



Título:

LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS DE ESTUDIANTES NORMALISTAS DE LA ENEP Y DE MAESTRAS DE PREESCOLAR

Autores: Salvador Villarreal González, Néstor Tadeo Mancillas Flores, Adán Tovar Yáñez, Gerardo Garza Alcalá, Claudia Elena Hernández Gutiérrez, Araceli Del Bosque Vélez.

Institución de Procedencia: Escuela Normal de Educación Preescolar de Saltillo, Coahuila

Área Temática 1: Formación docente

Palabras Clave: *aprendizaje implícito, sistema cognitivo inconsciente, práctica docente*

Introducción

Lo que ha evidenciado el enfoque de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor es que al docente se le considera y trata como un sujeto racional, que realiza una actividad profesional que toma decisiones durante su clase, por ello, como dice Zabalza (1988:111) “el profesor....no es sólo el que hace lo que hace, sino el que sabe lo que tiene que hacer”. Pero también, señala que “cada profesor posee sus propias teorías de acción que acomoda a las diversas situaciones en que actúa.” (Zabalza,1988:114). Y a veces esto se nos olvida.

Si la imagen del profesor es la de un profesional reflexivo, por ello choca y resulta inadmisibles la idea de adquirir conocimientos complejos de manera no consciente (inconsciente) y que además éstos se organicen en teorías implícitas que actúan como dispositivos de análisis y comprensión de lo real, al filtrar y regular no sólo las percepciones, la memoria y el pensamiento, sino las propias actuaciones del docente. Hay muchos estudios que muestran en el docente un desfase entre su discurso sobre la enseñanza y el aprendizaje y su propia práctica al respecto, sobre lo que sabe y lo que hace realmente (Pozo, et al., 2006; Rodrigo, Rodríguez, Marrero, 1993).

Las teorías implícitas son conocidas también como teorías ingenuas, mis concepciones, teorías espontáneas, teorías causales, teorías intuitivas, teorías o concepciones alternativas, y a veces se les identifica como representaciones sociales o categorías naturales; de hecho son aprendizajes implícitos derivados de situaciones y experiencias personales en grupos sociales reducidos (Pozo, 1996). Sin embargo, son también “un conjunto de principios que restringen tanto nuestra forma de afrontar como de interpretar o atender a las distintas situaciones de enseñanza aprendizaje a las que nos enfrentamos” (Pozo, J., et al., 2006:79)

Cuando se tiene la ocasión de visitar frecuentemente a educadoras en servicio, se puede observar que la práctica habitual de muchas de ellas no suele responder a una visión constructivista del aprendizaje y la enseñanza propiamente dicha, o al menos no en todos los ámbitos profesionales de su práctica. Cuando se tiene un instrumento que permite distinguir el

tipo de concepción teórica implícita respecto del aprendizaje (¿qué es aprender?, ¿cómo se aprende?, ¿qué se aprende?), resulta tentador comparar y confrontar los resultados obtenidos del mismo instrumento aplicado a toda la generación 2013-2017 de alumnas de licenciatura en educación preescolar, recién iniciando el segundo semestre de su formación inicial, con los puntajes obtenidos por las correspondientes maestras educadoras en servicio, con quienes las alumnas realizaron sus jornadas de observación y práctica docente, con maestras de apenas días o meses de inserción laboral profesional y maestras hasta con más de veinticinco años de servicio como educadoras.

Las implicaciones que se pueden derivar son valiosas en tanto consideran relevante el conocer las Teorías implícitas de las alumnas y las educadoras para identificar las áreas de oportunidad de cambios de concepción o de representación y re-orientar así el proceso de reflexión sobre la práctica en dichos ámbitos de la profesión.

Objetivo del trabajo

El estudio pretende mostrar si hay o no diferencias significativas en las concepciones de aprendizaje encarnadas en teorías implícitas entre las alumnas del segundo semestre de la licenciatura de Educación Preescolar y las educadoras en servicio, en jardines de niños de la localidad. Sobre todo contrastar las concepciones de las educadoras en servicio con los procesos de cambios o reformas ocurridos tanto en la Licenciatura o en el nivel respectivo con modificaciones a Planes y Programas; hasta qué grado de profundidad o compromiso los docentes están respondiendo a los Planes y Programas educativos del nivel escolar de su práctica docente.

Marco Teórico.

