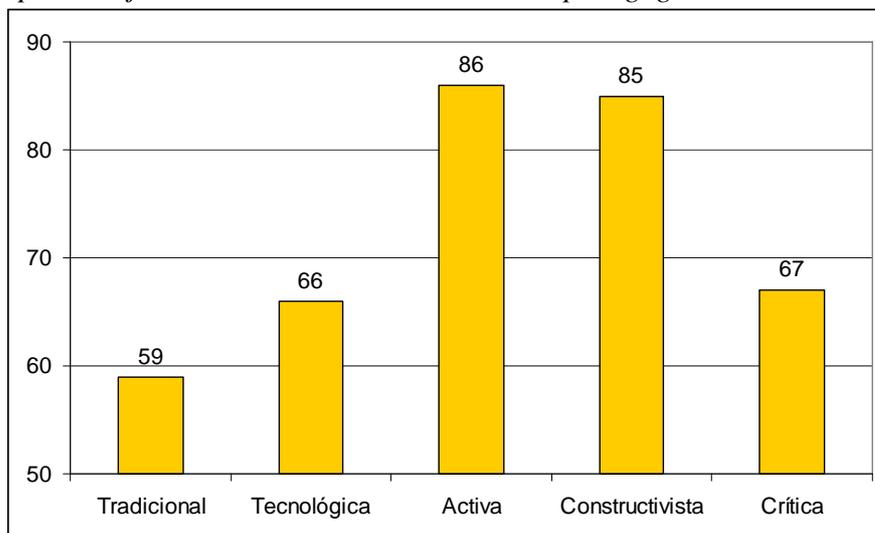
Los resultados de este grupo señalan que los puntajes en esta escala fueron desde un mínimo de 6 a un máximo de 33, con un promedio de 20,7 y una desviación típica de 6,5.

3.1.2.1.3. Estudiantes de cuarto año de pedagogía:

3.1.2.1.3.1. Teorías Implícitas sobre el aprendizaje:

Los resultados en el porcentaje de adherencia a las diferentes teorías implícitas sobre el aprendizaje muestran que las teorías desde la de mayor a menor adherencia promedio fueron: T. Activa (86%), T. Constructivista (85%), T. Tecnológica (66%), T. Crítica (67%) y T. Tradicional (59%) (Ver figura 4)

Figura 4: *Porcentaje promedio de adherencia a las diferentes Teorías Implícitas del Aprendizaje de estudiantes de cuarto año de pedagogía.*



3.1.2.1.3.2. *Teorías sobre la naturaleza humana:*

Los resultados de este grupo señalan que los puntajes en esta escala fueron desde un mínimo de 11 a un máximo de 29, con un promedio de 19,64 y una desviación típica de 6,0.

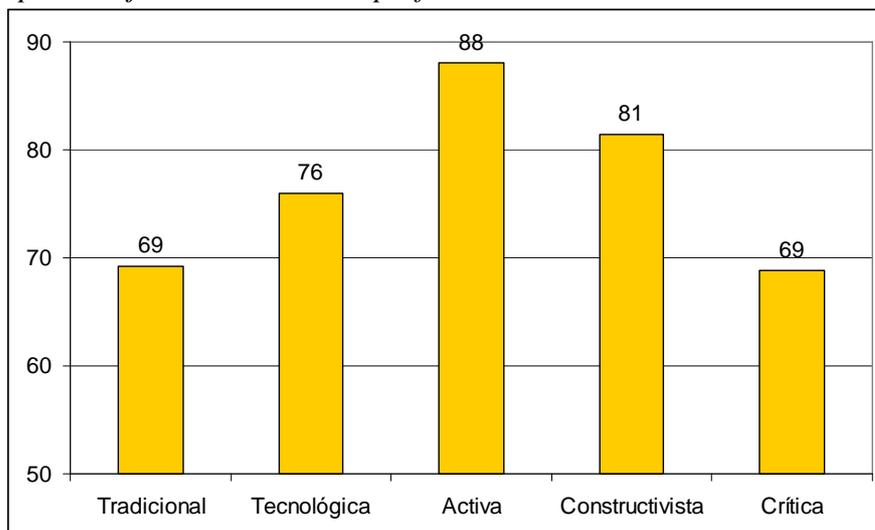
3.1.2.2. Grupo de profesores en ejercicio:

3.1.2.2.1. Profesores en general:

3.1.2.2.1.1. *Teorías Implícitas sobre el aprendizaje:*

Los resultados en el porcentaje de adherencia a las diferentes teorías implícitas sobre el aprendizaje muestran que las teorías desde la de mayor a menor adherencia promedio fueron: T. Activa (88%), T. Constructivista (81%), T. Tecnológica (76%), T. Crítica (69%) y T. Tradicional (69%) (Ver figura 5)

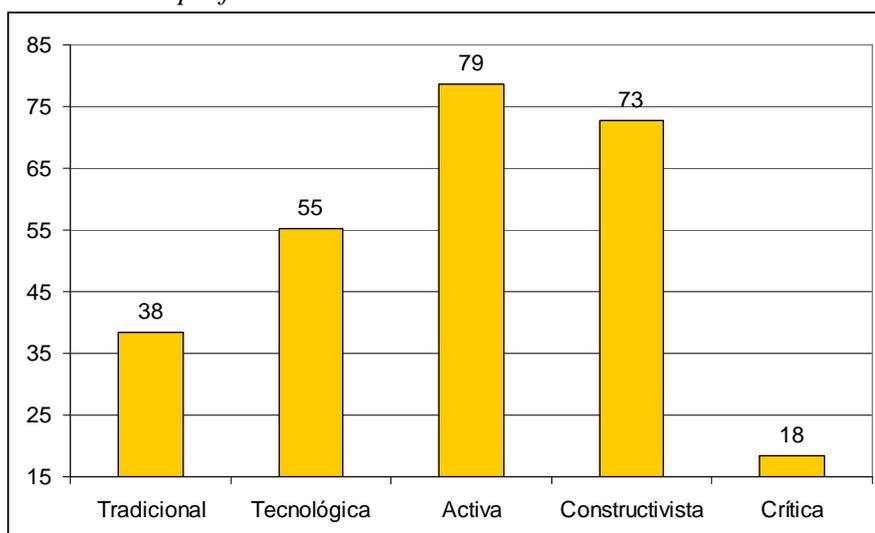
Figura 5: *Porcentaje promedio de adherencia a las diferentes Teorías Implícitas del Aprendizaje en la muestra de profesores.*



3.1.2.2.1.2. *Práctica Docente:*

Los resultados en el porcentaje de comportamientos observados mediante la pauta que se asocian a diferentes teorías implícitas sobre el aprendizaje muestran que la práctica docente desde la de mayor a menor adherencia promedio fueron: T. Activa (79%), T. Constructivista (73%), T. Tecnológica (55%), T. Tradicional (38%) y T. Crítica (18%) y (Ver figura 6)

Figura 6: *Porcentaje promedio de comportamientos observados en la práctica docente en la muestra de profesores.*



3.1.2.2.1.3. Teorías sobre la naturaleza humana:

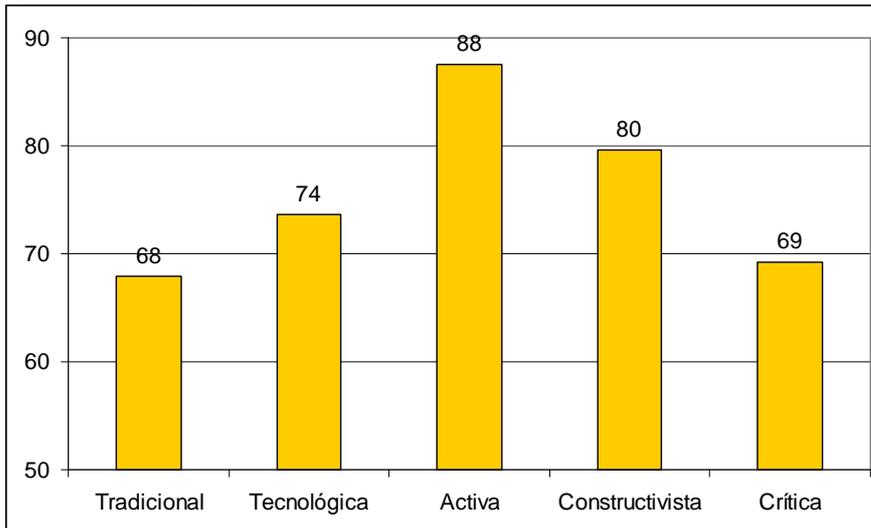
Los resultados de este grupo señalan que los puntajes en la escala fueron desde un mínimo de 5 a un máximo de 34, con un promedio de 20,53 y una desviación típica de 6,1.

