

Artículo de investigación

Cómo citar: Artunduaga-Narváez, R., Sarmiento, I., Lozano, A., y, Cortés, J. (2020). Percepción de eficacia en las prácticas pedagógicas de docentes en formación: un estudio sobre teorías subjetivas.

Polisemia, 16 (30), 67-82.

<http://doi.org/10.26620/uniminuto.polisemia.16.30.2020.67-82>

ISSN: 1900-4648

eISSN: 2590-8189

Editorial: Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

Recibido: 5 de Julio 2020

Aceptado: 15 de agosto 2020

Publicado: 15 de octubre 2020

Román Santiago Artunduaga-Narváez, Ingrid Victoria Sarmiento Aponte, Ángela María Lozano Vilañez y Jonathan René Cortés Sandoval

Percepción de eficacia en las prácticas pedagógicas de docentes en formación: un estudio sobre teorías subjetivas

Perception of effectiveness in pedagogical practice of pre-service teachers: a study on subjective theories

Percepção da eficácia nas práticas pedagógicas dos professores estagiários: um estudo de teorias subjetivas

Román Santiago Artunduaga-Narváez

Doctor en Filosofía, magister en Filosofía Latinoamericana (USTA). Investigador del Grupo Umbral de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD).

Correo electrónico: roman.artunduaga@unad.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-9417-1059>

Ingrid Victoria Sarmiento Aponte

Magister en Estudios Culturales, licenciada en Filosofía (PUJ). Investigadora del Grupo Umbral de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD).

Correo electrónico: ingrid.sarmiento@unad.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-7609-8214>

Resumen

El siguiente artículo de investigación presenta los resultados del estudio sobre la argumentación de efectividad en las prácticas pedagógicas de docentes en formación de la Licenciatura en Filosofía de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). La investigación, de enfoque mixto, abordó las teorías subjetivas o implícitas de los docentes en formación a partir del análisis y caracterización conceptual del discurso pedagógico, haciendo uso de redes semánticas y una matriz de adyacencia en entrevistas individuales. Se establece la presencia de una estructura básica de términos que remiten a estados y procesos en las teorías subjetivas relacionadas con la percepción de eficacia del ejercicio docente.

Palabras clave: educación a distancia, evaluación curricular, formación de docentes, teorías subjetivas.



Ángela María Lozano Vilañez

Magister en Educación, licenciada en Español y Filología Clásica (unal). Investigadora del Grupo Umbral de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD).

Correo electrónico:
angela.lozano@unad.edu.co
<https://orcid.org/0000-0002-5362-8032>

Jonathan René Cortés Sandoval

Licenciado en Filosofía (UNAD). Miembro del Semillero Umbral de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD).

Correo electrónico:
jonathan.cortes@unad.edu.co

Abstract

The following research article presents the results of the study about the argumentation of effectiveness in the practices of pre-service teachers from the B.Ed. in Philosophy from the Open and Distance National University. This research, with a mixed design approach, tackles the pre-service teachers' subjective theories from an analysis of semantic nets and adjacency matrix applied to individuals' interviews. The presence of a basic structure of terms is established that refer to states and processes in the subjective theories related to the perception of effectiveness of the teaching exercise.

Keywords: curriculum evaluation, distance education, subjective theories, teacher education.

Resumo

O seguinte artigo de pesquisa apresenta os resultados do estudo sobre a argumentação da eficácia nas práticas pedagógicas de professores em formação do Curso de Licenciatura em Filosofia da Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). A pesquisa, com abordagem mista, abordou as teorias subjetivas ou implícitas dos professores em formação a partir da análise e caracterização conceitual do discurso pedagógico, valendo-se de redes semânticas e de matriz de adjacência nas entrevistas individuais. A presença de uma estrutura básica de termos que se referem a estados e processos é estabelecida em teorias subjetivas relacionadas à percepção de eficácia do exercício de ensino.

Palavras-chave: educação a distância, avaliação curricular, formação de professores, teorias subjetivas.



Introducción

En la implementación de políticas públicas y nuevas prácticas de aula que garanticen el éxito escolar es frecuente encontrar con resistencias especialmente en los docentes, puesto que algunas veces las propuestas de cambios son recibidas como un cuestionamiento a las prácticas docentes existentes y su efectividad. En efecto, las reticencias y los problemas de implementación de nuevos enfoques y prácticas en la formación son el reflejo de la necesidad de investigar los imaginarios y teorías subjetivas que subyacen en la autopercepción de efectividad de la labor docente. La ausencia de investigaciones en este campo promueve, en últimas, la sobrevaloración de las pruebas estandarizadas (psicométricas) como la “única” forma de dar objetividad a lo que sucede en las aulas y de evaluar la calidad de la docencia. Este recurso a la prueba externa incide negativamente en la motivación de los docentes y en el ambiente escolar, empobrece la comunicación entre los actores académicos y genera prejuicios entorno a la calidad educativa.