Cuando se habla de la cognición generalmente se piensa en la cognición consciente y se olvida que existe también una cognición inconsciente. Esta cognición que poco se menciona, pero que sin embargo ha sido señalada reiteradas ocasiones por el propio Piaget, como cuando dice que “el psicomorfismo inicial de la causalidad física, así como la atribución ulterior de los mecanismos operatorios a los propios objetos, constituyen procesos inferenciales esencialmente inconscientes ...(1981:10)” O cuando dice: “mi papel es señalar que en el caso de la estructuras cognoscitivas la situación es notablemente comparable: consciencia relativa (pero también bastante pobre) del resultado, e inconsciencia casi entera (o inicialmente completa) de los mecanismos íntimos que conducen a esos resultados. ...Así el **inconsciente cognitivo** consiste en un conjunto de estructuras y de funcionamientos ignorados por el sujeto salvo en sus resultados...” (Piaget, 1988: 42-43).

Para Piaget hay un inconsciente general, en donde el inconsciente emocional y afectivo y el inconsciente cognitivo son sólo casos particulares (Piaget, 1988:45). Porque en el área del funcionamiento cognitivo todos los procesos son inconscientes; somos conscientes de los resultados, pero no del mecanismo. Ciertamente que la “toma de conciencia avanza de la periferia al centro, pero nunca termina de llegar hasta allá” (Piaget, 1981:256). Podemos mostrar muchos ejemplos de esta situación. Incluso Piaget explica algunos fenómenos del desarrollo cognitivo como producto de una “represión cognitiva” inconsciente. Así por ejemplo, en el juego al “tiro al blanco” con una honda, los niños de 5 y 6 años aprenden fácilmente a tirarla y darle al blanco después de varios ensayos; sin embargo, cuando se les pregunta en qué momento o dónde han lanzado la piedra, los niños señalan que han lanzado la piedra exactamente enfrente del blanco, y que la piedra por ello ha salido en línea recta justo al blanco. Hacia los nueve y diez años todavía dan respuestas cercanas; es hasta los once o doce años cuando estarán seguros que tiran la piedra en un punto tangencial de su lanzamiento. Prácticamente el niño hace una cosa y conceptualiza otra; es difícil tomar en cuenta la acción propia y conceptualizar lo que se hizo. En ese momento les resulta imposible pensar que algo que se lanza de costado pueda ir a parar directamente enfrente de sí. Podemos decir entonces que el niño niega lo que hace, es decir, se genera una **represión cognitiva**, por conflicto entre esquemas asimiladores, hay **negación** de un observable manifiesto por imposibilidad de asimilarlo en el sistema explicativo del movimiento lineal construido por el niño hasta ese momento, y presupone por ello un trayecto perpendicular al objetivo y no uno tangencial, al menos no hasta construir un sistema de representación y explicación del movimiento circular y que dé cuenta de dicho fenómeno. Piaget (1981) da un sinnúmero de ejemplos de cómo un saber en actos no pasa directamente a la representación, sino que debe ser enteramente reconstruido para duplicarse en representación; de cómo la toma de conciencia no consiste simplemente en un pasaje de algo preexistente de un nivel a otro; de cómo la transmisión de un saber es inoperante a menos que sea re-inventado o re-construido por el sujeto receptor.

Sobre el sistema inconsciente se han planteado al menos dos características que operan en lo referente a su procesamiento y velocidad de operación, las cuales muchos autores concuerdan (Froufe, 1997). Mientras que el sistema cognitivo consciente procesa una información a la vez, en modo serial; el sistema cognitivo inconsciente puede procesar más de una información al mismo tiempo, en modo paralelo. Además, el sistema inconsciente opera más rápido y puede procesar más información que el sistema consciente. Sin embargo, en esta característica el sistema inconsciente pierde flexibilidad por sus respuestas automatizadas.

Las teorías implícitas son parte de este sistema cognitivo inconsciente. “Las teorías implícitas son representaciones individuales basadas en la acumulación de experiencias personales. Ahora bien, estas experiencias se obtienen en contacto con ciertas pautas socioculturales definidas por «prácticas» culturales y «formatos» de interacción social.....En suma, las teorías constituyen una función cognitiva individual que facilita la interpretación y ajuste ante el mundo. Pero además, gracias al carácter normativo de la experiencia social, permiten al individuo comprender

otras «realidades» construidas por sus semejantes, posibilitando así los intercambios y procesos de negociación característicos de los grupos sociales.” (Rodrigo, 1993:14). Se trata de concepciones persistentes y “resistentes” al cambio. Pozo (1993) señala que uno de los factores explicativos de la tenaz persistencia de las ideas previas es porque tienen una función pragmática más que epistémica, porque sirven entre otras cosas para predecir ese entorno.

Por su origen, las representaciones se diferencian en tanto unas son aprendizajes implícitos, no conscientes, producto de una experiencia personal y de una educación informal. Mientras que las otras representaciones son aprendizajes explícitos, conscientes, producto de una reflexión y de un consenso social de su experiencia a través de una educación e instrucción formal. Por su naturaleza y contenido, las representaciones implícitas se caracterizan por un saber hacer, por tener una función pragmática, o de un contenido procedimental que depende del contexto o situación en que se activa o encarna de manera automática y resulta difícil de controlar conscientemente. Mientras que las representaciones explícitas se caracterizan por un saber decir o expresar, por tener una función epistémica para comprender y abstraer de manera general el contexto o situación y generar modelos o simulaciones de la realidad.

