

• Enviado: diciembre 07, 2020 • Aceptado: enero 25, 2021

# TEORÍAS IMPLÍCITAS: ASPECTOS TEÓRICOS DE LA PRÁCTICA DOCENTE

José Luis Tapia Huerta<sup>1</sup>, Silvia Morelia Soto Molina<sup>2</sup>  
y María Guadalupe Soto Molina<sup>3</sup>

1. Facultad de Ingeniería Química, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH).  
2. Colegio Primitivo y Nacional de San Nicolás de Hidalgo, UMSNH. 3. Instituto de Investigaciones  
sobre los Recursos Naturales, UMSNH. Morelia, Mich. México.  
Contacto: mgsoto@umich.mx

**Resumen.** La diferencia entre docentes se ha estudiado desde la igualdad de las políticas educativas, el plan de estudio, los programas y la literatura propuesta, el manejo que se le da al espacio áulico hasta la forma como abordan los temas. Todo lo anterior se ha explicado a través de las concepciones y conductas asociadas a cada individuo, cuya evolución se lleva a cabo mediante un proceso que se realiza de forma más o menos consciente de reestructuración y construcción de significados, basado en la interacción y el contraste de otras ideas y experiencias, situadas dentro de la zona de desarrollo potencial de cada sujeto. Distintos autores coinciden en señalar que el pensamiento del profesor se define como el conjunto de procesos lógicos acerca de la enseñanza que vincula las teorías implícitas y la práctica pedagógica, es decir, el pensamiento del docente reflexivo se encuentra permeado por aspectos, llamados representaciones, que carecen de accesibilidad a la conciencia, lo que les confiere una apariencia de realidad que elimina toda sensación del hombre de la calle sobre el mundo, estas representaciones se consideran implícitas, porque en la mayoría de los casos no es algo que el docente realice de forma explícita o puede verbalizar, incluso en ocasiones ni siquiera son reconocidas por quien las pone en práctica, tomando en cuenta que son un saber-hacer que se movilizan dependiendo del contexto y las necesidades.

**Palabras Clave:** Enseñanza, teorías implícitas, pensamiento docente.

En los años más recientes se ha analizado la práctica de los docentes desde múltiples perspectivas, incluyendo en el análisis no sólo el comportamiento de lo que un docente realiza en un aula y de manera adicional se ha buscado explicar qué tipos de pensamientos motivan el quehacer de los profesores e indagar cómo reflexionan sobre su práctica docente cotidiana.

Se puede decir que cuando el docente piensa lo que va a hacer en clase, refleja la realidad de lo que está dentro de su estructura mental a través de la adquisición de conocimientos. Para poder manifestar lo que está dentro de su mente, primeramente ha de reflexionar sobre su propio pensamiento, esto requiere la organización de las ideas previas que están en su estructura cognitiva. Autores como Wittrock (1990), Monroy Farías (1998), y Gómez López (2005) coinciden en señalar que el pensamiento del profesor se define como el conjunto de procesos lógicos acerca de la

enseñanza que vincula las teorías implícitas y la práctica pedagógica, es decir, el pensamiento reflexivo del docente permite el análisis del trabajo realizado.

Marrero (1988) define el pensamiento o cognición de los docentes como conocimiento experto, profesional o laboral, y lo analiza desde distintos ángulos. Considera que desempeñan su profesión con un conjunto de conocimientos, habilidades y creencias que requieren para afrontar las complejas situaciones cotidianas que se presentan en el aula, y que estas concepciones guían la práctica docente de forma implícita o explícita. Estos múltiples ángulos de Marrero corresponden a cuatro categorías: lo científico como conocimiento, la creencia como conocimiento, el contenido como conocimiento y la práctica como conocimiento.

Lo científico como conocimiento nos lleva a retomar la Teoría de los Constructos de Kelly, en ésta se intenta determinar qué tipos de constructos emplean los docentes para discriminar tareas concretas, pues se sostiene que el pensamiento de los docentes se constituye por una serie de constructos que le permiten explicar, interpretar, ordenar, prever y tomar decisiones (Jiménez, 2002).

Por lo que se refiere a la creencia como conocimiento, se fundamenta en la Teoría de Esquemas de Hitzman, debido a que ésta sustenta que los profesores disponen de esquemas pertenecientes a situaciones didácticas (conceptos prototípicos) que les permiten resolver situaciones al interior del aula, que van desde un bloqueo en el aprendizaje hasta respuestas rutinarias y con el paso de los años en servicio, les permitirán aumentar sus redes semánticas, cambiar conceptos y mejorar o producir nuevos conceptos.