En este sentido, el presente estudio se inscribe dentro del programa de investigación sobre teorías subjetivas (en adelante: TS) indagando por los marcos de explicación que los sujetos hacen de los hechos: aplicándolos, poniéndolos a prueba y revisándolos en la ejecución de sus actividades (Flick, 2004, p. 33). En tanto *teoría* estas *explicaciones* son comprensiones informales que los sujetos hacen sobre la estructura de la realidad, raramente aprehensibles a la observación conductual. Sin embargo, en la aproximación a las manifestaciones discursiva-relacionales se halla un importante horizonte de comprensión de los factores intervinientes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas manifestaciones constituyen por sí mismas un objeto de interés por cuanto contribuyen a la comprensión de las decisiones pedagógicas, su cambio y el razonamiento que hay detrás de ellas (Penso y Shoham, 2003).

Los estudios sobre percepción de los docentes practicantes (*trainee teachers*) y sus teorías subjetivas han sido objeto de interés por su incidencia en el ambiente escolar, en las motivaciones e interacciones con otros colegas de mayor experiencia (Farrell, 2003), en el rol del docente (Retuert y Castro 2017) y en la autopercepción de eficacia del quehacer docente (Castro y Cárcamo, 2012). Los autores del presente estudio sostienen que, la autopercepción de éxito –surgida de la introspección sobre las prácticas de enseñanza– permite comprender claramente la incidencia de las TS de naturaleza pedagógica y su aplicación en contextos educativos. Es precisamente en la construcción de aquellas “teorías implícitas” en donde se puede evaluar la significación de la formación impartida por los programas académicos, sus propósitos, competencias y el modelo planteado de formación docente (Cuadra Martínez, 2009), siendo nuestro caso el programa académico de Licenciatura en Filosofía de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD).

La efectividad docente puede ser abordada a partir de factores externos (contextuales-políticos) o internos (psicológicos) del sujeto (Bandura, 1999).



Elegimos el que agrupa esto dos factores: el interaccionismo simbólico manifestado en el discurso. Desde este enfoque el análisis de la cadena de razonamientos sobre la efectividad docente pone de relieve aspectos indirectamente relacionados con los resultados académicos; por ejemplo, la personalidad del docente, los contextos de enseñanza, las políticas institucionales y los riesgos psicosociales inherentes a su profesión (Pozo y Scheuer, 1999; Kim, Jörg y Klassen 2019; Ros-Garrido, Navas-Saurin y Marhuenda Fluixá, 2017), entre otros aspectos. Se propone presentar el uso de redes semánticas y reiteraciones léxicas como un método para acceder al análisis de las TS presentes en el discurso con el propósito de alcanzar mayores niveles de objetividad en los estudios de este género.

En este sentido, la investigación aquí presentada buscó ahondar en las TS de los docentes en formación de la licenciatura en Filosofía para comprender su ejercicio docente, tomando como base la autopercepción de eficacia en la argumentación de sus prácticas. Se abordaron los conceptos de pensamiento crítico, argumentación y lectura crítica por tratarse de un estudio en dos experiencias pedagógicas institucionales: el Club de lectura crítica y argumentación, y el Círculo de interacción y participación académica y Social (Cipas) de lectura crítica, desarrollados en dos cursos de extensión universitarias de la UNAD: José Acevedo y Gómez (JAG) en la ciudad de Bogotá y la Unidad de Desarrollo Regional (UDR) del municipio de Soacha, en los periodos académicos 2017-ii y 2018-i.

De las representaciones subjetivas a las teorías subjetivas

En el campo educativo, el programa de investigación sobre las TS ha encontrado una amplia acogida, en especial, en la formación de docentes. El programa establece que existe una estrecha relación entre las TS de los docentes y sus prácticas educativas. En este sentido, la formación recibida orienta la acción profesional docente más allá de la transmisión de conocimientos (Hirsch, 2017). Durante el proceso de formación teórica y práctica, las ideas sobre la enseñanza y el aprendizaje entran en un proceso dialéctico de complementación y transformación. Las experiencias personales del docente en formación explican cómo asimila los contenidos y desarrolla sus competencias, cómo se modifican sus ideas sobre la enseñanza y el aprendizaje, y cómo todo ello se exterioriza en sus prácticas concretas. Hirsch (2017) señala la incidencia de las TS en la anticipación de situaciones nuevas y la evaluación de los efectos del ejercicio de enseñanza; dichas TS, en síntesis, “guían o controlan la acción” del docente.

En tanto explicación de un determinado fenómeno, la autopercepción se convierte en TS cuando mantiene una consistencia en la explicación de una o varias acciones determinadas. Comporta, a su vez, la construcción de un significado soportado por el mundo cultural del sujeto que interpreta, razón por la cual las TS se pueden inscribir al paradigma constructivista (Catalán, 2016). La consistencia se evidencia en la estabilidad de las creencias y valores de referencia con los cuales el individuo se relaciona



constantemente. Si bien las TS tuvieron origen en la psicología, se ha venido aplicando a otros campos de la acción humana, constituyendo, en la actualidad, todo un programa interdisciplinario e internacional de investigación (Catalán, 2016).

