

LAS CONCEPCIONES IMPLÍCITAS DE LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS SOBRE LOS REQUISITOS PARA EL APRENDIZAJE

Iron Pedreira Alves*
Juan Ignacio Pozo **

RESUMEN

El presente artículo tuvo como objetivos (1) analizar las concepciones de profesores universitarios sobre la relación entre los requisitos para el aprendizaje presentados por sus alumnos y la enseñanza/aprendizaje de sus disciplinas, bajo el marco conceptual de las teorías implícitas sobre enseñanza y aprendizaje, y (2) evaluar posibles diferencias entre las concepciones de profesores de psicología de la educación y de profesores de otras asignaturas de cursos de formación docente. Para eso se ha llevado a cabo entrevistas semiestructuradas con 32 profesores de universidades públicas y privadas del área de la educación, en el estado de Bahia, Brasil. El grupo de entrevistados fue compuesto por 16 profesores de Psicología de la educación y 16 de otras asignaturas. Las entrevistas fueron grabadas, transcritas y analizadas por medio del análisis de contenido. Los resultados sugieren que los profesores adoptan en su mayoría una concepción llamada interpretativa sobre la enseñanza y el aprendizaje, lo que está de acuerdo con estudios anteriores sobre teorías implícitas. Además de esto no fueron encontradas diferencias nítidas entre las concepciones de los dos grupos de profesores en relación a los requisitos para aprender y la enseñanza y aprendizaje de las respectivas disciplinas.

Palabras-clave: Teorías implícitas. Requisitos para aprender. Educación superior. Formación docente.

ABSTRACT

THE IMPLICIT CONCEPTIONS OF UNIVERSITY PROFESSORS ABOUT THE REQUIREMENTS FOR LEARNING

This study aims (1) to analyze the conceptions of university professors about the relationship between the learning requirements presented by their students and the learning/teaching of their disciplines, within the conceptual framework of implicit theories on teaching and learning, and (2) to evaluate possible differences between the conceptions of professors of educational psychology and professors in charge of other training courses. A semi-structured interview was held with 32 professors from

* Psicólogo. Master en Educación. Doctorando en Psicología de la Educación. Profesor de Psicología de la Educación en la Universidade Estadual de Feira de Santana. Rua Jayme Sapolnik, 1185, apto 701B, Imbuí, Salvador-BA. CEP: 41720-075. E-mail: iron_alves@yahoo.com.br

** Psicólogo. Doctor en Psicología. Catedrático en el Departamento de Psicología Básica de la Universidad Autónoma de Madrid. E-mail: nacho.pozo@uam.es

public and private universities in the area of education, in the state of Bahia, Brazil. The interviewed group was formed by 16 professors from educational psychology subject and 16 from other subjects. The interviews were recorded, transcribed and analyzed according to the content analysis. The results suggest that the professors adopt mostly an interpretative conception of teaching and learning, which agrees with previous studies on implicit theories. Besides this, clear differences between the conceptions of the two groups of professors about the requirements for learning and teaching in their respective disciplines were not found.

Keywords: Implicit theories. Requirements for learning. Higher education. Teacher training.

1. Introducción

El educador estadounidense Joseph Novak (1997)¹, hace más de treinta años, ya hablaba sobre la importancia de comprender la naturaleza de los procesos de aprendizaje para lograr una mejora en la educación. Junto con David Ausubel, Novak ha destacado los conocimientos previos del alumno como el factor más importante relativo al éxito de dichos procesos (MIRAS, 1993).

La idea de que aprendemos a partir de lo que ya sabemos, si no está consensuada en psicología, es por lo menos bastante aceptada por aquellos que se han dedicado al tema. Los esquemas de asimilación propuestos por Piaget, la zona de desarrollo próximo sugerida por Vygotsky o las estructuras cognitivas referidas por Ausubel, son algunos de los conceptos bastante conocidos y que hacen, cada uno a su manera, hincapié a qué aspectos de la experiencia previa del sujeto servirán de base para el nuevo comportamiento a ser adquirido.

Según Cubero (2005), estas concepciones o ideas previas a la enseñanza recibieron en la literatura más de una docena de nombres. Estos términos, en general, hacen hincapié a “ideas asimiladoras previas, que indican que a lo largo de su experiencia cotidiana los alumnos han desarrollado explicaciones autónomas sobre ellos mismos, los otros y el mundo en general” (CUBERO, 2005, p. 112). Tienen como propiedad algún grado de organización interna, funcionalidad o utilidad en la experiencia cotidiana y cierta estabilidad o resistencia al cambio.

A parte las divergencias conceptuales, diversos autores como Pozo (2008), Brandsford, Brown

y Cocking (2007), Marchesi y Martín (1998) y Miras (1993), refuerzan la idea de que una buena enseñanza debe tomar en consideración lo que ya saben los niños y los jóvenes a la hora de aprender las disciplinas escolares.

De especial relieve para este estudio son los trabajos de Thompson y Zamboanga, por investigaren la interferencia de los conocimientos previos en la adquisición de conocimientos psicológicos en estudiantes universitarios. En el primer estudio (THOMPSON; ZAMBOANGA, 2003) los autores han encontrado una relación significativa entre los conocimientos previos de 422 estudiantes de un curso de introducción a la psicología, evaluados por pre-test, y su desempeño en los exámenes de la asignatura. En el segundo estudio (THOMPSON; ZAMBOANGA, 2004), participaron 353 alumnos también de un curso introductorio de psicología, que fueron sometidos a dos pre-testes de conocimientos previos en psicología. La diferencia en relación al primer estudio, además del segundo pre-test, fue el control de las variables aptitud académica y la participación. Sin embargo, los resultados reafirman la relación significativa entre el conocimiento previo y el desempeño académico.

Es necesario, todavía, ampliar la concepción de conocimientos previos para más allá de los conocimientos conceptuales y declarativos. Insistir que apenas las estructuras cognitivas participan efectivamente en la construcción de los conocimientos de un determinado sujeto es estar de acuerdo con la limitada visión de los “modelos fríos” de cambio conceptual, que olvidan la importancia de los aspectos afectivos y motivacionales, observados por los que defienden la idea de “modelos calientes” de cambio (RODRÍGUEZ MONEO, 1999),

¹ Publicado por primera vez en 1977.

y que Solé (1993) llama de “disponibilidad para el aprendizaje”, mientras Sinatra y Mason (2008) llaman “características del aprendiz”.