3.1.2.2.2. Profesores jóvenes:

3.1.2.2.2.1. Teorías Implícitas sobre el aprendizaje:

Los resultados en el porcentaje de adherencia a las diferentes teorías implícitas sobre el aprendizaje muestran que las teorías desde la de mayor a menor adherencia promedio fueron: T. Activa (88%), T. Constructivista (80%), T. Tecnológica (74%), T. Crítica (69%) y T. Tradicional (68%) (Ver figura 7)

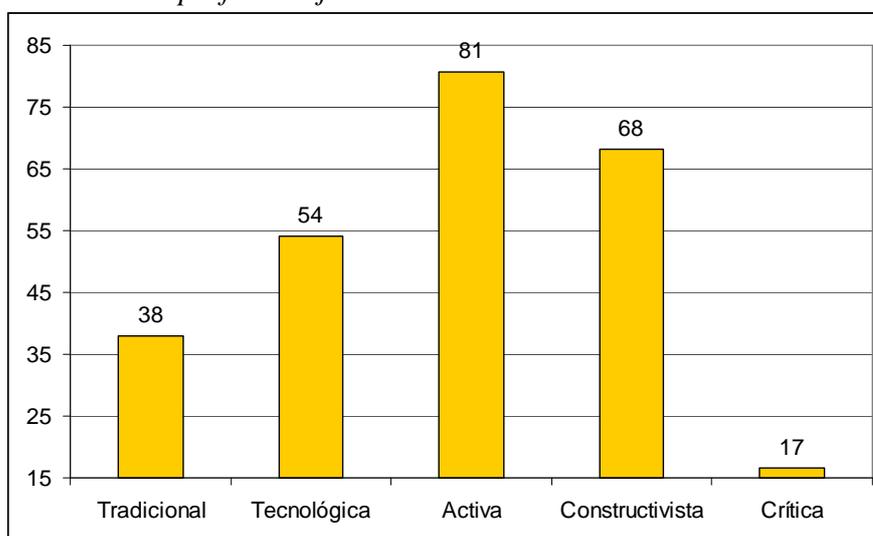
Figura 7: Porcentaje promedio de adherencia a las diferentes Teorías Implícitas del Aprendizaje de profesores jóvenes.



3.1.2.2.2.2... Práctica Docente:

Los resultados en el porcentaje de comportamientos observados mediante la pauta, que se asocian a diferentes teorías implícitas sobre el aprendizaje muestran que la práctica docente desde la de mayor a menor adherencia promedio fueron: T. Activa (81%), T. Constructivista (68%), T. Tecnológica (54%), T. Tradicional (38%) y T. Crítica (17%) y (Ver figura 8)

Figura 8: *Porcentaje promedio de comportamientos observados en la práctica docente en la muestra de profesores jóvenes*



3.1.2.2.3. Teorías sobre la naturaleza humana:

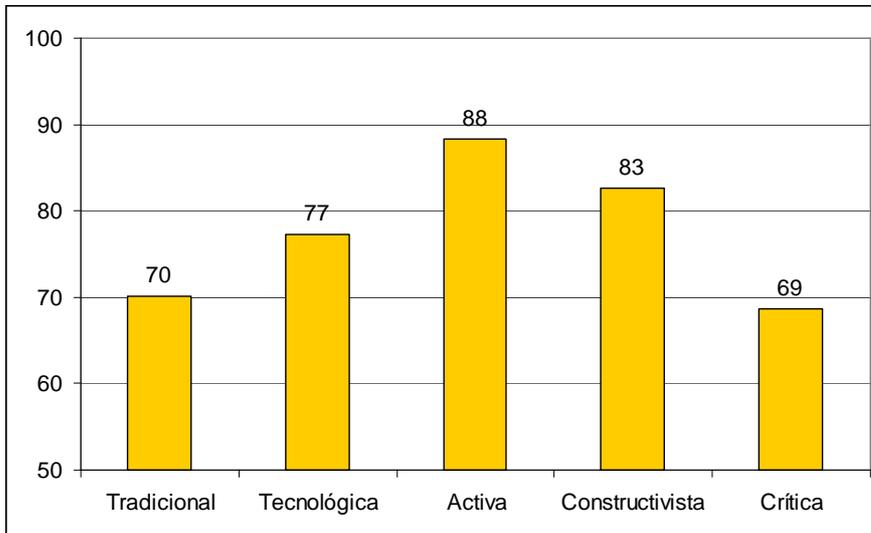
Los resultados de este grupo señalan que los puntajes en esta escala fueron desde un mínimo de 9 a un máximo de 30, con un promedio de 20,61 y una desviación típica de 5,2.

3.1.2.2.3. Profesores experimentados:

3.1.2.2.3.1. Teorías Implícitas sobre el aprendizaje:

Los resultados en el porcentaje de adherencia a las diferentes teorías implícitas sobre el aprendizaje muestran que las teorías desde la de mayor a menor adherencia promedio fueron: T. Activa (88%), T. Constructivista (83%), T. Tecnológica (77%), Tradicional (70%) y T. Crítica (69%). (Ver figura 9)

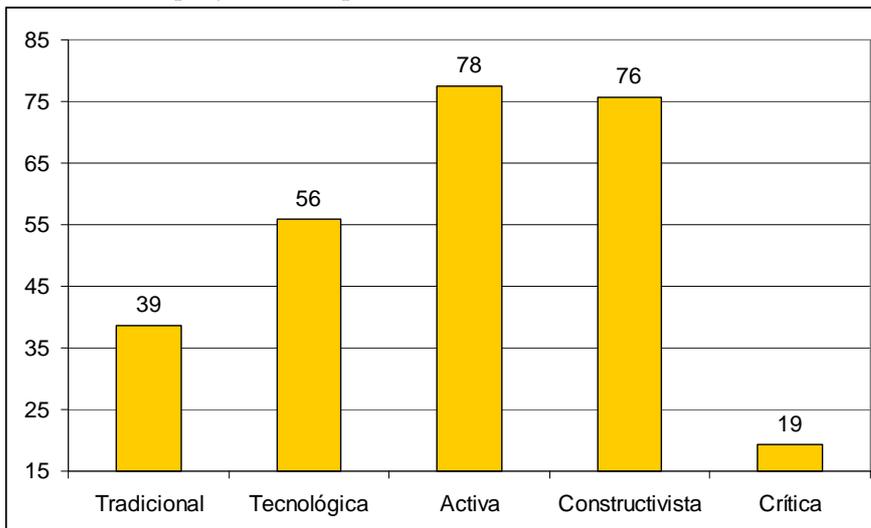
Figura 9: *Porcentaje promedio de adherencia a las diferentes Teorías Implícitas del Aprendizaje de profesores experimentados.*



3.1.2.2.3.2. *Práctica Docente:*

Los resultados en el porcentaje de comportamientos observados mediante la pauta, que se asocian a diferentes teorías implícitas sobre el aprendizaje muestran que la práctica docente desde la de mayor a menor adherencia promedio fueron: T. Activa (78%), T. Constructivista (76%), T. Tecnológica (56%), T. Tradicional (39%) y T. Crítica (19%) y (Ver figura 10)

Figura 10: *Porcentaje promedio de comportamientos observados en la práctica docente en la muestra de profesores experimentados.*



3.1.2.2.3.3. Teorías sobre la naturaleza humana:

Los resultados de este grupo señalan que los puntajes en esta escala fueron desde un mínimo de 5 a un máximo de 34, con un promedio de 20,74 y una desviación típica de 6,9.

3.2. Resultados correlacionales:

3.2.1. Relaciones entre teorías implícitas sobre el Aprendizaje y práctica docente:

3.2.1.1. Muestra general:

Las correlaciones observadas entre las diferentes teorías implícitas sobre el aprendizaje y la práctica de la muestra total de profesores indican que la única asociación significativa es negativa entre la adherencia a la teoría crítica y la práctica activa. Se observa una correlación negativa marginalmente significativa entre la adherencia a la teoría tradicional y la práctica constructivista (ver tabla1).