Pozo (2006) diferencia cualitativamente cuatro tipos de teorías implícitas sobre el aprendizaje, aunque señala que son tres las más frecuentemente evidentes: Las teorías directa, interpretativa y constructiva. Cada teoría se caracteriza según el papel que otorgan y el tipo de relación que establecen entre los componentes del aprendizaje: las condiciones, los procesos y los resultados (Pozo, 1996). De hecho, estima que hay un proceso de complejización o evolución entre dichas teorías (TD < TI < TC). La teoría implícita del aprendizaje y de la enseñanza más básica es la teoría directa (TD). La teoría interpretativa (TI) proviene de la evolución de la teoría directa; “es la que predomina en los modos en que aprendices y profesores dan cuenta del aprendizaje” (Pozo y otros, 2006:124). Las tres teorías implícitas más frecuentes son:

Teoría directa. Esta teoría establece una relación automática entre ciertas condiciones y los resultados del aprendizaje. De acuerdo con esta postura, el origen del conocimiento está en las sensaciones e impresiones, las cuales son meras copias o reflejos de la realidad. En éste sentido, la fuente del conocimiento está en el objeto y el aprendizaje es una copia fiel del mismo.

Teoría interpretativa. De acuerdo con esta postura, el origen del conocimiento está o en las percepciones, las cuales son “distorsiones de la realidad”, o bien en la organización interna que asume el procesamiento de la información, lo que significa que la fuente está en el sujeto; se tendrá así una aproximación de la realidad. Esta Teoría relaciona y conecta los resultados, los procesos y las condiciones del aprendizaje de modo lineal. Plantea que las condiciones son necesarias para el aprendizaje, pero no bastan para explicarlo y se requiere conceptualizar a la propia actividad del sujeto

(aprendiz) para lograr un buen aprendizaje, porque pone en juego procesos internos (cognitivos).

Teoría constructiva. De acuerdo con esta postura, el origen del conocimiento no está ni en el objeto (a través de las sensaciones que refleja), ni en el sujeto (a través de percepciones o modos de procesamiento de información), sino en la interacción del sujeto con el objeto, a través de las acciones que realiza el sujeto sobre el objeto. No es una copia, ni una aproximación, sino una construcción de la realidad por el sujeto en contexto social. Las teorías constructivistas del desarrollo y el aprendizaje conciben el conocimiento como resultado de la interacción del sujeto y del objeto, de la persona y su entorno, entre la nueva información y la información previa, construyendo concepciones o representaciones que sirven como modelos para interpretar la nueva información y no sólo recibirla. Generalmente, la teoría del aprendizaje con éste enfoque considera fundamental la participación activa del sujeto, de realizar (activar y regular) procesos cognitivos conscientes de percepción, memoria y de pensamiento analítico y crítico.

Metodología.

La investigación en curso es de tipo cuantitativo. Se aplicó a 70 alumnos de recién ingreso e igual número de maestras en servicio. Finalmente, por falta de integridad de algunos datos, quedan seleccionados 64 alumnas y 55 educadoras. Se utilizó el Cuestionario de Dilemas elaborado por Martín, et al. (2001, citado en Pozo, J., et al., 2006). El cuestionario consta de 11 dilemas referidos a situaciones cotidianas de la vida escolar. Cada dilema tiene tres opciones de respuesta y cada opción representa una alternativa de respuesta desde un enfoque teórico distinto: el enfoque directo, interpretativo o constructivista. Los dilemas se refieren a 3 ámbitos temáticos, estos son: qué es aprender, qué se aprende y cómo se aprende; y se refieren a situaciones escolares de dominios específicos (la enseñanza de conceptos, procedimientos y actitudes, la motivación, la evaluación y la relación entre capacidades y contenidos) sobre los cuales se aplican dichas teorías.

La base de datos de alumnas y educadoras en servicio se analizó a través del programa Statistica v.7.0, usando para este análisis el estadígrafo ANOVA (análisis de varianza) con un nivel de confiabilidad del 95%, y al observarse diferencias estadísticamente significativas, se procedió al análisis Post Hoc con el Tukey HSD para n desiguales.