Siguiendo esta línea, es particularmente útil para el presente trabajo el modelo de desarrollo de competencia y pericia propuesto por Sternberg (2005). De acuerdo con él, la inteligencia es una característica humana que se desarrolla a partir de las habilidades hacia las competencias y de estas hacia la pericia. En este proceso participan, en interacción con el contexto, cinco elementos fundamentales: el aprendizaje (implícito y explícito), el conocimiento (declarativo y procedimental), la motivación (intrínseca y extrínseca), la metacognición (planificación y evaluación) y el pensamiento (crítico y creativo).

A partir de este modelo, Castejón, Gilar y Pérez (2006) evaluaron, en una muestra de 70 estudiantes de un máster en psicología escolar, la relación entre los elementos propuestos por Sternberg y el aprendizaje de gran cantidad de conocimiento. A excepción del ítem aprendizaje, que no fue evaluado, todos los otros factores contribuyeron para la adquisición del conocimiento sobre el respectivo curso.

Basado en la argumentación precedente, se ha elegido utilizar la expresión “requisitos para el aprendizaje” en vez de “conocimientos previos” por entender que la primera, a parte de no estar comprometida con ninguna tradición teórica en particular, engloba más elementos que apenas los factores cognitivos involucrados por la segunda.

Este trabajo tuvo dos objetivos: El primero fue analizar las concepciones de profesores universitarios sobre la relación entre los requisitos para el aprendizaje presentados por sus alumnos y la enseñanza/aprendizaje de sus disciplinas, bajo el marco conceptual de las teorías implícitas sobre enseñanza y aprendizaje, descrito más adelante. El segundo fue evaluar si había diferencia entre las concepciones de profesores de psicología de la educación y de profesores de otras asignaturas de cursos de formación docente. Los datos aquí presentados y analizados hacen parte de un estudio más amplio, relativo a la tesis doctoral del primer autor bajo la dirección del segundo.

El marco teórico utilizado para el análisis de dichas concepciones fue el de las teorías implícitas

sobre el aprendizaje y la enseñanza, propuesto por Pozo y otros (2006). Pérez Echeverría y otros (2006, p. 79) presentan las teorías implícitas “como un conjunto de principios que restringen tanto nuestra forma de afrontar como de interpretar o atender las distintas situaciones de enseñanza-aprendizaje a las que nos enfrentamos”.

Estas concepciones son llamadas implícitas, pues, a pesar de dirigir las acciones que responden a las situaciones de nuestra vida cotidiana, son activadas sin pasar por un proceso consciente. Resultan de la experiencia personal delante del ambiente cultural del aprendizaje, es algo que sentimos, vivimos y experimentamos y, por eso, son difíciles de ser compartidas y modificadas. Consonante con este pensamiento, para cambiar las maneras de enseñar y aprender no es suficiente presentar a quien aprende y/o enseña nuevos modos de actuar más eficientes. Es preciso modificar las creencias implícitas de estos sujetos sobre aprendizaje y enseñanza mediante la explicitación progresiva de sus representaciones implícitas subyacentes a los procesos de enseñanza y aprendizaje (POZO et al., 2006; WOOLFOLK HOY; MURPHY, 2001).

De las teorías implícitas categorizadas por Pozo y otros (2006) utilizaremos la teoría directa, la interpretativa y la constructiva, ya que la teoría post-moderna aún es poco discutida. En la **teoría directa** hay una expectativa de reproducción del conocimiento, tanto por parte de quien enseña como por parte de quien aprende, ya que el conocimiento debe reflejar, como un espejo, la realidad. Por lo tanto, sin aceptar la idea de aproximaciones sucesivas a una comprensión de la realidad, esta forma de concebir el conocimiento entiende que el saber es una cuestión de todo o nada. Sólo existen las opciones de verdadero y falso. “Se basa en una epistemología realista ingenua, de acuerdo con la cual la simple exposición al contenido u objeto del aprendizaje garantiza el resultado, concebido como una reproducción fiel de la información o modelo presentado” (POZO et al., 2006, p. 120). La **teoría interpretativa** aparece como una fase de transición de las teorías. Presentando la misma base epistemológica de la teoría directa, en que existe una única verdad de los hechos, ésta cree que el aprendizaje es algo que consume tiempo y demanda esfuerzo deliberado. Es la teoría que predominantemente es

percibida en los relatos de estudiantes y profesores al hablar de cómo es concebido el aprendizaje (SCHEUER; POZO, 2006).

En cuanto a los principios conceptuales, la teoría interpretativa articula los tres componentes básicos del aprendizaje como eslabones de una cadena causal lineal y unidireccional. Es decir, las condiciones “actúan sobre” las acciones y procesos del aprendiz, los que a su vez “provocan” unos resultados de aprendizaje (POZO et al., 2006, p. 124). Finalmente, la **teoría constructiva**, viene de la idea de construir conocimientos sobre la realidad (y no extraer de ella esos conocimientos) y se diferencia de las primeras teorías principalmente por los principios epistemológicos en que pueden existir diferentes grados de cuestionamientos y verdades sobre un mismo objeto y, que su apropiación implica necesariamente una transformación del contenido que se aprende y del aprendiz.

El aprendizaje implica procesos mentales reconstructivos de las propias representaciones acerca del mundo físico, sociocultural e incluso mental, así como de autorregulación de la propia actividad de aprender. No se limita a suponer que esos procesos internos son esenciales para aprender, sino que además les atribuye un papel necesariamente transformador. (POZO et al., 2006, p. 124).