Los contenidos de las asignaturas cobran particular importancia y se sustentan en los saberes que un docente domina acerca de determinados ámbitos de la realidad, aunque definitivamente la incidencia que tal conocimiento tiene en la forma como piensa y organizan los docentes su práctica, a ubicado a este tema en una preocupación reciente, al menos en su formato actual, para Montero (2001)



Figura 1. Es necesario un conjunto de conocimientos, habilidades y creencias para afrontar las complejas situaciones cotidianas que se presentan en el aula. Tomado de: <http://beceneslp.edu.mx/>

indagar el conocimiento que los profesores tienen de sus asignaturas y cómo trasladan ese conocimiento al aula, es un asunto fundamental para los investigadores, lo que Shulman (1987) denominó paradigma perdido, debido a la escasa atención que recibía el papel del contenido en la formación docente.

Actualmente las investigaciones sobre el profesor y su pensamiento, destacan el carácter eminentemente práctico que este posee (Latorre Medina, 2010; Imbernón 1994; Vogliotti y Macchiarola, 2003). Así, los términos conocimiento artesanal, conocimiento práctico, conocimiento profesional, pensamiento reflexivo, dilemas, etc., han llegado a dominar las investigaciones en el campo de la enseñanza. Por lo anterior, es que ahora se tiene la concepción del profesor como profesional capaz de tomar decisiones en situaciones complejas y reflexionar sobre su quehacer para evaluar y ajustar sus acciones, lo complicado en el concepto dificulta sustancialmente la comprensión de la práctica como conocimiento.

Para llevar a cabo una reflexión de la práctica docente se emplea una serie de elementos entre los que intervienen lo individual, lo social, el contexto y la normativa. Sin embargo, no sería correcto soslayar en este proceso dialéctico, su formación a partir de un cuerpo de representaciones sobre un área del conocimiento, determinando las concepciones que cada sujeto activa en función de las demandas de la tarea a resolver, proporcionando las características de los modelos mentales

movilizados en cada uno de los diferentes contextos.

Las representaciones que cada individuo tiene, están formadas por conocimiento semántico, esquemático, prototípico, relativo a un dominio y se construye por procedimientos asociativos, a partir de experiencias episódicas, a este conjunto se le conoce actualmente como, teorías implícitas. Estas teorías son las que proporcionan, el marco conceptual, epistemológico y ontológico a partir del cual el sujeto elabora las teorías de dominio, de manera que restringen tanto la selección de la información procesada como las relaciones establecidas entre los elementos de esa información (Rodrigo y Arnay, 1997).

Se opta por llamarlas teorías porque raramente se constituyen en ideas aisladas, se identifican como un conjunto más o menos organizado y coherente de conocimientos sobre el mundo físico o social. El término implícito, se refiere a la carencia de accesibilidad a la conciencia, lo que les confiere una apariencia de realidad que elimina toda sensación de provisionalidad en las visiones del hombre de la calle sobre el mundo (Rodrigo, 1993).

En el ámbito del pensamiento del docente, se definen como teorías pedagógicas personales, reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica (Marrero, 1993). De acuerdo con Coll (1987), cuando los profesores se plantean la necesidad de

enseñar determinados contenidos ponen en funcionamiento, casi sin pretenderlo, una serie de ideas sobre el proceso de aprendizaje y cómo se puede ayudar al estudiante en este proceso, este fenómeno se encuentra influenciado por los años de servicio en la docencia y la reflexión de la actividad en sí. Al ser parte de la teoría personal, se emplea como referente para la toma de decisiones sobre qué, cuándo, y cómo enseñar y evaluar.

Estas creencias o representaciones según Pozo y otros autores (Pozo y Monereo, 2005; Pozo, Scheuer, Pérez Echeverría, Mateos, Martín, y de la Cruz, 2009) se entienden como un conjunto de restricciones en el procesamiento de la información, que determinan tanto la forma como se procesa esa información, como la forma en que se establecen relaciones a partir de ese procesamiento, habiendo adquirido estas representaciones a través de procesos de aprendizaje implícito, resultado de la experiencia personal en condiciones de aprendizaje que resulta difícil comunicar y compartir porque de forma muy probable vienen simbolizadas a partir de códigos no formales.

De manera adicional estas representaciones se consideran implícitas, porque en la mayoría de los casos no es algo que el docente realice de forma explícita o puede verbalizar, incluso en ocasiones ni siquiera son reconocidas por quien las pone en práctica, tomando en cuenta que son un saber-hacer. Las representaciones implícitas están profundamente arraigadas, constituyen ideas equivocadas porque se rigen por un realismo ingenuo, este tipo de lógica hace que las concepciones constructivistas del aprendizaje y la enseñanza resulten profundamente contrarias a lo que intuitivamente conoce el docente, y por lo tanto, difíciles de asumir.