Tabla 1: *Correlaciones entre las teorías implícitas y la práctica docente.*

	Práctica Tradicional	Práctica Tecnológica	Práctica Activa	Práctica Constructivista	Práctica Crítica
Teoría Tradicional	,050	,052	-,045	-,195	-,089
Teoría Tecnológica	-,101	,177	,077	-,076	,000
Teoría Activa	,076	,178	,069	-,044	,013
Teoría Constructivista	-,139	,183	,012	,193	,162
Teoría Crítica	,042	,020	**-,387	-,030	-,052

** Correlación significativa al 0,01 (2-t)

Las correlaciones observadas entre las teorías implícitas sobre el aprendizaje entre sí, indican que la teoría tradicional se correlaciona positivamente con la teoría tecnológica y con la teoría crítica. La teoría tecnológica, por su parte, se asocia positivamente a la teoría constructivista y esta última a la teoría crítica, activa y tecnológica. (ver tabla 2 y figura 11)

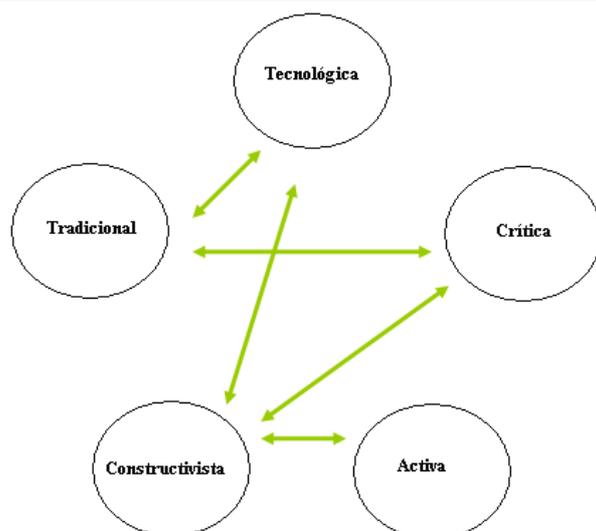
Tabla 2: Correlaciones entre las teorías implícitas sobre el aprendizaje entre sí

	Teoría Tecnológica	Teoría Activa	Teoría Constructivista	Teoría Crítica
Teoría Tradicional	** ,361	,147	,115	** ,383
Teoría Tecnológica		,179	* ,273	,204
Teoría Activa			** ,318	,222
Teoría Constructivista				* ,266
Teoría Crítica				

** Correlación significativa al 0,01 (2-t)

* Correlación significativa al 0,05 (2-t)

Figura 11: Correlaciones entre las teorías implícitas sobre el aprendizaje.



Las correlaciones observadas entre la práctica docente correspondientes a las diferentes teorías implícitas sobre el aprendizaje entre sí, indican que (ver tabla 3 y figura 12)

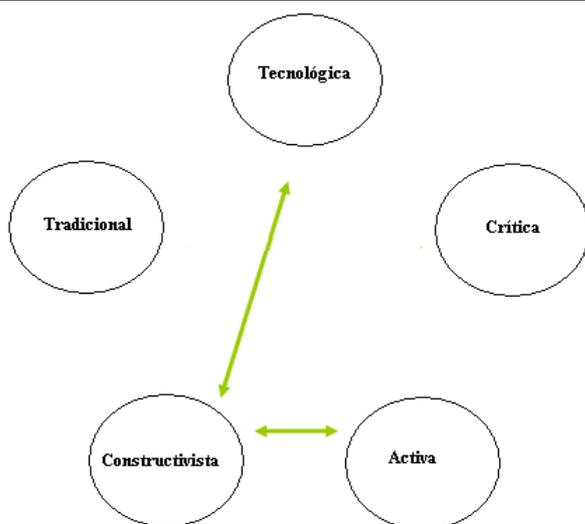
Tabla 3: Correlaciones entre las teorías implícitas sobre el aprendizaje entre sí

	Práctica Tecnológica	Práctica Activa	Práctica Constructivista	Práctica Crítica
Práctica Tradicional	,006	-,001	-,146	,107
Práctica Tecnológica		*,288	*,280	-,027
Práctica Activa			,183	,031
Práctica Constructivista				,113
Práctica Crítica				

** Correlación significativa al 0,01 (2-t)

* Correlación significativa al 0,05 (2-t)

Figura 12: Correlaciones entre las medidas de práctica docente.



3.2.1.2. Profesores jóvenes:

Las correlaciones observadas entre las diferentes teorías implícitas sobre el aprendizaje y la práctica en la muestra de profesores jóvenes indican que la única asociación significativa es negativa entre la adherencia a la teoría crítica y la práctica activa. Además se observa una asociación negativa entre la adherencia a la teoría tradicional y la práctica crítica (ver tabla 4).

Tabla 4: *Correlaciones entre las teorías implícitas y la práctica docente.*

	Práctica Tradicional	Práctica Tecnológica	Práctica Activa	Práctica Constructivista	Práctica Crítica
Teoría Tradicional	,213	,050	-,136	-,183	*-,383
Teoría Tecnológica	-,271	-,087	-,116	-,141	,040
Teoría Activa	,264	-,135	-,262	-,020	,276
Teoría Constructivista	-,062	-,013	,052	,260	,235
Teoría Crítica	,116	-,028	**-,588	,076	-,045

** Correlación significativa al 0,01 (2-t)

* Correlación significativa al 0,05 (2-t)

3.2.1.3. Profesores experimentados

Las correlaciones observadas entre las diferentes teorías implícitas sobre el aprendizaje y la práctica en la muestra de profesores experimentados indican que existen asociaciones positivas y significativas entre la práctica tecnológica, la teoría tecnológica y la activa. Se aprecia una correlación negativa marginalmente significativa entre teoría tradicional y práctica constructivista (ver tabla 5).

Tabla 5: *Correlaciones entre las teorías implícitas y la práctica docente.*

	Práctica Tradicional	Práctica Tecnológica	Práctica Activa	Práctica Constructivista	Práctica Crítica
Teoría Tradicional	-,047	,051	,012	-,231	,038
Teoría Tecnológica	-,013	*-,319	,204	-,090	-,037
Teoría Activa	-,045	*-,359	,284	-,076	-,129
Teoría Constructivista	-,188	,282	,003	,123	,123
Teoría Crítica	-,011	,055	-,261	-,109	-,058

** Correlación significativa al 0,01 (2-t)

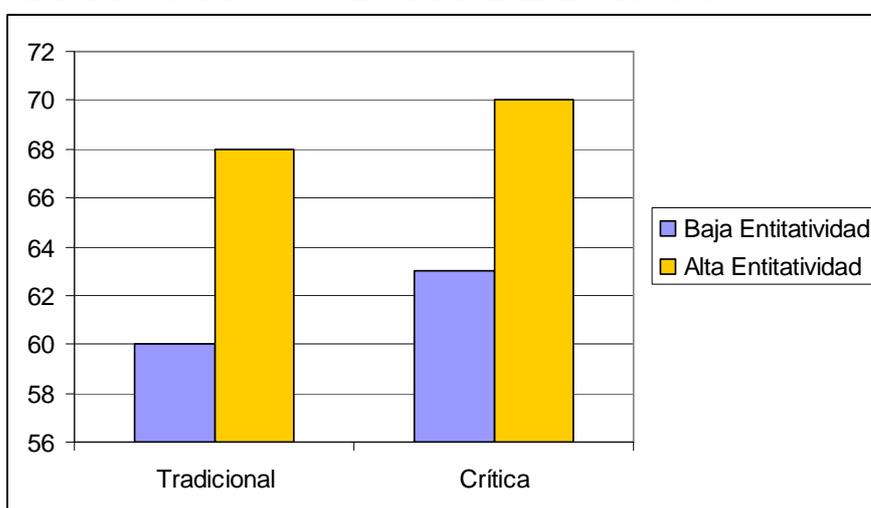
* Correlación significativa al 0,05 (2-t)

3.2.2. Relaciones entre Teorías implícitas y teorías de la naturaleza humana:

3.2.2.1. Muestra general:

Los resultados indican que existe una correlación positiva entre la adherencia a la teoría entitativista de la naturaleza humana y las teorías tradicional ($r_{(174)} = 0,28$, $p < 0,001$) y crítica del aprendizaje ($r_{(174)} = 0,22$, $p < 0,003$). En otros términos, aquellas personas que manifiestan su acuerdo con la visión tradicional y crítica del aprendizaje son quienes también adhieren a una visión estática de la naturaleza humana. (ver figura 12)

Figura 12: Promedio de adherencia a las T.I. tradicional y crítica en grupos de baja y alta adherencia a la T.I. sobre la naturaleza humana entitativista.