2. Metodología

2.1 - Participantes

Fueron entrevistados 32 profesores de cursos de formación docente de universidades públicas y privadas del Estado de Bahía, Brasil. Los participantes eran 20 mujeres y 12 hombres, con edades que variaban entre los 29 y 69 años y una experiencia docente variando entre 2 y 32 años en la enseñanza superior. De esos profesores, 16 enseñan la disciplina Psicología de la Educación y los otros 16, otras materias del campo de la educación. Se optó por estos profesores por estar en consonancia con De La Cruz y otros (2006), cuando éstos afirman que el interés en estudiar las concepciones de enseñanza de profesores formadores docentes se basa en dos nociones: 1. Las concepciones son un componente relevante en la configuración de sus prácticas de enseñanza; 2. Esas concepciones y prácticas se

“trasladan” de algún modo a los alumnos, quienes gradualmente van “impregnándose” de las mismas hasta asumirlas como naturales y propias.

La división en dos grupos por materia tuvo como objetivo saber si existe diferencia en las concepciones sobre aprendizaje (en particular, sobre sus requisitos) de profesores de diversas asignaturas y profesores de psicología de la educación, ya que es esta disciplina que busca explicar los procesos de aprendizaje.

2.2 - Tareas y procedimientos

Para la obtención y análisis de los datos, la presente investigación fue realizada como se describe a continuación: Se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas con todos los profesores. El entrevistador dispuso de un guión básico de preguntas que fueron hechas a todos los entrevistados. Después de cada respuesta, sin embargo, el entrevistador podría añadir otras cuestiones tratando de profundizar, aclarar, organizar o sintetizar el pensamiento del entrevistado. Las cuestiones presentadas fueron sobre la práctica pedagógica de los entrevistados y las preguntas fueron probadas en entrevistas piloto, para garantizar que fuesen comprensibles.

Los temas abordados fueron: 1- Disciplina y aprendizajes más importantes; 2- Requisitos para el aprendizaje; 3- Organización y actividades de enseñanza; 4- Motivación; 5- Dificultades; 6- Evaluación. En el presente estudio serán analizadas sólo las preguntas que corresponden al ítem 2 y que se refieren a los requisitos para el aprendizaje. Este apartado está compuesto por las siguientes cuestiones: ¿Cuáles son los requisitos necesarios para aprender las tres cosas más importantes en tu disciplina?, ¿Cómo la presencia o ausencia de esos requisitos pueden interferir en la enseñanza (es decir, en tu práctica)? ¿Cómo la presencia o ausencia de esos requisitos pueden interferir en el aprendizaje de los alumnos?, ¿Sus alumnos poseen esos requisitos?, ¿qué hace usted cuando no lo poseen?

Las entrevistas fueron grabadas en audio, transcritas y analizadas por medio del “análisis de contenido”. Según Bardin (2002, p. 32), el análisis de contenido se caracteriza por ser

[...] un conjunto de técnicas de análisis de comunicaciones tendente a obtener indicadores (cuantitativos o no) por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes, permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción (variables inferidas) de estos mensajes.

En la preanálisis las transcripciones fueron leídas para tener una primera impresión del material a ser analizado y para definirse las unidades de registro, que correspondían al segmento de contenido que sería necesario considerar como unidad de base con miras a la categorización y al recuento frecuencial (BARDIN, 2002).

Como las categorías de análisis ya estaban definidas previamente, en la fase de explotación del material, se ha procedido a la búsqueda y reconocimiento de las unidades de registro que se “encajaban” en estas categorías. Antes de someter el material a este procedimiento, fue recogida una muestra para que dos jueces apreciaran la adecuación de la clasificación.

No todos los entrevistados dieron respuestas que pudiesen ser clasificadas en alguna de las categorías. Como consecuencia de esa incompatibilidad de algunas respuestas con los criterios adoptados, el número de extractos es distinto del total de participantes.

2.3 - Criterios de análisis

Las respuestas fueron analizadas de acuerdo con dos grupos de criterios, en función de su naturaleza. Para la Cuestión 1 – “¿Cuáles son los requisitos necesarios para aprender las tres cosas más importantes en tu disciplina?”, cuyas respuestas se refieren más a productos que a procesos, se optó por el marco teórico de Sternberg (2005), por ayudar a identificar las características o contenidos psicológicos de los requisitos descritos por los entrevistados.

De esta manera, para organizar el conjunto de respuestas, fueron utilizados los criterios presentados en el Cuadro 1.

Cuadro 1 – Criterios de análisis de las respuestas a la Cuestión 1, de acuerdo con Sternberg (2005)

Tipos de requisitos	Aprendizaje	Conocimiento	Metacognición	Pensamiento	Motivación
Definiciones	Comportamientos de carácter actitudinal que proporcionan tanto la disponibilidad para realizar como la realización efectiva de las tareas académicas.	Saberes que pueden ser tanto de carácter conceptual como procedimental.	Comprensión y control del propio proceso cognitivo.	Capacidad para reflexionar, preferentemente de manera crítica, sobre el mundo.	Proceso que dirige hacia la meta de una actividad, que la instiga y la mantiene.

Fuente: Elaboración propia.

Para las cuestiones de 2 a 5, que se refieren más a procesos, se ha elegido como marco teórico para el análisis las teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje propuestas por Pozo y otros (2006), por entenderse que al hablar de los procesos, los

profesores revelan sus concepciones implícitas sobre la pareja enseñanza/aprendizaje.

Los criterios de análisis utilizados para las respuestas a este grupo de preguntas se encuentran en el Cuadro 2.