Las TS son significativas en cuanto a que suponen la participación completa de la persona y responden a coyunturas sociales concretas. No obstante, así como es problemática en filosofía la relación entre teoría y observación (Olive y Pérez, 2010), también se suelen complejizar las TS, pues todavía no se sabe a ciencia cierta cómo se vinculan con las acciones externas y con qué instrumentos pueden ser evaluadas. Por esta razón, se han entendido las TS como un «hecho discursivo» que aporta líneas importantes de comprensión, no al nivel de una explicación necesaria y suficiente, pero sí con alto nivel de objetividad (Schreier y Groeben, 1999, p. 27).

Desde estos planteamientos, el criterio de objetividad es de tipo discursivo por cuanto proviene de una prueba contra fáctica y pragmática; es decir, del contraste con los hechos y la efectividad percibida de los operadores en el marco de un proceso reflexivo. La repetición habitual de las acciones supone de los actores una clara e inequívoca evaluación positiva de su efectividad en la obtención de un determinado objetivo. Identificar, por tanto, la evidencia aceptada por los sujetos para mantener o cambiar los hábitos concerniría tanto al estudio filosófico de la conciencia intencional como al campo experimental de la psicología.

Esto último podría entenderse como un relativismo, una debilidad del programa de investigación; pero, por el contrario, es una invitación a considerar la creatividad de los actores, incluso sobre las creencias e ideas que orientan sus prácticas. Sin embargo, se debe reconocer que una de las bondades de las TS radica en su misma concepción psicológica, la cual supera el conductismo y se decanta por la corriente constructivista (Kindermann y Riegel, 2016). Estas bondades suponen, por tanto, un diálogo entre las visiones cosmológicas compartidas y las posturas personales, aportando con esto un marco de comprensión de su relación.

La determinación de la existencia de una TS no es un asunto acabado. Se debe partir de un criterio de especificidad que puede ser vinculado al análisis. Por ejemplo, el estudio debe realizarse preferiblemente sobre argumentos o enunciados que justifican una acción realizada de modo individual (Schreier y Groeben, 1999, p. 27). Dichas enunciaciones constituyen procesos prototípicos que explican la acción y que pueden asemejarse al modelo científico como la explicación y el pronóstico. Un camino para determinar aquellos prototipos es identificar los conceptos recurrentes que explican una determinada acción (reiteración léxica). En este sentido, el principio que orienta la metodología se apoya en una validación comunicativa en dos niveles: uno cognitivo y otro de la estructura de relaciones (Kindermann y Riegel, 2016). Este ejercicio se puede realizar en el marco de una reconstrucción de lo vivido en el que se vincula la experiencia con la interpretación (Groeben, 1986) o en la



valoración cultural de la acción. En efecto, es en la cultura-marco donde las prácticas son evaluadas y valoradas como efectivas o no, y el individuo aprende a valorar a partir de los esquemas transmitidos de valoración. Se aprende de la cultura cómo, cuándo y dónde ser efectivos. Esto se realiza cuando una acción se adecúa a la “forma de vida” que le es propia y que se manifiesta indefectiblemente en el lenguaje que usamos (ver Padilla y Gaffal, 2013).

Si bien la perspectiva del cognitivismo y de los campos conceptuales (Vergnaud, 1990) sostienen que el conocimiento racional está orientado por naturaleza a la acción, al ser una concepción puramente formal del conocimiento, en su aplicación al aprendizaje, deja por fuera la identificación de las prácticas sociales vinculadas. Las TS, en cambio, son en sí mismas un proceso de significación en el que se representa conceptualmente la experiencia de lo vivido, vinculando los distintos mundos de la vida factibles para el individuo. En otras palabras, los mismos criterios que el sujeto aplica para *evaluar su efectividad* en los distintos mundos sociales y culturales son los pilares donde se establece las TS, que explican la consistencia misma de los sujetos y de su realidad. En resumen, la capacidad pensante tiene como propósito superar las adversidades y para ello genera estrategias para alcanzar o mantener los objetivos que se ha impuesto. Para ello crea un “cuadro imaginario” que le retroalimenta y orienta en sus acciones, siempre en función de los resultados valorados como buenos socialmente, es aquí, entonces, cuando surgen las TS.

Metodología

Uno de los objetivos del presente estudio consistió en identificar una estrategia metodológica que permitiera caracterizar el proceso de introspección sobre la práctica (Schreier y Groeben, 1999) y del cual emergieran, a su vez, conceptualizaciones relacionadas a las TS implicadas. Se eligió el diálogo hermenéutico mediado por entrevistas en el que se pregunta por la efectividad del ejercicio docente.