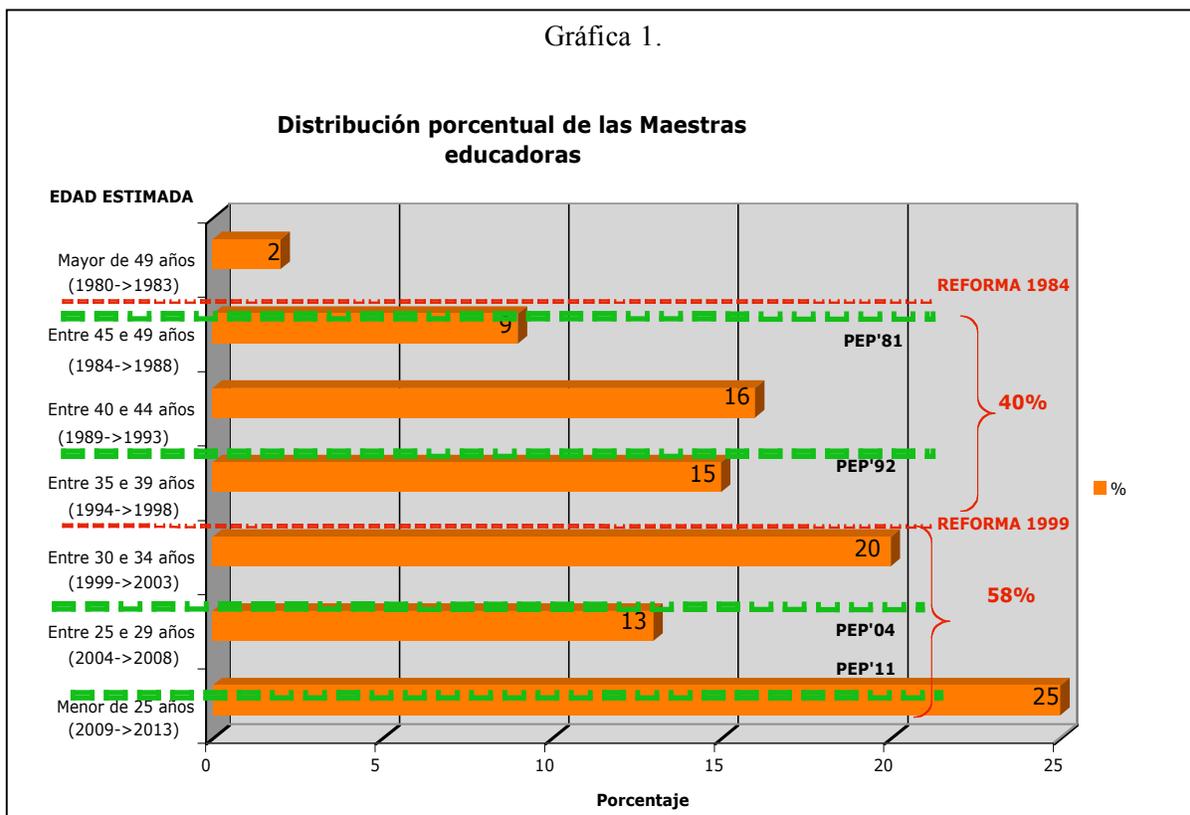
Partiendo de la caracterización dicotómica en términos de profesional novel o experto, se pudiera considerar plausible encontrar una diferencia significativa entre alumnos que inician su formación docente y maestras que ya ejercen su profesión docente. En ellos encontramos al menos una *distancia generacional* importante en términos de formación docente recién iniciada y formación docente terminada, y con un desarrollo profesional realizado durante los años de servicio, como

para que se manifieste una evidente diferencia significativa respecto a sus concepciones teóricas sobre el aprendizaje. Esta es la hipótesis de trabajo. Y tal diferencia debiera ser manifiesta en un mayor porcentaje de educadoras en servicio con concepciones teóricas coherentes a los principios de la teoría constructivista, en comparación al porcentaje respectivo de las alumnas que inician su formación docente.

Se estima que para evidenciar la teoría constructivista las educadoras requieren previo un estudio sistemático de éste enfoque y una aplicación en la práctica docente; lo cual debiera ocurrir al término de su formación o durante su desarrollo profesional en su centro de trabajo, a través de procesos de formación continua en el servicio de preescolar; y en este sentido, las reformas educativas en tanto que promueven procesos de capacitación y actualización, así como de sistematizaciones de prácticas eficaces, al menos durante los periodos de reformas, han generado momentos de reflexión y análisis de la práctica docente a nivel personal e institucional, y por ello pueden servir como *marcadores generacionales* y ver si hay diferencias significativas entre docentes participantes en activo durante las reformas respectivas. En las alumnas se evidenciará que la teoría constructivista es poco probable, o al menos se encontrará en un porcentaje muy reducido en sus respuestas. Igualmente, por su formación inicial o tratándose de los Planes de Estudio de la Licenciatura de Educación Preescolar, por hipótesis de trabajo, se consideró que las educadoras egresadas de un Plan de Estudios más vigente debieran obtener mayores puntajes en Teoría constructivista, en razón de que se tematiza y conceptualiza mucho más dicha teoría. Gómez y Guerra (2012:40), en un estudio similar realizado en Chile, reportan encontrar que “los profesores con menos experiencia docente –hasta 6 años de servicio- poseen mayor predominio de enfoques constructivistas por sobre los profesores con más antigüedad. Lo que de alguna manera estaría reflejando un mayor peso de la variable “formación inicial”. Sin embargo, los estudios de Pozo (2006:178) muestran que referente a los distintos niveles de experiencia que acumulaban los docentes (20% de 1 a 10 años; 28% de 11 a 20 años y 52% más de 21 años) no produjeron diferencias significativas en las respuestas elegidas. (Pozo, 2006:178)