Cuadro 2 – Criterios de análisis de las respuestas a las cuestiones 2 a 5, de acuerdo con Pozo y otros (2006)

Teorías Implícitas Cuestiones	Teoría Directa	Teoría Interpretativa	Teoría Constructiva
Cuestión 2 - ¿Cómo la presencia o ausencia de esos requisitos pueden interferir en la enseñanza (es decir, en tu práctica)?	No interfiere en la práctica por no tomar en cuenta los conocimientos previos o no sabe.	Ven los requisitos (o su ausencia) como un obstáculo al aprendizaje, como algo que dificulta o incluso impide el éxito de su trabajo.	A pesar de las dificultades, buscan partir de los requisitos para desarrollar su trabajo con el objetivo de llegar a un aprendizaje significativo
Cuestión 3 - ¿Cómo la presencia o ausencia de esos requisitos pueden interferir en el aprendizaje de los alumnos?	Creen que los requisitos impiden el aprendizaje o no saben contestar.	Ven los requisitos o su ausencia como algo que limita el aprendizaje discente.	Entienden que los requisitos son la fundación sobre la cual el conocimiento debe ser construido.
Cuestión 4 - ¿Sus alumnos poseen esos requisitos?	Creen que los alumnos no poseen los requisitos necesarios para aprender.	Creen que los estudiantes los tienen parcialmente o que una parte del grupo los tienen.	Creen que todos o la mayor parte de los alumnos poseen.
Cuestión 5 - ¿qué hace usted cuando no lo poseen?	No adaptan sus actividades a las necesidades de los alumnos. Mantienen su manera de trabajar, independiente de lo que pase en el aula.	Ajustan la actividad didáctica a las necesidades del alumno, pero sin el objetivo de lograr un aprendizaje significativo.	Cambian sus estrategias de enseñanza con el objetivo de tornar el aprendizaje más significativo para sus alumnos.

Fuente: Elaboración propia.

3. Resultados

A continuación serán presentados los datos obtenidos a partir de las preguntas relativas al apartado sobre requisitos para el aprendizaje. Para la adecuada comprensión de las cuestiones siguientes es importante saber que ellas hacen hincapié a la última pregunta del primer apartado del guión de entrevista que es “¿Cuáles son las tres cosas más importantes que tus alumnos deben aprender en tu disciplina?”.

Cuestión 1 - ¿Cuáles son los requisitos necesarios para aprender las tres cosas más importantes en tu disciplina?

Las respuestas a esa pregunta fueron clasificadas según los elementos propuestos por Sternberg (2005), ya referidos en la introducción de este artículo: aprendizaje, conocimiento, metacognición, pensamiento y motivación.

Tabla 1 – Distribución de los extractos de respuestas a la pregunta ¿Cuáles son los requisitos necesarios para aprender las tres cosas más importantes en tu disciplina?

	Aprendizaje	Conocimiento	Metacognición	Pensamiento	Motivación	Total
PSI	11 (20%)	05 (9,1%)	05 (9,1%)	01 (1,8%)	09 (16,4 %)	31 (56,4%)
OUT	08 (14,5 %)	08 (14,5 %)	02 (3,6%)	02 (3,6%)	04 (7,3%)	24 (43,6%)
Total	19 (34,5%)	13 (23, 6%)	07 (12,7%)	03 (5,4%)	13 (23,7%)	55 (100%)

Fuente: Elaboración propia.

En la categoría Aprendizaje se han reunido las preguntas relativas a los comportamientos de carácter actitudinal que proporcionan tanto la disponibilidad para realizar como la realización efectiva de las tareas académicas. Fueron producidos diecinueve extractos en total, siendo que los profesores de psicología de la educación contribuyeron con once y los demás profesores, con ocho. Es la categoría con mayor cantidad de respuestas a esta primera pregunta.

Para esta parcela de profesores, algunas actitudes son favorables al proceso de aprendizaje, tales como:

Abertura e disponibilidade para estar lidando com concepções que não necessariamente estejam diretamente relacionadas à sua própria. (23, psi).²

Gostar de ler, eu acho que é importante. (27, psi).

Acho que a atitude de inquirição e a inquietação em buscar coisas novas e trazer coisas e provocar o professor, no bom sentido. (05, out).

Eu acho que esse é um exercício para além do cognitivo. Eu acho que tem um requisito básico aí que é a receptividade. Eu acho que você tem que estar receptivo à uma desconstrução de suas crenças. (20, out).

Bajo el título Conocimiento, se han agrupado las respuestas que tenían en común la referencia a los saberes que pueden ser tanto de carácter conceptual como procedimental. Fueron observados trece extractos de respuestas, siendo los profesores de otras disciplinas quienes produjeron más (ocho extractos) que sus compañeros de psicología (cinco extractos).

2 Los números entre paréntesis se refieren a los entrevistados, ordenados alfabéticamente, mientras las iniciales “psi” y “out” se refieren a profesores de psicología de la educación y profesores de otras materias, respectivamente.

Si la diferencia en el número de respuestas no es tan acentuada, la diferencia cualitativa es bastante evidente. Los profesores de psicología expresaron el deseo por una asignatura previa que proporcionase a los estudiantes una base conceptual para los nuevos aprendizajes:

Idealmente, que os alunos viessem de uma disciplina imaginariamente pensada de introdução à psicologia, o que não acontece. (29, psi).

A ideia é de que eles tivessem alguns conhecimentos prévios. Mas, assim, como a disciplina anterior eu não conheço o conteúdo programático... Eu sei da ementa, de uma forma geral. Mas a gente não tem feito esse encadeamento entre as disciplinas, mas eu acho que seria necessário. (26, psi).

Los profesores de las demás disciplinas, todavía, sienten la necesidad de habilidades básicas de lectura y escritura:

A leitura, eu acho que é fundamental. (03, out).

Olha, ser um bom leitor, eu diria que é o primeiro requisito. (06, out).

Então, essa questão de ler, interpretar e escrever, são algumas habilidades básicas, que eu acho que em qualquer processo educativo essa é uma questão. (15, out).

El conjunto de extractos clasificados como Metacognición hacen hincapié a la comprensión y control del propio proceso cognitivo. Este grupo reúne un total de siete extractos, siendo aquellos que enseñan psicología de la educación los que produjeron más que el doble de sus compañeros: cinco extractos de los primeros contra dos de los últimos. Los temas son variados, pero, en general, se refieren al hecho de que los profesores esperan que sus estudiantes asuman un mayor control del propio aprendizaje:

A necessidade de estar refletindo, avaliando, se auto-avaliando o tempo inteiro. Assim: - O que é que eu me apropriei, o que ainda está faltando me apropriar? Esse processo de auto-avaliação, reflexão e auto-avaliação. (23, psi).

Outra habilidade importante, eu acho que é - não sei como traduzir isso - mas desenvolvimento do trabalho de autoria, de se sentir autor do que se faz. (15, out).