En este orden de ideas, se invitó a un grupo de estudiantes practicantes (docentes en formación) para dialogar en torno a la experiencia de la práctica pedagógica (tabla 1). Para orientar las entrevistas se diseñó una batería de preguntas (tabla 2) comprendidas en dos momentos de indagación: conceptualización e introspección sobre las prácticas pedagógicas. Asimismo, se sumó el momento de introspección ético-ontológica para comprender la percepción del sentido de la profesión.

La estrategia implementada de investigación fue el análisis del discurso (Wodak y Meyer, 2003), identificando la frecuencia de aparición de palabras clave (reiteración léxica). Posteriormente, se definió cuáles de aquellas palabras surgían de una introspección y cuáles de una conceptualización de la práctica. Para ello se tuvo en cuenta el momento de indagación y el objeto de la pregunta de las cuales se obtuvieron las respuestas. Como paso



siguiente, se analizaron los contextos oracionales (segmentación semántica) de cada una de las palabras con mayor frecuencia y términos adyacentes (grafo de adyacencia). A continuación, se caracterizaron las TS emergentes del anterior análisis para contrastarlas con lo obtenido en las entrevistas. Finalmente, el análisis de los resultados se vinculó con las intenciones de la investigación y el marco teórico propuesto.

A continuación, presentamos los cuadros de participantes y la estructura de la entrevista realizada.

Tabla 1. Estudiantes participantes en la entrevista¹.

| Código | Lugar de práctica | Duración aproximada |
|---------------|---|---------------------|
| Practicante 1 | Club de lectura CEAD JAG / UDR-Soacha. | 38 minutos |
| Practicante 2 | UDR-Soacha. | 33 minutos |
| Practicante 3 | UDR-Soacha. | 25 minutos |
| Practicante 4 | UDR-Soacha. | 30 minutos |

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2. Estructura de las entrevistas a estudiantes practicantes de la Licenciatura en Filosofía.

| Categoría | Momento de indagación | Pregunta de la entrevista |
|---|--------------------------------------|---|
| 1. Pensamiento crítico | 1. Conceptualización | ¿Qué entiende por pensamiento crítico? |
| | 2. Introspección sobre las prácticas | ¿Cuáles son las acciones que usted ejecuta, en su proceso de prácticas pedagógicas, encaminadas al desarrollo del pensamiento crítico? |
| 2. Incidencias de la formación pedagógica y las competencias en las prácticas pedagógicas | 3. Conceptualización | De lo abordado durante su formación profesional en la Universidad Nacional Abierta y a Distancia, ¿cuáles son los elementos, en el ámbito pedagógico, que considera son útiles para el desarrollo de sus prácticas pedagógicas? |
| | 4. Introspección sobre las prácticas | ¿Cuáles considera que son las competencias propias de un licenciado en filosofía, en torno a la lectura crítica y la argumentación, que usted ha aplicado en sus prácticas pedagógicas? |

1 Al tratarse de una investigación de enfoque cualitativo y de tipo exploratorio se recurrió a una selección intencionada de entrevistados sin considerar si el número es suficiente para validar las conclusiones. En posteriores investigaciones se buscará llegar a una mayor cantidad de practicantes.



Continuación Tabla 2. Estructura de las entrevistas a estudiantes practicantes de la Licenciatura en Filosofía.

| Categoría | Momento de indagación | Pregunta de la entrevista |
|---|---|--|
| 3. Autopercepción de efectividad | 5. Conceptualización | ¿Cuáles han sido los elementos del campo disciplinar de la licenciatura en filosofía que, en su formación profesional, le han orientado a construir un proceso transformador desde sus prácticas pedagógicas? |
| | 6. Introspección sobre las prácticas | ¿Cuál ha sido el impacto de sus prácticas pedagógicas en cuanto contexto, población y estrategias utilizadas que se relacionen directamente con la promoción de la lectura y el pensamiento crítico? |
| 4. Percepción del sentido ético la profesión. | 7. Introspección ético-ontológica sobre la práctica | ¿Considera qué estudiar licenciatura en Filosofía en la UNAD le ha hecho una persona diferente, principalmente en lo que se refiere a la visión de la vida y del mundo a la que era antes de emprender este proceso? |

Fuente: elaboración propia.

La tabla 2 describe la función de las preguntas respecto a las categorías analíticas y los momentos de la indagación. El sistema de preguntas busca relacionar el conocimiento surgido de la formación académica: “conceptualización”, y las ideas surgidas de la práctica docente: “introspección sobre la práctica”. En la introspección se determinan los criterios de evaluación que el practicante dinamiza para percibir la efectividad de su ejercicio docente. Mediante el grafo de incidencia del análisis de las frecuencias léxicas más representativas y términos adyacentes fue posible determinar la estructura básica de las TS emergentes, que explican los criterios de evaluación (percepción de efectividad) del docente en formación.