La Secretaría de Educación Pública ha hecho manifiesta la incorporación de la teoría constructivista en sus planteamientos educativos desde la Reforma del Programa de Educación Preescolar de 1981. Al inicio con los aporte de la teoría de Piaget, con planteamientos que fueron mejorados hasta el Programa de Educación 2004, quien ya considera el asunto del desarrollo de las competencias como un objetivo educativo e incorpora los aportes de la teoría de Vygotsky y, finalmente, se integra como “anillo al dedo” al sistema de educación básica en el currículo de la RIEB, con el Programa de Educación Preescolar 2011, que cuenta con todos los planteamientos de la RIEB, y que realmente no tuvo cambios estructurales. Por ello, se espera que sea prácticamente una coherencia máxima en el enfoque constructivista, más que en cualquier otro, entre el personal de educadoras en servicio.

La Gráfica 1 muestra la distribución porcentual de las maestras educadoras según edad, años de servicio y reformas que les ha tocado asimilar a cada una en su práctica docente profesional. Se trató de evidenciar si alguna de estas variables resultaba significativa con los resultados de las teorías implícitas obtenidos.



Se formaron así 3 grupos según la Reforma del nivel de Licenciatura de Educación Preescolar, con la siguiente composición: 2% de docentes antes de la Reforma del 84; 40% de docentes de Reforma del 84, y 58% de docentes de la Reforma de 1999. Y cuatro grupos según la Reforma del nivel de Educación Preescolar: 27% de docentes con la Reforma del 1981; 35% de docentes con la Reforma del 1992; 28% con la Reforma del 2004; y 10% de docentes con la Reforma del 2011.

Dado que los procesos de reforma generan procesos de desarrollo profesional, de actualización y capacitación respectivos; por hipótesis de trabajo, se consideró que una educadora que instrumentó varias reformas educativas en el nivel de preescolar debiera entonces obtener mayores puntajes en Teoría constructivista que aquella educadora que no ha tenido dicha experiencia o que apenas inicia su práctica profesional.

Resultados y Discusión.

Al realizar el análisis estadístico se obtienen los siguientes resultados: Se observa que existen diferencias significativas entre alumnas y educadoras en lo referente al uso de las teorías; en términos generales, las alumnas son menos constructivistas que las educadoras, es decir, no optan por opciones derivadas de la Teoría constructivista, porque apenas inician su estudio formal.

Cuando se analizan los grupos de educadoras en servicio según trayecto formativo, se aprecian diferencias significativas entre educadoras que sólo cuentan con estudios de licenciatura y educadoras que cuentan con maestría; las educadoras con maestría usan menos la teoría Directa que las que tienen licenciatura ($p > .01$). Los datos indican que los docentes con menor experiencia docente no se diferencian de los profesores con mayor experiencia y años de servicio, es decir, presentan enfoques teóricos similares. Esto coincide plenamente con los estudios de Pozo (2006).

Cuando se abordan las diferencias por Teorías implícitas se encuentra que en la Teoría constructivista no hay diferencias significativas entre maestras, pero sí entre alumnas ENEP y maestras, como ya se comentó. En la Teoría interpretativa, no hay diferencias entre alumnas y educadoras, aunque sí entre educadoras por nivel formativo. En la Teoría directa, se encuentran diferencias significativas: las alumnas presentan más uso de la Teoría directa que las educadoras; e igual ocurre entre las educadoras con licenciatura y las educadoras con maestría.

Por otra parte, si consideramos los periodos de reformas del nivel de preescolar con los periodos de planes de estudio de licenciatura, no se observan diferencias significativas ($p > .05$) en ningún caso; esto no refleja ninguna transformación evidente en los cambios de concepción entre educadoras en servicio en relación a los procesos de capacitación y actualización recibidos en la instauración del nuevo plan curricular por dichas reformas.