La categoría con menos extractos fue la que se refiere a las habilidades de Pensamiento, con apenas tres respuestas. Los profesores de otras asignaturas tuvieron dos extractos aquí ubicados, mientras que los de psicología tuvieron uno. Estos extractos tienen como rasgo definitorio la capacidad para reflexionar, preferentemente de manera crítica, sobre el mundo.

Acho que disposição para pensar um outro mundo talvez seja um requisito. (21, psi).

O pensar criticamente é um processo. (12, out).

Por último, fueron agrupados los extractos bajo la categoría Motivación, que hacen hincapié en los procesos que dirigen hacia la meta de una actividad, que la instiga y la mantiene. En este grupo, la producción de los profesores de psicología fue bastante superior a los demás, alcanzando más que el doble de extractos: nueve de los primeros contra cuatro de los últimos.

Esta diferencia en los números no es seguida, todavía, por una variedad en la naturaleza de las respuestas. En general, los dos grupos hablan de un sentimiento que los alumnos deberían poseer y que los impulsarían hacia el aprendizaje:

Ter vontade de aprender. (08, psi).

Para mim, o primeiro é a vontade. (16, psi).

O interesse dos alunos. (25, psi).

Bom... Para aprender, eu acho que eles precisam de ter interesse. (24, out).

Ter uma vontade de mudança, de provocar uma mudança positiva. (28, out).

Si se acepta que las categorías Conocimiento, Metacognición y Pensamiento poseen un carácter más racional, mientras que las categorías Aprendizaje y Motivación tienen rasgos más afectivos, se

puede afirmar, basándonos en la Tabla 1, que los profesores entrevistados valoran más los aspectos afectivos que los cognitivos como requisitos para que los alumnos aprendan el contenido de sus respectivas materias. Se puede afirmar también, que los profesores de psicología de la educación atribuyen más valor a los aspectos afectivos que sus compañeros de enseñanza, ya que, en la suma de las categorías Aprendizaje y Motivación, quedan responsables por veinte extractos (36,4%) contra doce (21,8%) del grupo que imparte otras asignaturas.

Las respuestas a las preguntas siguientes, fueron analizadas de acuerdo con el marco teórico de las teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje, propuesto por Pozo y otros (2006), y resumido en la introducción de este artículo. De esta manera, los extractos aquí identificados fueron agrupados en tres categorías: teoría directa, teoría interpretativa y teoría constructiva, de acuerdo con los criterios presentados en el Cuadro 2.

Se ha tomado como punto de partida las ideas de Torrado y Pozo (2006), para quien los profesores que tienen una concepción directa de enseñanza y aprendizaje no hacen uso didáctico de los conocimientos previos. Los que poseen una concepción interpretativa creen que es importante conocer lo que el alumno sabe, para enseñarlo correctamente, mientras que los de la concepción constructiva entienden que estos conocimientos son principios a partir de los cuales se construye todo el aprendizaje.

Cuestión 2 - ¿Cómo la presencia o ausencia de esos requisitos pueden interferir en la enseñanza (es decir, en tu práctica)?

Para los profesores que tuvieron extractos de respuestas caracterizados como siendo representativos de la teoría directa, los requisitos no interfieren en la práctica o ellos no saben identificar lo que serían estos requisitos.

Ningún profesor de psicología ha dado alguna respuesta que pudiera ser ubicada dentro de la concepción directa de enseñanza y aprendizaje. Los dos únicos extractos de este grupo pertenecen a profesores de las otras disciplinas:

Eu não sei. Por que, na verdade, eu não consigo... Eu tenho dificuldade até de entender o que seria pré-requisito. Quando eu penso em pré-requisito, eu fico pensando assim, seria algumas disciplinas? Entendeu? Não sei... (13, out).

Com a presença ou ausência [de los requisitos] eu vou fazer o mesmo trabalho, eu vou fazer o meu trabalho... (28, out).

La distribución de los extractos en las siguientes categorías fue equilibrada, estando cada una compuesta por trece fragmentos de respuestas. Los profesores de los dos grupos que adoptan una concepción interpretativa ven los requisitos como un obstáculo al aprendizaje, como algo que dificulta o incluso impide el éxito de su trabajo:

Sim, interfere muito. Inegavelmente, quando a gente pega uma aluna na turma, que ela não corresponde, que ela não apresenta vontade e que ela não apresenta interesse, essa... Acontece comigo, a desmotivação também vem, me acompanha. Eu não vou negar. (16, psi).

Acho que interfere, por que, por exemplo: Se a turma chega sem nenhum conhecimento prévio daquele assunto, sobre a disciplina... Chega sem nenhum conhecimento prévio dado até mesmo pela leitura dos textos, né? Se você pega uma turma que está muito distante daquele conteúdo que você vai trabalhar naquela aula, é difícil que aquela aula faça algum sentido. (26, psi).

Ela interfere na medida em que eu espero que meu aluno ele construa uma compreensão. Para ele construir uma compreensão, ele precisa ser leitor. Ele não pode apenas interpretar realidades a partir do que ele já construiu na sua relação com o mundo e com o imediato. Eu acho que precisa ser substituído com a produção acadêmica sobre isso. (06, out).

Para los profesores de concepción constructiva las dificultades existen, pero siempre buscan partir de lo que los alumnos les presentan para desarrollar su trabajo con el objetivo de llegar a un aprendizaje significativo:

Bom, a gente às vezes percebe que não está alcançando o aluno, e quando eu percebo que não estou alcançando o aluno, quando a turma não está conseguindo se integrar, no sentido de perceber o objetivo, eu sempre tento retomar os objetivos iniciais. - O que a gente precisa alcançar? - Qual é a compreensão que a gente precisa construir? Eu tento sempre partir do que é significativo para ele.s (17, psi).

Eu tenho tentado ao máximo a alteridade dentro da sala de aula. Tentar me colocar no lugar do outro e tentar me colocar nos aspectos do perfil desse grupo. Não quero dizer perfil de uma maneira fe-

chada, também como molde, mas o que é que esse grupo demanda de mim, professora, na condição de facilitar alguns caminhos, propor alguns caminhos para que eles consigam adentrar nos caminhos da autoformação. (18, out).