Resultados

En la tabla 3 se encuentran las reiteraciones léxicas de palabras claves surgidas del desarrollo de las entrevistas. A partir de un análisis de los segmentos semánticos, en donde aparecen las palabras clave (reiteración léxica), se realizó un ejercicio hermenéutico para establecer el sentido general de los enunciados que se relacionan en la tabla 4:



Tabla 3. Frecuencia léxica de las entrevistas.

| Términos | Frecuencia | Gráfica | % |
|----------------|------------|---------|----|
| Desarrollar | 29 | | 19 |
| Filosofía | 25 | | 17 |
| Estudiante(s) | 25 | | 17 |
| Pensamiento | 17 | | 11 |
| Competencia(s) | 15 | | 10 |
| Argumentación | 12 | | 8 |
| Vida | 10 | | 7 |
| Analizar | 9 | | 6 |
| Crítico/ca | 9 | | 6 |

Fuente: elaboración propia.

Tabla 4. Matriz de adyacencia de conceptos en cuatro entrevistas.

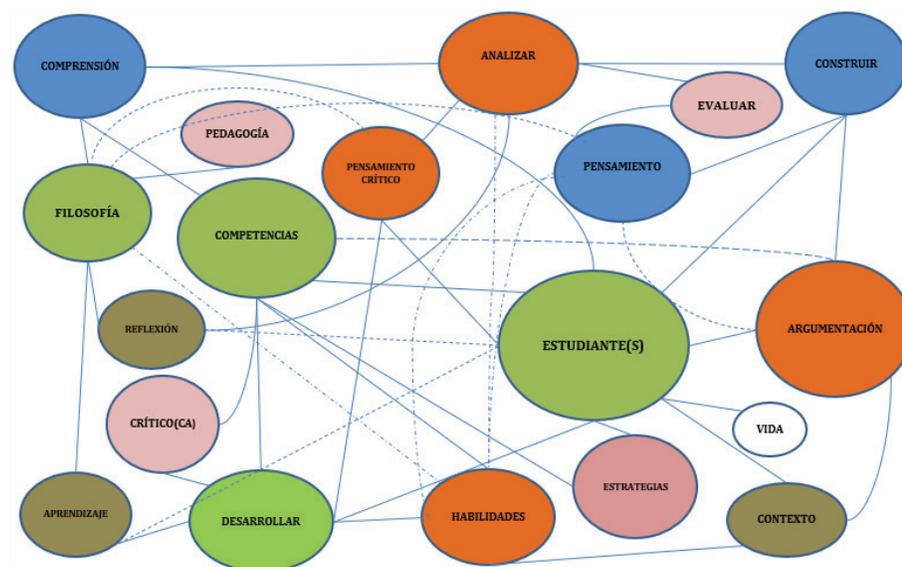
| Concepto | A | B | C | D | E | F | G | H | I | J | K | L | M | N | O | P | Q | R | S | Valor |
|------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|-------|
| A. Estudiante(s) | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 11 |
| B. Competencia(s) | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 7 |
| C. Desarrollar | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6 |
| D. Filosofía | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 6 |
| E. Analizar | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 5 |
| F. Habilidades | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 |
| G. Argumentación | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 |
| H. Pensamiento crítico | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 5 |
| I. Pensamiento | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 4 |
| J. Comprensión | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 |
| K. Construir | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 |
| L. Contexto | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 |
| M. Aprendizaje | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 |
| N. Reflexión | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 |
| O. Crítico/ca | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 |
| P. Evaluar | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 |
| Q. Estrategias | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 |
| R. Pedagogía | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 |
| S. Vida | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |

Fuente: elaboración propia.

Con base en la reiteración léxica (tabla 3), se buscó establecer las palabras adyacentes (tabla 4) con el propósito de caracterizar la estructura conceptual del discurso de los estudiantes practicantes en el proceso de argumentación, reconstrucción y justificación de su ejercicio docente. En negrilla, en la tabla 4, se presentan las reiteraciones léxicas de la tabla 3 (A, B, C, D, E, G, I, O, S) lo que permite conocer la existencia de términos que suelen acompañar a aquellas reiteraciones y que se analizan mediante un grafo de adyacencia (figura 1).

En la tabla 4 se les asignó una letra del abecedario castellano a los términos, así por ejemplo al término “estudiante” se le asignó la letra “A” y con la misma letra se lo representa en la columna A. Cuando las palabras coinciden en un mismo segmento oracional se indica con el número 1; cuando no, esto se indica con el número 0. También se indica con 0 cuando el concepto coincide consigo mismo como en el caso de la columna 1, fila 1 (termino: estudiante). En la columna “Valor” se suman las presencias de las relaciones entre filas y columnas con el concepto referido.

Figura 1. Grafo de adyacencia no dirigido de conceptos clave.



Fuente: elaboración propia con base en las entrevistas realizadas.