Otra forma de análisis global de resultados puede partir de considerar la existencia de un **gradiente de coherencia teórica** en los sujetos participantes (alumnas ENEP y educadoras), donde la suma de respuestas orientadas a cada teoría se debe reflejar en los porcentajes que asumen las concepciones teóricas en cada sujeto. Asimismo, podemos enfocar el gradiente de coherencia en la Teoría constructivista donde las otras serían partes complementarias que para este análisis global pueden obviarse temporalmente. Es decir se construye un Gradiente de Coherencia teórica en la Teoría constructivista. Se puede representar como un vector de áreas o zonas de dominio orientadas con un mismo enfoque teórico. Y pueden construirse cinco niveles de coherencia teórica, a saber:

Nivel	Porcentaje de Coherencia	Muestra de Educadoras_JN	Muestra de Alumnas_Enep
A	[0% - 20%]	5%	5%
B	[30% - 40%]	36%	24%
C	[50% - 60%]	38%	25%
D	[70% - 80%]	14%	40%
E	[90% -100%]	6%	6%

La **Coherencia máxima ampliada** es cuando se tiene un porcentaje del 100% en una misma concepción teórica en cada microdominio: Sería el manejo coherente de una teoría del aprendizaje. Pero ningún maestro y ningún alumno presentaron sus respuestas totales ubicadas en una misma teoría psicológica, es decir, en una misma teoría coherente para todos los ámbitos temáticos o microdominios. No hay maestro ni alumno que tenga una postura teórica coherente como para dar todas las respuestas orientadas en un mismo enfoque. Pero cabe señalar que, al analizar cada ámbito temático (qué es aprender; cómo se aprende; qué se aprende) o microdominio sí se encuentran posturas coherentes en forma parcial. Esto coincide plenamente con los trabajos de Pozo (2006:178) “Ninguno de los sujetos eligió en todos los dilemas la misma teoría; aunque pueden reconocerse profesores más prototípicos....no aparecen profesores “puros” en sus concepciones, sino personas que utilizan marcos representativos para valorar la toma de decisiones a las que se enfrentan”.

C oherencia max.	Teorías implícitas: Alumnos ENEP		
Microdominios:	100%	100%	100%
	Constructiva	Interpretativa	Directa
I. qué es aprender	[1.4%]	0%	0%
II. cómo se aprende	[1.4%]	[17.3%]	0%
III. qué se aprende	[3%]	[1.4%]	0%
Totales	6%	19%	0%

Así por ejemplo, sólo el 25% de los alumnos presentan al menos una postura coherente en alguno de los tres microdominios; aunque un 6% con un enfoque constructivista y el 19% con un enfoque interpretativo. La concepción Directa no aparece como una respuesta coherente, sino como una respuesta específica para determinados dilemas.

C oherencia max.	Teorías implícitas: Maestros_ JN		
	Constructiva	Interpretativa	Directa
Microdominios:	100%	100%	100%
I. qué es aprender	[0%]	[2%]	[0%]
II. cómo se aprende	[9.3%]	[0%]	[0%]
III. qué se aprende	[36%]	[0%]	[3%]
Totales	45.3 %	2%	3%

Mientras con los maestros en servicio, se duplica el porcentaje que manejan una postura coherente (50%) al menos en algún ámbito temático; y predomina el constructivismo con un 45.3% de los docentes en alguno de los tres microdominios, sobre todo en el ámbito III. ¿Qué se aprende? (contenidos, procedimientos, estrategias), con un 36% hacia un enfoque constructivista; y por otra parte, resulta muy reducidas las posturas coherentes en otros enfoques, 2% para la teoría interpretativa y 3% para la postura directa. Como quiera, lo relevante para el caso de los maestros es que sí se presentan posturas coherentes de la teoría Directa; situación que no ocurre con los alumnos_ENEP, y que por demás uno no esperaría encontrarse en maestras educadoras como concepciones coherentes en algún ámbito temático o microdominio.