Cuestión 3 - ¿Cómo la presencia o ausencia de esos requisitos pueden interferir en el aprendizaje de los alumnos?

Los extractos aquí ubicados presentan una nítida gradación a lo largo de las tres concepciones de enseñanza y aprendizaje, partiendo de los requisitos (o la ausencia de ellos) como algo que impide, pasando por la idea que dificultan, hasta llegar a verlos como lo que posibilita el aprendizaje. La mayoría absoluta de las respuestas se concentra en la posición intermedia.

Entre los participantes que adoptan la concepción directa, algunos admiten no saber manejar los requisitos para aprender que sus alumnos disponen:

A gente fala muito de que aluno tem que vir já com algumas aprendizagens prévias, né? Com estratégias de aprendizagem. Mas a gente não sabe muito bem como investigar isso. Então, assim, primeira semana de aula ou as duas primeiras semanas de aula que eu investigo muito a relação deles com a disciplina, com a educação, mas como é que seria investigar as estratégias e os conhecimentos prévios? Acho que a gente, eu pelo menos, não sei como fazer isso. (26, psi).

Mas eu não sei, assim, ter uma clareza grande sobre essa situação. (11, out).

Los demás creen que los requisitos o su ausencia imposibilitan el aprendizaje:

Eu acho que bloqueia mesmo! Se você já está certo que você já sabe, para quê que você vai aprender coisas novas? Para quê que se vai aderir àquela disciplina? - Que coisa mais chata! - Já sei! - Isso já é sabido! - Não estou nem afim. (27, psi).

Se não tem interesse e se não faz sentido, certamente não vão aprender. (24, out).

Los profesores que adoptan una posición interpretativa frente a la pregunta en foco ven los requisitos o su ausencia como algo que limita el aprendizaje discente:

Acho que esse não envolvimento, esse não identificar-se como docente, como futuro docente, como licenciatura, isso tanto dificulta a minha interação

enquanto docente ao ensinar; mas também diretamente a aprendizagem deles. (01, psi).

A ausência desse requisito prejudica, dificulta ao aluno essa capacidade de elaborar. Ser um alguém que possa elaborar; refletir e refletir construtivamente e elaborar. Me irrita muito isso. (05, out).

Por último, los profesores de concepción más constructiva en relación al tema, entienden que los requisitos son la fundación sobre la cual el conocimiento debe ser construido:

Eu entendo que o processo de aprendizagem na graduação ele atende a essa relação que é mediada pelo professor; que é mediada pela leitura do material, pelas relações que são estabelecidas no processo de sociabilidade em sala de aula. Quando eu consigo garantir esses elementos todos, eu imagino que o processo de aprendizagem ele está acontecendo. (10, psi).

Se eu parto desse pressuposto, eu acho que ele sempre ajuda. Quando eles têm essa possibilidade da compra, de se deixar embalar. Talvez, porque eu acho que o que eu me proponho nessa disciplina, a relação da aprendizagem, está muito ligada à vivência e à experiência que eles... E não a algum conceito, que até me pergunto, às vezes, se não tem essa carência de um conceito. (14, out).

Cuestión 4 - ¿Sus alumnos poseen esos requisitos?

Esta pregunta ha generado una serie de respuestas más cortas que las anteriores. Los profesores se distribuyen entre los que creen que sus estudiantes no poseen los requisitos necesarios para aprender; los que creen que los estudiantes los tienen parcialmente o que una parte del grupo los tienen; y aquellos que ven estos requisitos en todos o en la mayor parte de los alumnos.

Fueron clasificadas como representantes de la concepción directa las respuestas que negaban la existencia de los requisitos necesarios para el aprendizaje de las asignaturas:

Eu tenho visto muitas dificuldades de foco, de síntese, de concentração, mesmo durante o período da aula, né? (26, psi).

Não, porque nós vivemos num contexto em que eles não conhecem isso em casa, correto? Eles não conhecem isso na dinâmica da sociedade de hoje, não existe muito essa questão da disciplina. (07, out).

Não. Em hipótese nenhuma. (09, out).

La posición intermedia, aquí llamada de concepción interpretativa, una vez más concentra la mayoría de las respuestas. Sin embargo, hay una expresiva diferencia entre la cantidad de extractos producidos por los profesores de psicología de la educación y los producidos por los demás profesores. Fueron encontrados once extractos para el primer grupo y apenas dos para el segundo.

Em potencial, sim. Mas, às vezes, por vários motivos, alguns se negam a isso. (16, psi).

Depende! Depende da turma e depende dos alunos. (21, psi).

Não há um padrão de alunos. Eu já tive oportunidades de trabalhar com turmas de respostas muito rápidas. Eu já tive oportunidade de chegar no final e falar: - Puxa vida, foi sofrido para mim, foi sofrido para eles e a gente conseguiu muito pouco em relação aos propósitos. (06, out).

Los extractos clasificados como constructivos fueron los de menor cantidad. Apenas cinco, siendo que un único profesor de psicología de la educación ha expresado su creencia en los requisitos de sus estudiantes para aprender:

Eu acho que sim. Acho que o desafio é ajudar a eles a entender que eles possuem, muitas vezes. (27, psi).

De uma maneira geral, sim. A maioria mesmo possui todos esses casos que eu falei para você, desses requisitos que eu acho que são basilares. (22, out).

Eu estou satisfeita. De um modo geral os alunos demonstram interesse e eles se implicam nas atividades que são as propostas. (24, out).

Cuestión 5 - ¿qué hace usted cuando no poseen?

Esta es la última pregunta del apartado de los requisitos para aprender, que es el foco de este artículo. Hubo un equilibrio de extractos de respuestas categorizados como representantes de la teoría interpretativa (diez extractos) y los clasificados como teoría constructiva (once extractos). Apenas dos extractos fueron categorizados como de la teoría directa.