La figura 1 remite a los términos adyacentes a los conceptos de interés identificados en las entrevistas. El tamaño de cada esfera corresponde a la cantidad de términos que acompañan al concepto en las entrevistas realizadas (ver la columna “valor” de tabla 4). Entre más relaciones de adyacencia tuviera el concepto con los demás, más grande es la esfera que lo representa. En la figura 1 se puede apreciar que el concepto *Estudiante(s)* es el que más vínculos de adyacencia presenta con los demás conceptos, le sigue el de *Competencia(s)*, *Desarrollar* y *Filosofía*, esto permite establecer líneas de análisis. Además, se puede interpretar que estos conceptos suelen

aparecer juntos cuando los entrevistados analizan sus prácticas, y también refieren a aquellos términos que rara vez aparecen en su discurso. Con el mismo color de las esferas se ha querido asociar los términos que presentan igual cantidad de incidencias.

Análisis de resultados

Redes semánticas

En relación con el análisis realizado a las entrevistas y a partir de las reiteraciones léxicas identificadas (tabla 3) se puede apreciar la existencia de conceptos más fácilmente relacionables en un discurso que busca conceptualizar las prácticas pedagógicas. El grafo de adyacencia (figura 1) los conceptos: *Estudiante(s)*, *Desarrollar*, *Filosofía* y *Competencia(s)* unen a la mayoría de los conceptos. Este hecho revela la estructura básica de la TS, la relación entre el actor: *el estudiante*, el proceso: *desarrollar*, y el objetivo (estado): *las competencias* y el medio: *la filosofía*.

De igual forma, otras estructuras semánticas por adyacencia permiten comprender aquellas estructuras de la realidad que constituyen el discurso docente:

- El concepto *Competencias* se encuentra acompañado de los conceptos: *Estudiante(s)*, *Desarrollar*, *Habilidades*, *Argumentación*, *Comprensión*, *Crítico/ca*, *Estrategias*.
- El concepto *Desarrollar* se encuentra acompañado de los conceptos: *Estudiante(s)*, *Competencias*, *Habilidades*, *Pensamiento crítico*, *Aprendizaje*, *Crítico/ca* (sujeto crítico). Esta relación permite establecer la teoría subjetiva en la que los estudiantes en formación comprenden que dichos conceptos son objetos de desarrollo, de mejora o, si se quiere, de cambio.
- El concepto *Filosofía* se encuentra acompañado de los conceptos: *Habilidades*, *Pensamiento crítico*, *Comprensión*, *Aprendizaje*, *Reflexión*, *Pedagogía*.
- El concepto *Analizar* se encuentra acompañado de los conceptos: *Pensamiento crítico*, *Comprensión*, *Construir*, *Reflexión*, *Evaluar*.
- El concepto *Argumentación* se encuentra acompañado de los conceptos: *Estudiante(s)*, *Competencia*, *Pensamiento*, *Construir*, *Contexto*.
- El concepto *Pensamiento* se encuentra acompañado de los conceptos: *Habilidades*, *Argumentación*, *Construir*, *Evaluar*.
- El concepto *Crítico/ca* se encuentra acompañado de los conceptos: *Competencia(s)*, *Desarrollar*.
- El concepto *Pensamiento Crítico* se encuentra acompañado de los conceptos: *Estudiante(s)*, *Desarrollar*, *Filosofía*, *Analizar*, *Pedagogía*.
- El concepto *Vida* se encuentra acompañada del concepto: *Estudiante(s)*.



Emergencia de las Teorías Subjetivas

Analizando las redes semánticas que surgieron del análisis del discurso, llama la atención que el concepto *Pedagogía* solo se encuentra asociado al de *Filosofía* cuando debería ser un concepto central. Lo mismo sucede con el concepto de *Evaluación* el cual tiene una frecuencia menor al 6 % y con igualmente un bajo valor de adyacencia (Vr.Ady = 2). Caso contrario sucede con conceptos como *Desarrollar* que tiene un alto valor de frecuencia (Vfr = 19 %) y un alto valor de adyacencia (Vr.Ady = 6).

Así mismo, no existe relación de adyacencia entre los conceptos *Filosofía* y *Analizar*, pero sí entre *Reflexión*, *Filosofía* y *Analizar* (ver Figura 1):

(1) *Filosofía* → *Reflexión* ← *Analizar*

Lo mismo se aprecia en la red semántica (2), donde el concepto <Competencia> vincula los conceptos *Critico/ca* con *Argumentación*, pero estos dos últimos no se vinculan mutuamente sino por el concepto articulador (ver figura 1).

(2) *Critico/ca* → *Competencia* ← *Argumentación*

(3) *Filosofía* → *Pensamiento* ← *Argumentación*

En la red semántica (3) se muestra que en el discurso sobre las prácticas no se asocia directamente *Filosofía* con *Argumentación* a no ser por el concepto vinculante <*Pensamiento*> (ver figura1).