3.2.2.2. Grupo de estudiantes de pedagogía

3.2.2.2.1. Estudiantes de primer año de pedagogía:

Se observa una asociación positiva entre el nivel de acuerdo con la teoría crítica del aprendizaje y la adherencia a la visión estática de la naturaleza humana. ($r_{(174)} = 0,43$, $p < 0,002$).

3.2.2.2.2. Estudiantes de cuarto año de pedagogía

Se observa una asociación negativa entre la adherencia a una teoría implícita tradicional de aprendizaje y la adherencia a una visión estática de la naturaleza humana. ($r_{(174)} = -0,31$, $p < 0,017$) y una correlación positiva, marginalmente significativa, entre esta última y la teoría implícita tradicional ($r_{(174)} = -0,24$, $p < 0,07$)

3.2.2.3. Grupo de profesores:

3.2.2.3.1. Profesores jóvenes:

No se observan asociaciones significativas entre las teorías implícitas del aprendizaje y las teorías de la naturaleza humana.

3.2.2.3.2. Profesores experimentados

Se observa una asociación positiva entre la visión estática de la naturaleza humana y la adherencia a la teoría tradicional de aprendizaje, ($r_{(174)} = 0,58$, $p < 0,0001$) y a la teoría crítica ($r_{(174)} = 0,39$, $p < 0,01$)

3.2.3. *Relaciones entre teorías práctica docente y teorías de la naturaleza humana:*

3.2.3.1. Muestra general:

No se observan asociaciones significativas entre la práctica docente y las teorías de la naturaleza humana.

3.2.3.2. Grupo de estudiantes de pedagogía

3.2.3.2.1. Estudiantes de primer año de pedagogía:

No se observan asociaciones significativas entre la práctica docente y las teorías de la naturaleza humana.

3.2.3.2.2. Estudiantes de cuarto año de pedagogía

No se observan asociaciones significativas entre la práctica docente y las teorías de la naturaleza humana.

3.2.3.3. Grupo de profesores

3.2.3.3.1. Profesores jóvenes:

Se observa una asociación positiva entre la práctica docente activa y la adherencia a una visión estática de la naturaleza humana. ($r_{(174)} = 0,46$, $p < 0,038$)

3.2.3.3.2. Profesores experimentados:

No se observan asociaciones significativas entre la práctica docente y las teorías de la naturaleza humana.

3.3. Resultados de la comparación entre los grupos:

3.3.1. Teorías implícitas del aprendizaje:

3.3.1.1. Comparación entre estudiantes:

Al comparar los grupos de estudiantes de primer y cuarto año de pedagogía podemos observar la existencia de diferencias significativas para sus promedios de acuerdo con la teoría tradicional ($t_{(108)} = 2,30$, $p < 0,02$) y con la teoría crítica ($t_{(108)} = -3,55$, $p < 0,001$). Los estudiantes de primer año presenta un promedio superior de adherencia a la teoría

tradicional que los de cuarto año (ver figura 13), mientras que estos últimos superan a los de primer año en su acuerdo con la teoría crítica del aprendizaje (ver figura 14)

Figura 13: Promedio de adherencia a la teoría implícita tradicional del aprendizaje en estudiantes de primer y cuarto año de pedagogía.

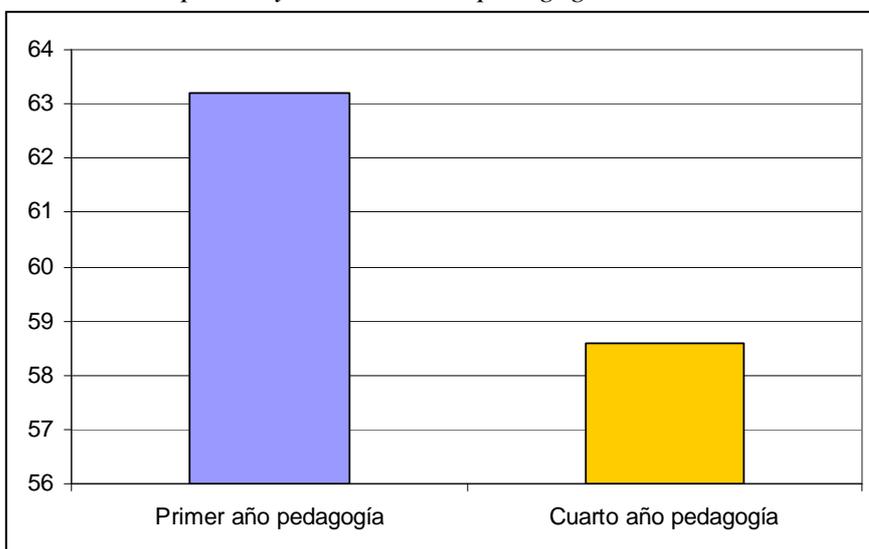
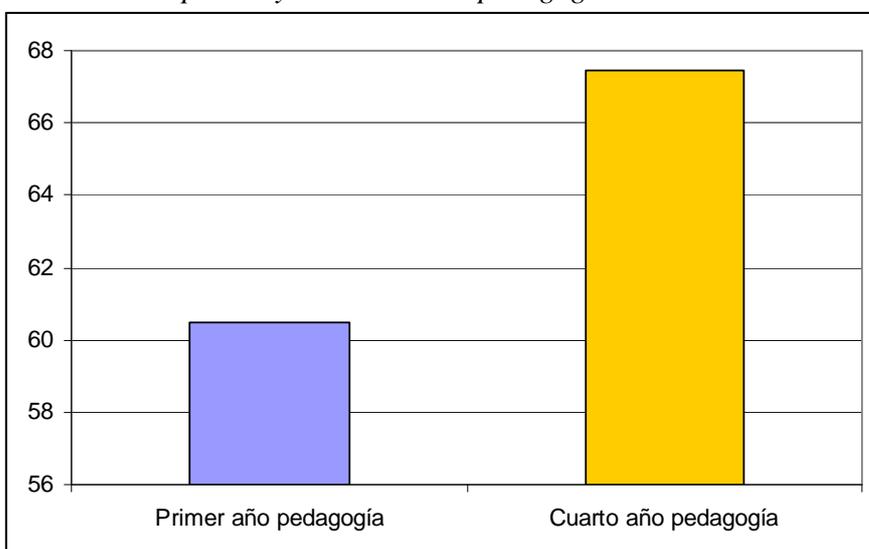


Figura 14: Promedio de adherencia a la teoría implícita crítica del aprendizaje en estudiantes de primer y cuarto año de pedagogía.



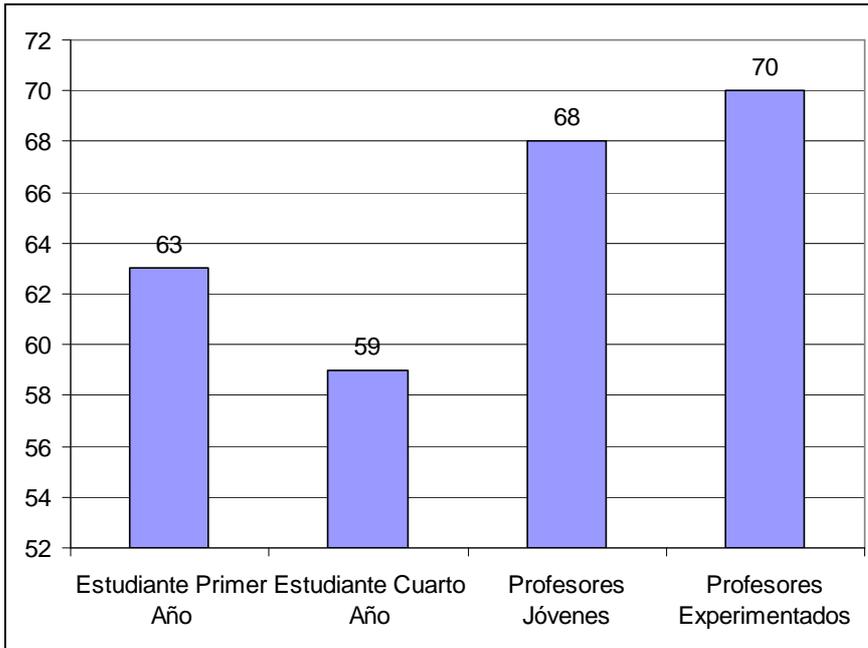
3.3.1.2. Comparación entre profesores:

Al comparar los grupos de profesores entre sí no se aprecian diferencias significativas en sus promedios de acuerdo con las diferentes teorías implícitas del aprendizaje.