Los dos profesores que tuvieron sus respuestas ubicadas en la teoría directa, ambos del grupo de profesores de diversas asignaturas, no parecen creer

en la adaptación de sus actividades a las necesidades de los alumnos. Antes, prefieren mantener su manera de trabajar, independiente de lo que pase en el aula:

Fica muito difícil. Muito difícil porque daí eu preciso quase que mudar. (14, out).

Eu continuo com a mesma proposta, não me abato entendeu? Ai, isso eu já demarquei, é isso que estou falando o projeto é mais meu, eu não vou, eu costumo falar isso em sala logo: Eu não vou me contaminar com a alheia, entendeu? Eu tenho uma proposta, se a proposta deles não combina com a minha proposta de expectativa, paciência. (20, out).

Las respuestas ubicadas en la teoría interpretativa fueron las que demostraban una disposición de los entrevistados para ajustar la acción a la necesidad de los alumnos. Este ajuste, todavía, no tenía como objetivo tornar el aprendizaje más significativo.

Hubo igualdad en el número de extractos emitidos por ambos grupos, siendo que cada uno ha contribuido con cinco extractos. Sin embargo, las igualdades son apenas numéricas. Los profesores de psicología educacional concentran sus esfuerzos en sensibilizar sus estudiantes para la importancia o utilidad de lo que debe ser aprendido, mientras sus compañeros prefieren reforzar la lectura relativa a su materia:

É a questão da sensibilização, trabalhar com diversos recursos, tentar mostrar como aquilo ali pode ser útil. (08, psi).

É isso. Eu tento mostrar a importância da disciplina pra o trabalho deles, né? O grande problema é que a grande maioria não quer ser professor, não é? (16, psi).

Eu indico além das leituras obrigatórias, indico bibliografia complementar. (05, out).

Cara, eu trago textos que debatem isso. (09, out).

Eu tento ver onde é que tá a dificuldade e tento preencher essa lacuna fornecendo textos, conversando horas extras. (22, out).

Las respuestas constructivas, que para esta pregunta son la mayoría, se caracterizan por demostrar que los docentes buscan cambiar sus estrategias de enseñanza con el objetivo de tornar el aprendizaje más significativo para sus alumnos.

Hay una diferencia sutil de postura entre los dos grupos. Los profesores de psicología ponen énfasis en el cambio de metodología e utilización de estrategias variadas. Ya los profesores de las demás disciplinas, además de estos cambios, parecen estar más abiertos a la posibilidad de ofrecer una atención más individualizada a sus discentes:

O que eu faço? Eu acho que a gente tenta encontrar estratégias. (01, psi).

Eu vou construindo novas estratégias ao longo do caminho. (10, psi).

Eu tento diversificar um pouco a metodologia, né? (26, psi).

Eu começo de onde é o ponto de partida deles. Se eu precisar sentar pra poder me dedicar a ele, eu faço isso. (03, out).

Eu tenho tentado intervir, intervenho até individualmente. Eu tenho me disponibilizado muito para os estudantes, para atendimentos, dentro do percurso da disciplina, por exemplo, pegando a esse componente que a gente tá falando, eu me disponibilizo, por e-mail, pessoalmente. (18, out).

4. Conclusiones

Este trabajo tuvo como objetivo analizar las concepciones de los profesores sobre los requisitos previos y la relación enseñanza-aprendizaje, así como evaluar las posibles diferencias entre las concepciones de profesores de psicología de la educación y profesores de otras disciplinas de formación docente.

En relación al primer objetivo, como se observa en la Tabla 1, los profesores consideran mucho más los aspectos predominantemente afectivos como actitud para aprender y motivación, que aquellos aspectos predominantemente cognitivos, como son el conocimiento, la metacognición y el pensamiento. Eso puede ser visto como un aspecto positivo ya que, al tomar en cuenta la dimensión afectiva, se puede percibir al alumno de manera más holística, sin reducirlo a procesos meramente cognitivos.

Sobre las concepciones de los profesores, se encontró que la mayoría se ubica en una posición intermedia denominada teoría interpretativa. De hecho, al analizar trece estudios sobre concepcio-

nes implícitas, Scheuer y Pozo (2006) encontraron que la mayor parte de los profesores y alumnos de diversos niveles educacionales también adoptaban la teoría interpretativa como concepción que conducía implícitamente sus respectivas enseñanzas y aprendizajes. En líneas generales, de acuerdo con Torrado y Pozo (2006) quienes adoptan esta perspectiva entienden que los conocimientos previos de los alumnos deben detectarse para ser substituidos por los conocimientos científicos.

De acuerdo con los datos aquí presentados, cabe decir que la mayoría de los docentes entrevistados creen que no todos los estudiantes poseen los requisitos necesarios para aprender las materias. Tanto la ausencia como la presencia de estos requisitos son vistas como obstáculos que dificultan el trabajo pedagógico y limitan el aprendizaje. Frente a este escenario, buscan ajustar sus actividades didácticas intentando sensibilizar a los alumnos sobre la necesidad de aprender o forneciendo fuentes de información adicionales, pero sin que el objetivo de estas acciones sea construir un aprendizaje significativo.

Tomando en consideración que el actual estado del conocimiento en el campo de la psicología del aprendizaje apunta la concepción constructiva del aprendizaje como la que mejor explica este proceso (POZO, 2008), es un aspecto importante para la formación docente percibir a partir de los datos, sumando las respuestas directas e interpretativas, que los profesores entrevistados tienden más a concepciones menos elaboradas del proceso de enseñanza y aprendizaje. Esa importancia aumenta por el hecho de que los participantes son formadores de otros profesores, siendo que los profesores de psicología de la educación tienen como una de sus metas, ayudar a sus alumnos a comprender los procesos de aprendizaje, incluyendo ahí el papel de los conocimientos previos y/o de los requisitos en dichos procesos.

Empezar por las palabras de Woolfolk Hoy y Murphy (2001) puede ayudar a reflexionar sobre los datos relativos al segundo objetivo:

Una gran parte del reto de enseñar psicología de la educación es ayudar a los estudiantes a ver el poder del conocimiento previo actuando en su propia vida – y no sólo como un término clave en un capítulo sobre los enfoques cognitivos del aprendizaje o como la respuesta a una pregunta de opción múltiple. (WOOLFOLK HOY; MURPHY, 2001, p. 168).