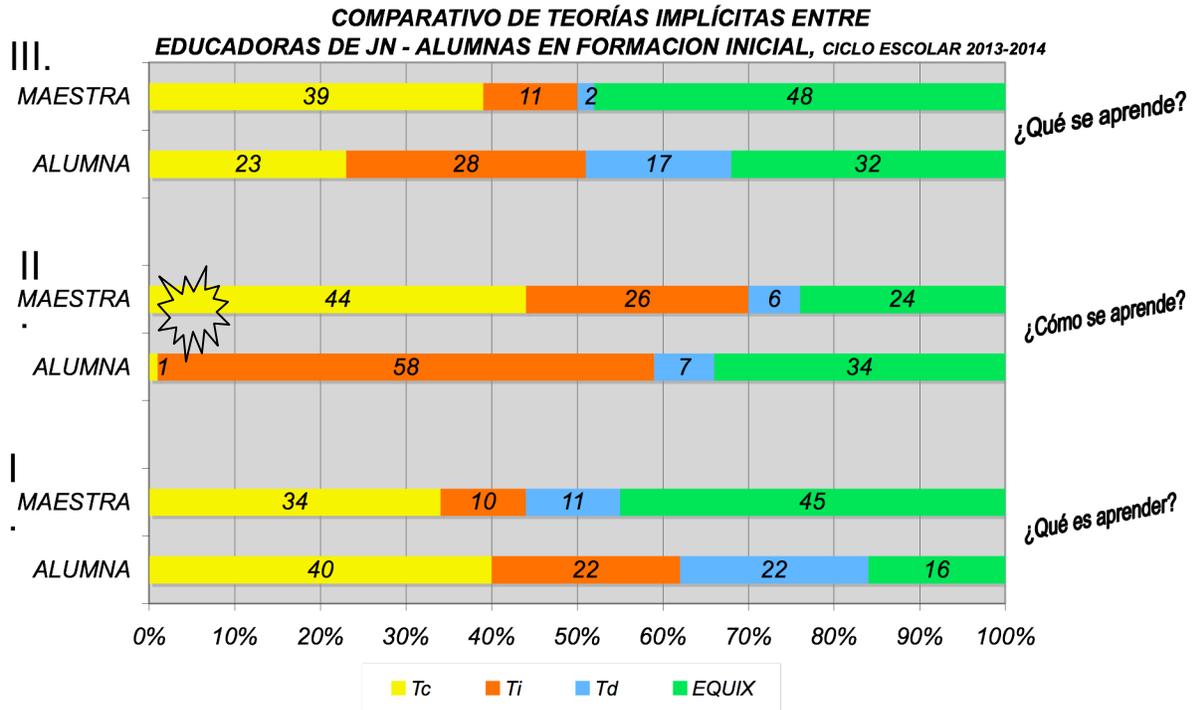
A partir de estos grupos iniciales, todos los demás estarían considerados como de una **Coherencia Parcial**, puesto que se evidencia una co-existencia de las distintas concepciones teóricas implicadas, con desarrollos propios desiguales.

Se podrá señalar un grupo de resultados donde se presenta como teoría con una Preponderancia total cuando el predominio de la concepción teórica de cada microdominio abarca los porcentajes entre el 50% (-) - 90%(+) de cada una de las caracterizaciones teóricas del aprendizaje y en la misma teoría implicada:

II: C -I	Teorías implícitas_ Alumnos ENEP		
Microdominios:	Constructiva	Interpretativa	Directa
I. qué es aprender	+ [17.3%] - [23.1%] 40.4 %	+ [4.3%] - [17.3%] 21.6 %	+ [6%] - [16%] 22 %
II. cómo se aprende	- [1.4%] 1.4 %	+ [45%] - [13%] 58 %	- [7.2%] 7.2 %
III. qué se aprende	+ [23%] 23 %	+ [28%] 28 %	+ [17.3%] 17.3%
	+40% -24%	+77% -20%	+23% -23%

II: C -I	Teorías implícitas_ Maestras JN		
Microdominios:	Constructiva	Interpretativa	Directa
I. qué es aprender	+ [20.3%] - [14%] 34 %	+ [8%] - [6.2%] 10%	[6.2%] - [5%] 11 %
II. cómo se aprende	+ [30%] - [14%] 44 %	+ [17.1%] - [9.3%] 26 %	+ [3%] - [3%] 6 %
III. qué se aprende	+ [39%] 39%	+ [11%] 11 %	+ [2%] 2 %
	+89% -28%	+36% -15%	+11% - 8%

Si comparamos cada microdominio entre educadoras y alumnas en formación inicial (ENEP) y la preponderancia de las teorías en cada uno de ellos, se tendrá el siguiente gráfico:



En el asunto de ¿Qué es aprender?, el 84% del alumnado en conjunto tiene al menos una postura preponderante, orientada a una de las teorías: un 40% de alumnos preponderantemente responden en un enfoque constructivista, mientras que un 22% responde en un enfoque interpretativo y otro 22% en un enfoque directo; el resto de alumnos (16%) queda en un equilibrio de las posturas teóricas, sin preponderancia de alguna; no hay predominio, quizá co-dominio.

En el asunto de ¿Cómo se aprende?, la postura teórica que resulta preponderante en los alumnos es la Teoría Interpretativa con una representación del 58% del alumnado. La Teoría Directa solo se representa en el 7% del alumnado y la Teoría Constructivista con sólo el 1% del alumnado. Es decir, en el 66% de alumnado se expresa una preponderancia a alguna teoría; sin embargo, hay una población importante del alumnado que comprende hasta el 34% y que se ubica en un predominio no de una postura teórica específica sobre otra, sino como de una coexistencia teórica que resuelve ciertos problemas específicos por dichos enfoques diversos. No hay predominios, sino dominios parciales.