Lo mismo vale para la red semántica (4) donde el concepto *Habilidades* vincula *Analizar* y *Pensamiento* (ver figura1).

(4) *Analizar* → *Habilidades* ← *Pensamiento*

En los siguientes casos todos los conceptos aparecen juntos en las distintas entrevistas:

(5) (*Analizar*) → *Construir* → <*Pensamiento*> → <*Argumentación*>

(6) *Competencia* — *Desarrollar* — *Habilidades*

En el caso de la red semántica (5) todos los conceptos tienen adyacencia directa en las entrevistas; pero uno de ellos (señalado entre paréntesis) no tiene adyacencia directa con los otros. Es decir, su probabilidad de aparición en un periodo oracional es menor. En la red (5) es el concepto (*Analizar*).



El caso de la red semántica (6) se presenta como paradigmático por cuanto establece una relación de adyacencia de modo directo, es decir que existe una alta probabilidad de que estos conceptos aparezcan relacionados, lo que permite pensar una familiaridad de los estudiantes con esta estructura conceptual. Sería parte de otra investigación determinar qué se entiende por cada concepto, pero, por lo pronto, se descubrió esta estructura básica de las TS, por lo menos, en los participantes en la investigación.

Con el concepto *Vida* sucede algo interesante: aunque se repite varias veces (10) (tabla 3) no se asocia con otros conceptos de alta recurrencia salvo con el de *Estudiante(s)* (Valor 1, tabla 4, figura 1). ¿Quiere esto decir que los practicantes siempre hacen referencia a la vida cotidiana, pero que no aciertan a vincularla con el discurso educativo, o será que son los programas de formación pedagógica los que no alcanzan a dar el paso a la aplicación quedándose encerrados en la teoría?

Conclusiones

¿Qué dice estas redes semánticas, y qué de esto explica las ideas sobre la efectividad del ejercicio docente? En principio, se debe reconocer conceptos que suponen procesos y lo que se refieren a estados. Los «estados» son resultados o niveles alcanzados, en tanto los «procesos» hacen referencia a las acciones orientadas para alcanzar los estados. Por ejemplo, el concepto *Filosofía* es asumido como un estado que se vincula con el de *Análisis* mediante el proceso de *Reflexión*. La *Argumentación* se entiende como un estado al que le corresponden dos procesos: *Competencias* y *Pensamiento* (redes 2 y 3), y este último se asocia con *Construir* (red 5) que es también un concepto de proceso.

Esta relación no se da en todos los casos. El concepto de *Competencia* que es tenido como un proceso en la red (2), se comprende como estado en la red (6) afectado por el concepto de proceso *Desarrollar* que implica a su vez al estado de *Habilidades*.

Los conceptos-proceso permiten asociar en la mente del practicante un estado alcanzado con la posibilidad de vincularlos a otro, constituyéndose así una TS articulada semánticamente. De igual forma, la separación de los conceptos *Análisis* y *Argumentación* contrastan con la relación entre *Pensamiento*, *Competencia* y *Argumentación*. ¿Puede esto suponer que, los estudiantes no logran comprender que la argumentación surge de un análisis o, por el contrario, que la *Argumentación* es el resultado del proceso activo del *Pensamiento* que, a su vez, es algo que se *Construye*?

El concepto *Desarrollar* tiene un papel significativo en el análisis que se viene efectuando. Es una categoría de proceso que tiene la virtud de vincular distintos estados en el discurso de los docentes en formación. Se “desarrollan” las *Competencias* y las *Habilidades* (red 6) que son precisamente conceptos de proceso. Por el contrario, no se vinculan *Desarrollar* con *Filosofía* o *Argumentación* por cuanto estos remiten a estados. El nodo *Desarrollo* junto al de *Estudiante(s)* articulan, en cambio, los conceptos de proceso



y de estado. En resumen, las TS de los practicantes señalan relaciones de procesos entre sí, dejando en un segundo aspecto los “estados” que son los resultados o contenidos de tales procesos.

Cuando se estudia el concepto *Filosofía*, los conceptos con los cuales hace adyacencia (valor de adyacencia = 6) lo describen como concepto de estado, es decir, algo que se alcanza y que una vez alcanzado se aplica sobre distintos objetos. Esta capacidad de ser aplicado, propio de un concepto de estado, permite comprender que se relacione estrechamente con el de *Pensamiento crítico*, aunque este remita a un proceso; en otras palabras, a una herramienta, también puede ser relacionado con *Analizar*, como se observa en la red (1), por cuanto es igualmente un proceso.

Finalmente, establecer estas premisas de la decisión pedagógica permite adentrarse en las cosmovisiones docentes desde sus orígenes. Están presentes en la raíz de su percepción de eficacia que puede comprenderse como un sesgo cognitivo; sin embargo, configura una línea de base desde la cual comprender la evolución de los docentes en sus prácticas de enseñanza, a medida que se va enriqueciendo su experiencia vital y profesional.