Partiendo del principio que los procesos de aprendizaje fueron tradicionalmente objeto de estudio de la ciencia psicológica, es legítimo esperar que aquellos que enseñan psicología de la educación tengan un conocimiento diferenciado sobre el tema, incluso cuando comparado a otros docentes que, de manera más o menos cercana, tienen el aprendizaje como tema de sus reflexiones teóricas.

Los datos aquí presentados no permiten, todavía, identificar diferencias nítidas en el discurso de los dos grupos de profesores sobre los conocimientos previos o los requisitos para aprender. Tal vez con un tratamiento más cuantitativo de los datos obtenidos esa diferencia pueda aparecer. Esa que puede ser considerada una limitación de este estudio, deberá ser solucionada futuramente.

La indiferenciación en relación al grupo de profesores de otras asignaturas sumada al número de extractos categorizados como representantes de las teorías directa e interpretativa parecen corroborar la creencia de Strauss (2001) en que incluso expertos en el área del aprendizaje pueden mantener concepciones psicológicas ingenuas sobre el mismo, cuando están enseñando.

Para el campo de la formación de profesores esos hallazgos tienen su contribución en la medida que refuerzan las ideas anteriormente defendidas por Scheuer y Pozo (2006), que afirman que no basta con apropiarse del discurso constructivista para haber un verdadero cambio conceptual y representacional que se traduzca en una práctica en armonía con este discurso. Es necesario que los profesores responsables de difundir este discurso también se sometan a constante reflexión para disminuir al máximo la distancia entre lo que hablan y lo que hacen.

REFERENCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análisis de contenido**. 3ª ed. Madrid: Ediciones Akal, 2002.
- BRANSFORD, John. D.; BROWN, Ann. L.; COCKING, Rodney R. **Como as pessoas aprendem**: cérebro, mente, experiência e escola. São Paulo: SENAC, 2007.
- CASTEJÓN, Juan L.; GILAR, Raquel; PÉREZ, Antonio M. Complex learning: The role of knowledge, intelligence, motivation and learning strategies. **Psicothema**, v. 18, n. 4, p. 679-685, 2006.
- CUBERO, Rosario. **Perspectivas constructivistas**: La intersección entre el significado, la interacción y el discurso. Barcelona: Graó, 2005.
- DE LA CRUZ, Montserrat. et al. Concepciones de enseñanza y prácticas discursivas en la formación de futuros profesores. In: POZO, Juan I. et al. **Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje**: las concepciones de profesores y alumnos. Barcelona: Graó, 2006. p. 359-371.
- MARCHESI, Álvaro; MARTÍN, Elena. **Calidad de la educación en tiempos de cambio**. Madrid: Alianza, 1998.
- MIRAS, Mariana. Un punto de partida para el aprendizaje de nuevos contenidos: los conocimientos previos. In: COLL, Cesar. et al. **El constructivismo en el aula**. Barcelona: Graó, 1993. p. 47-63.
- MONEO, Maria R. **Conocimiento previo y cambio conceptual**. Buenos Aires: Aique, 1999.
- NOVAK, Joseph D. **Teoría y práctica de la educación**. Madrid: Alianza Universidad, 1997.
- PÉREZ ECHEVERRÍA, Maria P. P. et al. Enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. In: POZO, Juan I. et al. **Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje**: Las concepciones de profesores y alumnos. Barcelona: Graó, 2006. p. 55-94.
- POZO, Juan I. **Aprendices y maestros**: la psicología cognitiva del aprendizaje. 2ª ed. Madrid: Alianza Editorial, 2008.
- POZO, Juan I. et al. Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. In: _____. **Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje**: las concepciones de profesores y alumnos. Barcelona: Graó, 2006. p. 95-134.
- SCHEUER, Nora; POZO, Juan I. ¿Qué cambia en las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza? Dimensiones y procesos del cambio representacional. In: POZO, Juan I. et al. **Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje**: las concepciones de profesores y alumnos. Barcelona: Graó, 2006. p. 375-402.
- SINATRA, G. M.; MASON, L. Beyond knowledge: learner characteristics influencing conceptual change. In: VOSNIADOU, Stella. **International Handbook of Conceptual Change**. New York, NY: Routledge. 2008. p. 560-582.
- SOLÉ, Isabel. Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje. In: COLL, Cesar. et al. **El constructivismo en el aula**. Barcelona: Graó, 1993.
- STERNBERG, Robert J. Intelligence, competence, and expertise. In: ELLIOT, A. J.; DWECK, C. S. (Ed.) **Handbook of competence and motivation**. New York, NY: The Guilford Press, 2005. p. 15-30.
- STRAUSS, Sidney. Folk psychology, folk pedagogy, and their relations to subject-matter knowledge. In: TORFF, B.; STERNBERG, R. J. (Ed.) **Understanding and teaching the intuitive mind**. Mahwah, NJ: LEA, 2001. p. 217-242.
- THOMPSON, Ross. A; ZAMBOANGA, Byron L. Academic aptitude and prior knowledge as predictors of student achievement in introduction to psychology. **Journal of Educational Psychology**, v. 96, n. 4, p. 778-784, 2004.
- _____. Prior knowledge and its relevance to student achievement in introduction to psychology. **Teaching of Psychology**, v. 30, n. 2, p. 96-101, 2003.
- TORRADO, Jose A.; POZO, Juan I. Del dicho al hecho: de las concepciones sobre el aprendizaje a la práctica de la enseñanza de la música. In: POZO, Juan I. et al. **Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje**: las concepciones de profesores y alumnos. Barcelona: Graó, 2006. p. 205-230.
- WOOLFOLK HOY, Anita; MURPHY, Karen. Teaching educational psychology to the implicit mind. In: TORFF, B.; STERNBERG, R. J. (Ed.) **Understanding and teaching the intuitive mind**. Mahwah, NJ: LEA, 2001. p. 145-186.

Recebido em: 30.11.2013

Aprovado em: 22.02.2014