3.3.1.3. Comparación general:

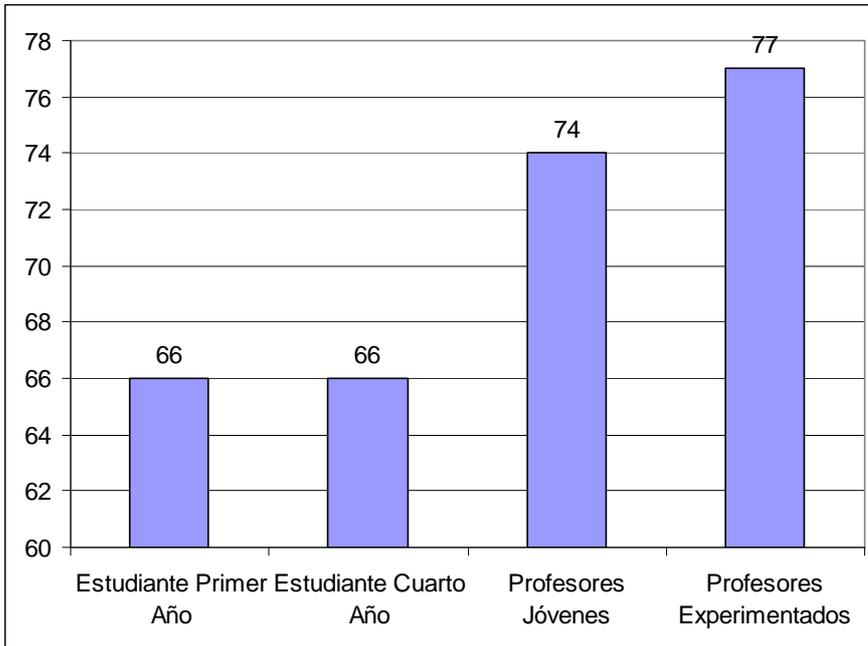
El análisis indica que existe una diferencia significativa entre los promedios de adherencia a la teoría implícita tradicional de los cuatro grupos $F_{(3,175)}= 9,62, p<0,001$). Los estudiantes de cuarto año muestran un promedio menor de adherencia a esta teoría que los profesores de ambos grupos. Además, existe una diferencia significativa entre el promedio de los estudiantes de primer año y los profesores experimentados (ver figura 15).

Figura 15: Promedio de adherencia a la teoría implícita tradicional del aprendizaje en los cuatro grupos estudiados.



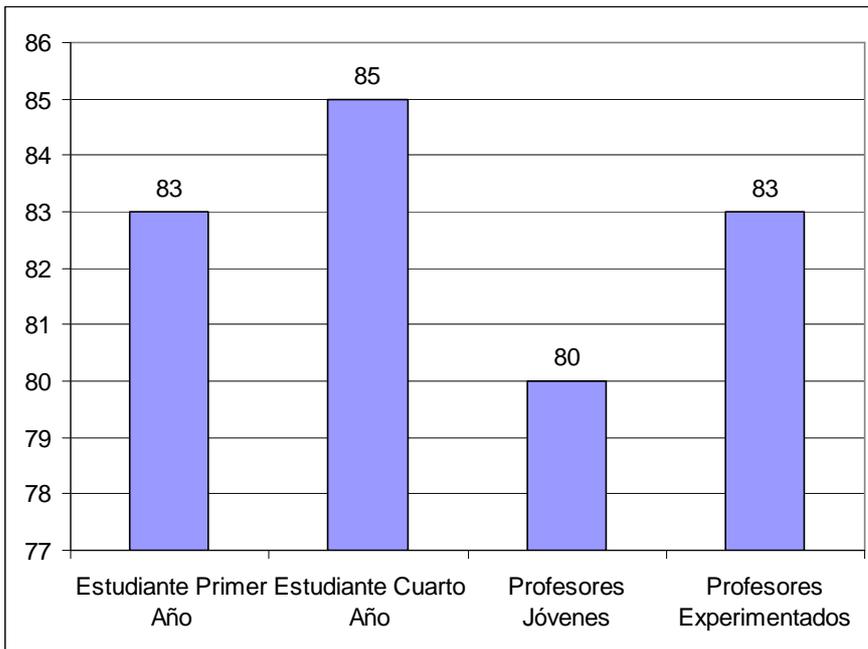
Respecto de la teoría tecnológica, observamos diferencias significativas entre los cuatro grupos $F_{(3,175)}= 9,62, p<0,001$). Los estudiantes, tanto de primer como de cuarto año, se diferencian de los profesores jóvenes y experimentados mostrando un promedio menor de adherencia a la teoría implícita tecnológica (ver figura 16)

Figura 16: Promedio de adherencia a la teoría implícita tecnológica del aprendizaje en los cuatro grupos estudiados.



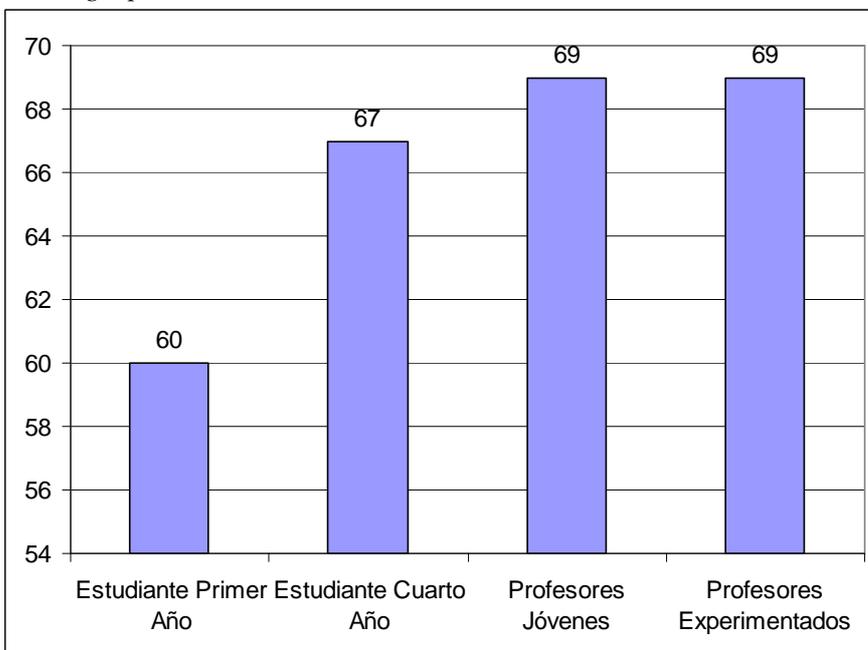
Los promedio de adherencia a la teoría constructivista muestra diferencias marginalmente significativas entre los cuatro grupos $F_{(3,175)}= 2,40$, $p<0,07$). Los estudiantes, de cuarto año muestran un promedio que tiende a ser significativamente superior al de los profesores jóvenes (ver figura 17)

Figura 17: Promedio de adherencia a la teoría implícita constructivista del aprendizaje en los cuatro grupos estudiados.



Los promedios de adherencia a la teoría crítica muestran diferencias significativas entre los cuatro grupos $F(3,175)= 6,81, p<0,001$). Los estudiantes de primer año de pedagogía muestran un promedio de acuerdo con esta teoría menor que los otros tres grupos estudiados. (ver figura 18)

Figura 18: Promedio de adherencia a la teoría implícita crítica del aprendizaje en los cuatro grupos estudiados.



No se observan diferencias significativas en los promedios de adherencia a la teoría activa entre los grupos estudiados.

3.3.2. *Práctica docente:*

3.3.2.1. Comparación entre profesores:

No se observan diferencias significativas en los promedios obtenidos en la pauta de observación docente en los grupos estudiados.

3.3.3. *Teorías sobre la naturaleza humana:*

No se observan diferencias significativas en los promedios de adherencia a la teoría entitativista de la naturaleza humana entre los grupos estudiados.