Para hacer frente a este elemento que obstaculiza el cambio de las prácticas educativas de los docentes, distintos autores (Pozo y Monereo, 2005; Pozo y Gómez Crespo, 2010) han señalado la importancia de estudiar las concepciones de los profesores sobre la enseñanza y el aprendizaje, y sus relaciones con la práctica docente como un aspecto clave para el cambio de estas

prácticas. De acuerdo con Pozo y colaboradores (2006:2009), las concepciones y la práctica son dos aspectos indisociables del proceso de enseñanza, de tal manera que para lograr un cambio en las prácticas escolares, se requiere modificar también las representaciones que tienen los profesores sobre lo que está pasando en las aulas.

#### Bibliografía

Coll, C. (1987). *Psicología y Currículum*. Barcelona: Paidós.

Fernández, M. (2009). *La profesionalización del docente*. México: Siglo Veintiuno Editores.

Fernández, M. T., Tuset, A., Ross, G. P., Leyva, A. C., y Alvidrez, A. (2010). *Prácticas Educativas Constructivistas en Clases de Ciencias. Propuesta de un instrumento de análisis*. *Revista Iberoamericana sobre Calida, Eficacia y Cambio en Educación. REICE*. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num1/art2.pdf>

Gómez López, L. (2005, Enero-Junio). *Filosofía institucional, teorías implícitas de los docentes y práctica educativa (XXXV)*, 1-2, 35-88, <http://www.redalyc.org/pdf/270/27035203.pdf>

Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Graó.

Jiménez, A. y Correa, A. (2002). El modelo de teorías implícitas en el análisis de la estructura de creencias del profesorado universitario sobre la enseñanza. *Revista de Investigación Educativa*, (20), 2, 525-548. <http://revistas.um.es/rie/article/view/99051>

Latorre Medina, M. J. (Mayo de 2010). El potencial formativo del prácticum: cambio en las creencias que sobre la enseñanza práctica poseen

los futuros maestros. *Revista de educación*, 343, 249-273. [http://www.revistaeducacion.mec.es/re343/re343\\_12.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re343/re343_12.pdf)

Marrero, J. (1988). *Teorías implícitas y planificación de la enseñanza*. España: Universidad de Sevilla.

Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas del profesorado: Vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza*. Madrid: Aprendizaje Visor.

Monroy Farias, M. (1998). *El pensamiento didáctico del profesor: un estudio con profesores de ciencias histórico sociales del colegio de bachilleres*. México: UNAM. Facultad de Psicología.

Montero, M. (2001). La función docente. En *La construcción del conocimiento en la enseñanza*. Madrid: C. Marcelo.

Pozo, J., y Gómez Crespo, M. (2010). Por qué los alumnos no comprenden la ciencia que aprenden. *Alambique*, 66, 73-79. Recuperado el 25 de Noviembre de 2019, de [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/668531/alumnos\\_pozo\\_a\\_2010.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/668531/alumnos_pozo_a_2010.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Pozo, J. I., y Monereo, C. (2005). *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. España: Graó.

Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez Echeverría, M., Mateos, M., Martín, E., y de la Cruz, M. (2006:2009). *Nuevas Formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje (Las concepciones de profesores y alumnos)*. España: Graó.

Rodrigo, M. J. (1993). *Las teorías implícitas: Una aproximación al conocimiento cotidiano*. España: Aprendizaje Visor.

Rodrigo, M., y Arnay, J. (1997). *La construcción del conocimiento escolar*. España: Paidós.

Shulman, L. W. (1987). *Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: Una perspectiva contemporánea*. Barcelona: Paidós.

Vogliotti, A., y Macchiarola, V. (Septiembre de 2003). *Teorías implícitas, innovación educativa y formación profesional de docentes*. Recuperado el 6 de Noviembre de 2019, de [https://www.academia.edu/245020/Teorias\\_implicitas\\_innovacion\\_educativa\\_y\\_formacion\\_profesional\\_de\\_docentes](https://www.academia.edu/245020/Teorias_implicitas_innovacion_educativa_y_formacion_profesional_de_docentes).



Figura 2. Para lograr un cambio en las prácticas escolares, se requiere modificar también las representaciones que tienen los profesores sobre lo que está pasando en las aulas. Tomada de: <https://cimtra.imembrillos.gob.mx/17-2/attachment/comite/>