En cuanto al asunto ¿Qué se aprende?, no hay tantas diferencias porcentuales disparatadas entre los enfoques. El 28% del alumnado se ubica en la teoría interpretativa; el 23% del alumnado en la Teoría Constructivista y con el 17% en la Teoría Directa. Es decir, un 68% de la población del alumnado presenta una preponderancia sobre algún enfoque teórico en particular, aunque sin deshacerse de las otras teorías. Y el 32% restante del alumnado, encarna todas las posturas en una coexistencia teórica, resolviendo problemas específicos, sin contradicción aparente.

Conclusiones.

La mayoría de las hipótesis de trabajo planteadas no fueron confirmadas, salvo la primera, que marca una diferencia significativa a favor de los docentes en servicio con las alumnas_ENEP, en cuanto al manejo de la teoría constructivista. Si bien hay coincidencias con los resultados de los estudios de Pozo al respecto (2006), es evidente que hay un serio problema en la conformación coherente de la teoría constructivista al observar porcentajes muy bajos en docentes y sobre todo al encontrar que las maestras en servicio “operan” con las tres teorías implícitas según la dificultades y ámbitos de la práctica docente en cuestión.

Se requiere hacer mayores análisis sobre los resultados obtenidos en los microdominios y en cada uno de los dilemas para apreciar aquellos con más dificultad para ser operados en la teoría constructivista por docentes y alumnos. Y considerar el gradiente de cohesión como una forma de análisis de resultados.

Se requiere de hacer explícitas las concepciones en los alumnos, de sus ideas previas, para conocer cuáles serán los procesos didácticos que logren “mover” o “poner en conflicto” a dichas concepciones para que se generen rupturas y cambios conceptuales a nuevas concepciones y prácticas.

Igualmente, esta información resulta importante para los equipos de capacitación y actualización del nivel de educación preescolar, quienes debieran revisar y reorientar los procesos reflexivos sobre los dilemas y ámbitos que muestran “resistencia” a ser operados por una teoría constructivista.

En general, conocer las teorías implícitas en alumnos y docentes, permite una evaluación inicial, como un diagnóstico para la planeación de situaciones didácticas o de planificar procesos de actualización y capacitación que generen reflexión sobre la práctica y que permitan movilizar, redescubrir y confrontar dichas concepciones para promover el cambio representacional y, con ello, quizás sus propias teorías implícitas.

Bibliografía.

- Froufe, M (1997). El inconsciente cognitivo, la cara oculta de la mente. Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Gómez, V.; Guerra, P. (2012) Teorías implícitas respecto a la enseñanza y el aprendizaje: ¿Existen diferencias entre profesores en ejercicio y estudiantes de pedagogía?. Estudios Pedagógicos XXXVIII, N° 1: 25-43, 2012. Disponible en <http://mingaonline.uach.cl/pdf/estped/v38n1/art01.pdf>
- Pozo J.I. (1996). Aprendices y Maestros. Madrid:Alianza.
- Pozo, J, I., Scheuer, N., Mateos, M. & Pérez Echeverría, M. (2006). Las concepciones de los profesores de educación primaria sobre la enseñanza y el aprendizaje. En Pozo, J., Scheuer, N., Pérez, M., Mateos, M, Martín, E & de la Cruz, E., Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de los profesores y alumnos. (pp. 171-188). Barcelona:Graó
- Pozo. J. I., et al. (2006). Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de los profesores y alumnos. Barcelona: Graó.
- Pozo, J.I. (2007). Ni cambio ni conceptual: la reconstrucción del conocimiento científico como un cambio representacional. En J. I. Pozo y F. Flores, (editores). Cambio conceptual y representacional en la enseñanza de la ciencia. Madrid: OREALC-UNESCO/Universidad de Alcalá. Disponible en <http://www.posgrado.unam.mx/madems/eventos/1pdf1.pdf>
- Piaget, J. (1988) Inconsciente afectivo e inconsciente cognitivo. En Jean Piaget. Problemas de psicología genética. Pp39-58. México:Ariel
- Piaget, J. (1981) La toma de conciencia. Madrid:Morata
- Rodrigo, M. J.; Correa, N. (2001) Representación y procesos cognitivos: esquemas y modelos mentales. En C. Coll; J. Palacios; A. Marchesi. Desarrollo psicológico y educación. Vol. 2. Psicología de la educación escolar. Madrid:Alianza Editorial.
- Rodrigo, M. J.; Rodríguez, A.; Marrero, J.. (1993) Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano. Madrid: Aprendizaje-Visor
- Zabalza Beraza, M. A. (1988). Pensamiento del profesor y desarrollo didáctico. Revista Didáctica, Salamanca: Didáctica. Disponible en http://espacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20314&dsID=pensamiento_profesor.pdf

Saltillo, Coahuila de Zaragoza, a 16 de septiembre de 2014