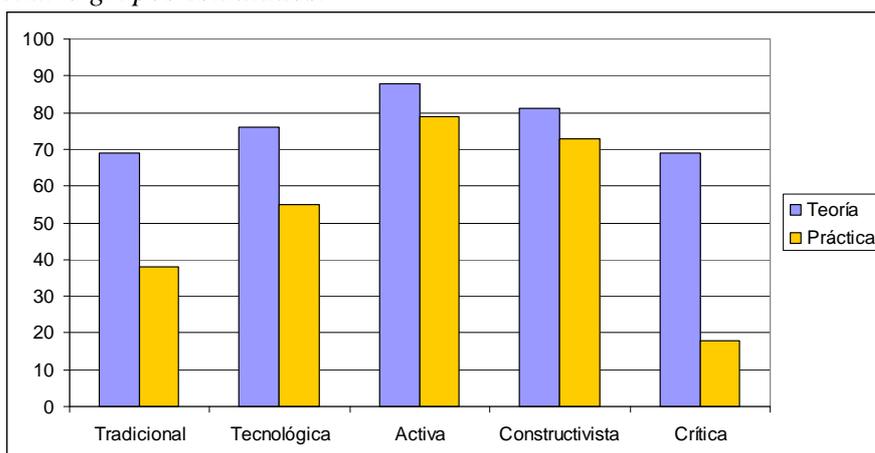
3.3.4. *Teorías implícitas y práctica docente:*

3.3.4.1. Grupo de profesores en general:

3.3.4.1.1. Comparación de promedios entre teorías implícitas y práctica docente:

Se observan diferencias significativas entre la adherencia a cada teoría implícita sobre el aprendizaje y su correspondiente puntaje en la pauta de observación docente. Los resultados indican que los participantes mostraron mayores promedios de adherencia en porcentaje a las diferentes teorías que comportamientos asociados a cada una de ellas. (ver figura 19)

Figura 19: *Promedio de adherencia a la teoría implícita crítica del aprendizaje en los cuatro grupos estudiados.*



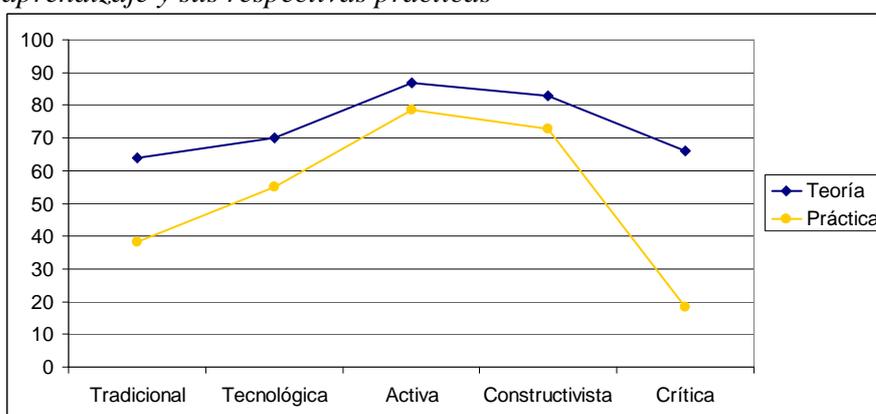
3.3.4.2. Comparación entre ambos grupos:

No se observan diferencias entre los dos grupos de profesores en la distancia entre los promedios de adherencia a cada teoría implícita sobre el aprendizaje y su respectivo puntaje en la pauta de observación de la práctica docente $F(1,69)= 0,13, n.s.$

3.3.4.2.1. Perfiles de compatibilidad entre teorías implícitas y práctica docente.

Se realizó un análisis intra-sujeto que consideró la correlación individual entre práctica docente y adhesión a las teorías implícitas. A partir de la correlación individual se calculó el promedio de cada grupo. La correlación (corregida por Fisher) entre los perfiles de adherencia a las teorías implícitas sobre el aprendizaje y los puntajes obtenidos para cada una de ellas en la pauta reobservación docente es altamente significativa ($M= 0,75$, $DT= 0,66$) (Ver figura 20). Esta correlación se mantiene para cada grupo de profesores; los jóvenes muestran una correlación promedio igual a 0,67 con una desviación típica de 0,69, mientras que los profesores experimentados muestran un promedio de correlaciones igual a 0,80 con una desviación típica de 0,65. Esta diferencia entre ambos grupo no es estadísticamente significativa.

Figura 20: *Correlación entre perfiles de adherencia a las teorías implícitas sobre el aprendizaje y sus respectivas prácticas*



Conclusiones parciales:

- Los instrumentos mostraron un comportamiento aceptable en términos de la confiabilidad alcanzada.
- La adherencia a las diferentes Teorías Implícitas sobre el Aprendizaje fue alta en todos los grupos estudiados alcanzando promedios superiores al 50%.
- Las teorías Implícitas sobre el Aprendizaje que mostraron las más altas adherencias, sistemáticamente, fueron las Teoría Activa y la Constructivista.
- Las teorías Implícitas sobre el Aprendizaje que mostraron las más bajas adherencias, sistemáticamente, fueron las Teoría Tradicional y Crítica.
- El puntaje promedio de entitatividad (Teoría implícita sobre la naturaleza humana) se situó en el punto medio de la escala.
- Los puntajes obtenidos en cada T.I. medidos a través de la pauta de observación docente indican que el mayor porcentaje promedio de comportamientos observados corresponden a la Teoría Activa seguidas por la Constructivista ambas con promedios por sobre el punto medio.

- Los puntajes obtenidos en cada T.I. medidos a través de la pauta de observación docente indican que el menos porcentaje promedio de comportamientos observados corresponden a la Teoría Tradicional y Crítica, ambas por debajo del punto medio.
- Presencia de una asociación negativa entre las T.I. sobre el Aprendizaje Activa y Crítica.
- Asociación positiva marginalmente significativa entre la T.I. tradicional y la práctica docente constructivista.
- Asociación positiva entre la T.I. tradicional y la T.I. tecnológica y la crítica.
- Asociación positiva entre la T.I. tecnológica con la T.I. tradicional y constructivista.
- Asociación positiva entre la T.I. constructivista y las T.I. tecnológica, activa y crítica.
- Asociación entre las medidas en la observación de la práctica docente correspondientes a las T.I. tecnológica, activa y constructivista.
- En la muestra de profesores jóvenes se vuelve a observar una asociación negativa entre la T.I. tradicional y la práctica crítica. También existe una correlación negativa entre la práctica activa y la T.I. crítica.
- En los profesores experimentados encontramos una asociación positiva entre la T.I. tecnológica, la activa y la práctica tecnológica.
- Asociación positiva entre las T.I. tradicional y crítica con la visión estática de la naturaleza humana.
- En estudiantes de primer año se observa una asociación positiva entre la T.I. crítica y la visión estática de la naturaleza humana.
- En estudiantes de cuarto año de pedagogía se observa una asociación negativa entre la teoría implícita tradicional y la visión estática de la naturaleza humana.
- Profesores experimentados muestran una asociación entre las teorías crítica, tradicional y una visión estática de la naturaleza humana.
- En profesores jóvenes se observa una asociación positiva entre la práctica docente activa y la adherencia a una visión estática de la naturaleza humana.
- Los estudiantes de primer año presenta un promedio superior de adherencia a la teoría tradicional que los de cuarto año, mientras que estos últimos superan a los de primer año en su acuerdo con la teoría crítica del aprendizaje.
- Los estudiantes de cuarto año muestran un promedio menor de adherencia a la T.I. tradicional que los profesores de ambos grupos. Además, existe una diferencia significativa entre el promedio de los estudiantes de primer año que resultó menor que en los profesores experimentados.
- Los estudiantes, tanto de primer como de cuarto año, se diferencian de los profesores jóvenes y experimentados mostrando un promedio menor de adherencia a la T.I. tecnológica.
- Las correlaciones entre los perfiles individuales de adherencia a las T.I. implícitas sobre el aprendizaje y las medidas obtenidas de la pauta de observación de la práctica docente indican que existe una alta asociación entre aquello que los participantes declaran como sus creencias y los comportamientos registrados.

Discusión de los resultados

Los análisis realizados sobre las aplicaciones nos permiten concluir lo siguiente:

1. Al igual que el instrumento original que fue adaptado para nuestra investigación, observamos una cantidad importante de factores explicativos. Únicamente la escala que mide la Teoría Implícita sobre la naturaleza humana presentó un único factor apoyando su validez de constructo.
2. Los instrumentos mostraron un comportamiento aceptable en términos de la confiabilidad alcanzada.
3. Tal como fue observado en el instrumento original, la teoría activa se funde con la constructivista. Este resultado puede responder al desuso de las estrategias activas o el énfasis que el constructivismo pone sobre la participación de los estudiantes en su aprendizaje.
4. Podemos apreciar ítems que son altamente descriptivos de la teoría que representan mientras que otros son medianamente buenos ya que también participan de otras teorías implícitas. En otras palabras, aunque es posible observar la existencia de factores que representan a cada teoría implícita, estos factores no son independientes entre sí. Esto se refleja también en los resultados obtenidos donde fue posible constatar que la muestra estudiada tiende a mostrar un perfil de acuerdo con las diferentes teorías implícitas que no es excluyente. La adherencia a las diferentes Teorías Implícitas sobre el Aprendizaje fue alta en todos los grupos estudiados alcanzando promedios superiores al 50%. En este sentido, es posible observar la presencia de una alta adherencia a Teoría Implícita entendidas como contrarias tales como la tradicional y la constructivista. Es posible concluir que estas teorías coexisten en cada persona posiblemente para ser usadas contextualmente (es decir una o otra se activarían según el contexto) o simplemente son suficientemente amplias como para convivir (existirían tipos mixtos tales como crítico – tradicional o constructivista – tradicional, etc.)
5. Las teorías Implícitas sobre el Aprendizaje que mostraron las más altas adherencias, sistemáticamente, fueron las Teoría Activa y la Constructivista. Las teorías Implícitas sobre el Aprendizaje que mostraron las más bajas adherencias, sistemáticamente, fueron las Teoría Tradicional y Crítica. Los puntajes obtenidos en cada Teoría Implícita medidos a través de la pauta de observación docente indican que el mayor porcentaje promedio de comportamientos observados corresponden a la Teoría Activa seguidas por la Constructivista ambas con promedios por sobre el punto medio. Los puntajes obtenidos en cada Teoría Implícita medidos a través de la pauta de observación docente indican que el menor porcentaje promedio de comportamientos observados corresponden a la Teoría Tradicional y Crítica, ambas por debajo del punto medio. Es decir, tanto en el cuestionario como en la observación de la práctica docente, los porcentajes de adherencia más importantes fueron aquellos que se sitúan en las Teorías Implícitas Activa y Constructivista. Esto podría ser interpretado como una predominancia de estas visiones en el perfil general de la muestra y que la coexistencia entre estas diferentes teorías no impide el predominio de algunas y la presencia menor de otras.

6. En relación a nuestra primera hipótesis que planteaba la existencia de diferentes Teorías Implícitas entre los estudiantes de primer y cuarto año de pedagogía, los resultados apoyan esta hipótesis sólo para las teorías tradicional y crítica. Mientras que ambos grupos resultan estadísticamente equivalentes en las teorías tecnológica, activa y constructivista, existen diferencias en las teorías tradicional y crítica. Los estudiantes de primer año muestran un promedio mayor de adherencia a la teoría tradicional que los estudiantes de cuarto año. En otros términos, los estudiantes de primer año son más tradicionales en su concepción del aprendizaje que los estudiantes de cuarto año. En cuanto a la teoría implícita crítica, los estudiantes de primer año muestran un promedio menor de adherencia a esta teoría que los estudiantes de cuarto año. Aunque no se trata de un estudio longitudinal es posible hipotetizar que este cambio en estas dos teorías podría estar influenciado por la formación universitaria.
7. Nuestra segunda hipótesis planteaba que los profesores con tres o menos años de experiencia docente tienen diferentes teorías implícitas sobre el aprendizaje que los profesores con 10 o más años de experiencia docente. Los resultados indican que no existe evidencia que permita afirmar esta idea ya que las diferencias no son significativas. Creemos que es posible que este resultado responda a la realidad de la situación indicando que existen profesores con estas características en ambos grupos. También es posible que la voluntariedad de la muestra haya influenciado estos resultados ya que esta apertura a participar en una investigación que exigía permitir la observación de su práctica docente, puede haber resultado atrayente para profesores con ciertas características y orientación más que a otros.
8. Nuestra tercera hipótesis planteaba que los profesores con tres o menos años de experiencia muestran diferencias en su práctica docente en comparación a los profesores con 10 o más años de experiencia docente. Esta hipótesis tampoco encontró evidencia empírica en nuestro estudio. Es posible que las razones sean las mismas expuestas en el punto anterior.
9. La cuarta hipótesis señalaba que los profesores con tres o menos años de experiencia docente mostrarán diferentes niveles de compatibilidad entre su práctica docente y sus teorías implícitas sobre el aprendizaje que los profesores con 10 o más años de experiencia docente. Esta hipótesis no encontró apoyo empírico ya que ambos grupos mostraron altas correlaciones entre sus perfiles teóricos y prácticos. Eso sí, aunque la diferencia no resultó significativa, los profesores experimentados mostraron un promedio mayor. Estudios futuros deberán determinar si esto responde a las características de nuestra muestra o son un efecto de la práctica profesional que vuelve más coherentes y ajustadas las creencias con la acción.
10. Otros resultados interesantes indican asociaciones entre las diferentes teorías entre sí, incluso entre algunas consideradas como incompatibles (tradicional y constructivista) lo que apunta a creer que estas teorías deben ser tratadas como un conjunto de enfoques complementarios y coexistentes, por lo menos parcialmente. Futuros estudios podrían determinar si la configuración de los perfiles resulta específica para profesores de alto rendimiento u otras características.

11. Respecto a la teoría de la naturaleza humana entitativista que se define en la creencia de una visión estática de la naturaleza humana (las personas no cambian), los resultados indican que existe una asociación positiva entre esta las Teorías Implícitas tradicional y crítica. Resulta coherente el que las personas que poseen una visión tradicional del aprendizaje, la que podríamos caracterizar como pasiva, adhieran más a la idea de que las personas no evolucionan ni cambian. La Teoría Implícita crítica, por su parte, pone el acento en el impacto de los factores sociales en la generación del conocimiento y apunta al entorno social como uno de los factores determinantes de la enseñanza. El que la creencia crítica se asocie a la entitativista podría indicar que los críticos tienden a ver la realidad en general como fuerte y difícil de cambiar lo que podría llevarlos a creer en la dificultad del cambio individual. Futuras investigaciones deberán ocuparse de clarificar este punto aunque existen resultados que indican que las personas entitativistas tienden a tener baja tolerancia a la ambigüedad.
12. Respecto a la comparación efectuada entre los cuatro grupos simultáneamente, observamos que los estudiantes de cuarto año muestran un promedio menor de adherencia a la Teoría Implícita tradicional que los profesores de ambos grupos. Además, existe una diferencia significativa entre el promedio de los estudiantes de primer año que resultó menor que en los profesores experimentados. Además, los estudiantes, tanto de primer como de cuarto año, se diferencian de los profesores jóvenes y experimentados mostrando un promedio menor de adherencia a la Teoría Implícita tecnológica. Es posible concluir que los grupos que muestran mayor diferencias son los estudiantes de primer año y los profesores jóvenes lo que podría estar mostrando la fuerza que esos dos momentos de transición tienen sobre las creencias.

7. Conclusiones:

Una de las conclusiones más importantes de esta investigación es el hecho de que los profesores adhieren mayoritariamente a concepciones activas y constructivistas del aprendizaje, lo que coincide con las orientaciones de la reforma curricular. Por otra parte, podemos señalar que la incidencia de los enfoques constructivistas sobre educación es coherente con los planteamientos sostenidos por los documentos oficiales de política educativa, estos documentos, revisados en nuestro estudio, orientan sus políticas con un énfasis en modelos constructivistas de educación, ello se manifiesta a lo largo de las diferentes fases de la investigación.

Una segunda conclusión tiene relación con la coexistencia de teorías implícitas sobre el aprendizaje en un mismo participante. Los estudios iniciales desarrollados por Rodrigo et al (1993) señalan que este tipo de teorías suelen ser interdependientes. El instrumento utilizado permitió establecer perfiles individuales y grupales lo que evidenció esta situación. Es decir, una misma persona podemos encontrar adherencia a las cinco teorías implícitas simultáneamente. Este resultado permite hipotetizar la integración de diferentes concepciones del aprendizaje que, probablemente son actividades en diferentes dominios o contextos.

Los resultados permiten confirmar los planteamientos sostenidos por diversos autores en cuanto a que las teorías implícitas de los sujetos se consideran síntesis de teorías culturales que se activan de acuerdo a demandas del contexto, lo que explica que en un mismo sujeto coexistan teorías para responder a los requerimientos de un entorno cambiante, ello dice relación con un rasgo de las teorías que las define como un tipo de conocimiento situado, en tanto dependen del contexto de situación.

Un aspecto que llama la atención es que la experiencia no constituye un factor determinante en el predominio de una u otra teoría, esto se puede observar tanto en el resultado del cuestionario como en el análisis de los datos obtenidos en el Focus Group, pues los docentes participantes se caracterizaron como docentes “experimentados” que sostenían en sus diversos planteamientos sobre aprendizaje concepciones afines a una teoría constructivista. Debemos, por tanto abordar aspectos que no fueron considerados en nuestro estudio, tales como el tipo de colegio en que el docente se desempeña, características socioculturales de los estudiantes etc.

Igualmente, debemos destacar que la compatibilidad observada entre los perfiles teóricos y prácticos dice relación con un supuesto central de constructo” teorías implícitas”, en tanto se sostiene desde este paradigma que ellas serían referentes que orientan nuestras acciones, y que nos permiten describir, explicar y predecir los hechos de nuestra experiencia.

8. Recomendaciones para la formulación de políticas públicas:

Parece ambicioso formular políticas públicas a partir de conclusiones o resultados de un estudio. Sin embargo, no sólo a partir de este estudio sino que también de los variados comentarios recogidos en los seminarios FONIDE nos permitimos sugerir la necesidad de:

- Buscar formas de hacer visible lo que ocurre en las aulas de nuestro país. Esta visibilidad necesaria debe ser desde un punto de vista de la investigación y no desde un punto de vista de evaluación. Parece oportuno por lo tanto apoyar investigaciones del tipo acción.
- Profundizar el estudio del saber pedagógico tanto en la formación inicial docente como en los docentes del sistema. Este estudio puede ser utilizado como plataforma inicial para profundizar políticas de investigación en el área del estudio como también reforzar el estudio de teorías implícitas del aprendizaje pero de las distintas disciplinas del currículo escolar.
- Establecer una fuente única de discusión sobre investigación en educación, permitiendo la participación de docentes de todo el país. Principalmente uniendo esfuerzos en formación inicial docente.

9. Bibliografía:

- Arancibia, V. (1995) Efectividad Escolar: Un Análisis Comparado. Santiago, Chile, Estudios Públicos.
- Brunner, J.J. & Elacqua, B. (2003). *Informe de Capital Humano en Chile*. Santiago: Universidad Adolfo Ibáñez.
- Carey, S.; Spelke, E. (1993). Domain specific knowledge and conceptual change. S. Gelman y L. Hirschfeld (eds.) *Cultural Knowledge and domain specificity*. New York. Cambridge University Press.
- Clark, C.M. y Peterson, P. (1990) Procesos de Pensamientos de los Docentes. En M.C. Wittrock (Ed.) *La Investigación de la Enseñanza, III*, 444-543 Madrid:MEC-PAIDOS.
- Dann, H. (1990). Subjective Theories: A New Approach to Psychological Research and Educational Practice. En G. Semin & K. Gergen (Eds.) *Everyday Understanding* (pp. 227-243). London: Sage Publications.
- Dienes, Z.& Perner, J. (1999). A theory of implicit and explicit knowledge. *Behavioral and Brain Sciences*. 22: 735-808.
- Dweck C.S., Hong Y.-Y & Chiu C.-Y. (1993). Implicit theories: Individual differences in the likelihood and meaning of dispositional inference. *Personality and Social Psychology Bulletin*, Vol.19, pp.644-656.
- Dweck C.S., Chiu C.Y. & Hong Y.Y. (1995). Implicit theories and their role in judgment and reactions- a world from 2 perspectives. *Psychological Inquiry*. Vol 6, Iss.4, pp.267-285
- Espínola, V. (1995) *El impacto de la descentralización sobre la educación gratuita en Chile*, serie Gestión escolar, N° 1, Santiago de Chile, Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE).
- Estrada, C. (2002) Las teorías implícitas sobre la personalidad, los individuos y los grupos. En: Revista Saber, Comunicar, Crecer. Número 7, año 2002, pp.5-10.
- Estrada, C. (2003) L'impact de l'essentialisme psychologique sur les processus intra- et intergroupes. Tesis de doctorado no publicada. Universidad Católica de Lovaina.
- Flick, U. (2004) Introducción a la investigación cualitativa. Madrid: Ediciones Morata.
- Furnham, A. (1988). *Lay Theories. Everyday understanding of problems in social sciences* New York: Pergamon Press.
- Furnham, A. (1990). Commonsense Theories of Personality. En G. Semin & K. Gergen (Eds.) *Every Day Understanding. Social and Scientific Implications*, (pp.176-203). London: Sage.
- Groeben, N. (1990). Subjective Theories and the Explanation of Human Action. En G.R. Semin & K. Gergen (Eds.), *Every Day Understanding. Social and Scientific Implications* (pp. 19-44). London: Sage.
- Halliday, M. (1994) El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y el significado, México: Fondo de Cultura Económica.

Halliday, M. (1975) Estructura y función del lenguaje en Lyons, J (Comp.), Nuevos horizontes de la Lingüística, Madrid Alianza, pp. 145-173

Karmiloff-Smith, A (1994). *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza editorial

Kihlstrom, J. (1999). Conscious Versus Unconscious Cognition. En R. Sternberg (Ed.) *The nature of Cognition* (pp. 173-241). Cambridge: MIT

Krueger, R. (1991) El grupo de discusión. Guía Práctica para la investigación aplicada. Madrid. Pirámide.

Latorre, M. (2002). Saber pedagógico en uso: análisis del saber actuante en las prácticas pedagógicas de profesores en ejercicio. Tesis de Doctorado en cotutela, presentada a la Pontificia Universidad Católica de Chile y la Universidad René Descartes-Paris 5-Sorbonne.

Marrero, J. (1988). Las teorías implícitas y la planificación del profesor. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de la Laguna. España.

Marrero, J. (1993). "Las teorías implícitas del profesorado: vinculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza", en Rodrigo, M. Rodríguez, A. y Marrero, J. *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*, Madrid, Visor.

Mella, O. (2003). La necesaria reforma de la Reforma Educacional. *Revista Umbral* 2000, 12.

Mitchell, J. (1995). Teacher's Implicit Theories Concerning Questioning. *British Educational Research Journal*. 1: 69-84.

OCDE (2004) Revisión de políticas nacionales de educación. Santiago de Chile: OCDE/MINEDUC.

Pozo, J.I. (2001) Humana mente: el mundo, la conciencia y la carne. Madrid: Morata.

Reber A; Allen R.& Reber P. (1999). Implicit versus Explicit Learning. En R. Sternberg (Ed.) *The Nature of Cognition* (pp. 475-505). Cambridge: MIT.

Riquelme, P. (2000). Teorías implícitas y su influencia en la práctica pedagógica de un grupo de profesores pertenecientes a una escuela urbano marginal de Temuco. *Saberes y Haceres*, 2, 2: 63-73

Rodrigo, M.J. (1985). Las teorías implícitas en el conocimiento social. *Infancia y Aprendizaje*, 31-32: 145-156

Rodrigo, M.J. (1993) Representaciones y procesos en las teorías implícitas. En Rodrigo, M., A. Rodríguez & J. Marrero (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.

Rodrigo, M.J. (1994b). Etapas, contextos, dominios y teorías implícitas en el conocimiento social. En M.J. Rodrigo (Ed.) *Contexto y desarrollo social*. Madrid: Síntesis

Rodrigo, M.J.(1997) *Del escenario sociocultural al constructivismo episódico: un viaje al conocimiento escolar de la mano de las teorías implícitas*.

Rodrigo, M., A. Rodríguez & J. Marrero (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.

Rodrigo, M.J. & N. Correa (2001). Representación y procesos cognitivos: esquemas y modelos mentales. En C. Coll; J. Palacios y A. Marchesi (Comps.) *Desarrollo psicológico y educación, 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 117-135). Madrid: Alianza.

Rodríguez, E. (2001). Teoría implícita y formación inicial del profesorado de Educación Media. *Revista Enfoques Educativos*, 3, 2: 145-155

Rodríguez Gómez,G., Gil Flores,J. & García Jiménez,E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe

OTROS DOCUMENTOS OFICIALES REVISADOS:

- Decreto de Educación No 220 MINEDUC (18 de Mayo de 1998)
- Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media.
- Marco Para la Buena Enseñanza. MINEDUC 2003.
- Estándares de Desempeño para la Formación Inicial Docente. MINEDUC. División de Educación Superior. Programa de Fortalecimiento Inicial Docente. Noviembre 2000.
- Decreto Supremo de Educación 232. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica. MINEDUC. Actualización 2002.