En este estudio, se pudo apreciar que los docentes en formación participantes tienen unas TS del tipo constructivista (Cossío y Hernández, 2016), en donde el contraste entre discursos abre horizontes de investigación fecundos para comprender las dinámicas, dificultades y oportunidades de aprendizaje de los docentes en formación y en servicio. Aumentar la claridad entre qué es un proceso, qué es un estado y su interacción en el discurso es fundamental, puesto que permite a los programas de formación docente evaluar sus propuestas formativas y soportar las innovaciones microcurriculares que sean del caso, estableciendo con mayor precisión los resultados de aprendizaje. Así mismo, fortalecer las estrategias, propósitos, contenidos y evaluación de la formación (Biggs, 1991), identificando las estructuras y redes semánticas que los estudiantes van adquiriendo, modificando y poniendo en ejecución.

Referencias

- Bandura A. (1999). Ejercicio de la eficacia personal y colectiva en sociedades cambiantes. En A. Bandura (coord.), *Autoeficacia: Cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual* (pp. 19-54). Bilbao: Desclée de Brouver.
- Biggs, J. (1991). *La calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Castro, P. y Cárcamo, R. (2012). Cambio de teorías subjetivas de profesores respecto a la educación en valores. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 16(1) 17-42. Recuperado de <http://www.scielo.org.ar/pdf/spc/v16n1/v16n1a01.pdf>
- Catalán, J. R. (2016). Hacia la formulación de una teoría general de las teorías subjetivas. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 15(1), 53-65. doi: <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol15-Issue1-fulltext-739>



- Cossío, E. F. y Hernández, G. (2016). Las teorías implícitas de enseñanza y aprendizaje de profesores de primaria y sus prácticas docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(71), 1135-1164. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v21n71/1405-6666-rmie-21-71-01135.pdf>
- Cuadra Martínez, D. (2009). Teorías subjetivas en docentes de una escuela de bajo rendimiento, sobre la enseñanza y el aprendizaje del alumno. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(42), 939-967. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/140/14011807015.pdf>
- Farrell, T. S. (2003). Learning to teach English Language during the first year: Personal influences and challenges. *Teaching and Teacher Education*, 19(1) 95-111. doi: [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00088-4](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00088-4)
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Groeben, N. (1986). *Handeln, Tun, Verhalten als Einheiten einer verstehend-erklärenden Psychologie: wissenschaftstheoretischer Überblick und Programmwurf zur Integration von Hermeneutik und Empirismus*. Tübingen: Francke. Recuperado de <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-10239>
- Hirsch, J. (2017). Subjektive Theorien zum Lehren und Lernen von Lehramtsstudierenden vor und nach der ersten Fachdidaktik-Lehrveranstaltung. *Die Hochschullehre*, 3(5), 1-16. Recuperado de http://www.hochschullehre.org/wp-content/files/diehochschullehre_2017_hirsch.pdf
- Kim, L. E., Jörg, V. y Klassen, R. M. (2019). A meta-analysis of the effects of teacher personality on teacher effectiveness and burnout. *Educational Psychology Review*, 31(1), 163-195. Recuperado de <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs10648-018-9458-2.pdf>
- Kindermann, K. y Riegel, U. (2016). Subjective theories of teachers: variations and methodical modifications of a research program. *Forum: Qualitative Social Research*, 17(2), 1-34. doi: <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-17.2.2486>
- Olive, L. y Pérez, A. (2010). *Filosofía de la ciencia: teoría y observación*. México: Siglo XXI EDITORES.
- Padilla, J. y Gaffal, M. (eds.). (2013). *Formas de vida y juegos de lenguaje*. Madrid: Plaza y Valdés
- Penso, S. y Shoham, E. (2003). Student teachers' reasoning while making pedagogical decisions. *European Journal of Teacher Education*, 26(3), 313-328. doi: <https://doi.org/10.1080/0261976032000128166>
- Pozo, J. I. y Scheuer, N. (1999). Las concepciones del aprendizaje como teorías implícitas. En J. I. Pozo y C. Monereo (coords.), *El aprendizaje estratégico* (pp. 87-108). Madrid: Santillana.



Retuert G. y Castro P. (2017). Teorías subjetivas de profesores acerca de su rol en la construcción de la convivencia escolar. *Polis*, 46, 1-20. Recuperado de <http://journals.openedition.org/polis/12395>

Ros-Garrido, A., Navas-Saurin, A. y Marhuenda Fluixá, F. (2017). Teorías implícitas del profesorado de formación profesional para el empleo. *Estudios Pedagógicos*, 43(1), 269-288. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173553246016.pdf>

Schreier, M., y Groeben, N. (1999). Selbstbeobachtung und Selbstreflexion im Forschungsprogramm Subjektive Theorien: Themenschwerpunkt: Introspektion als Forschungsmethode. *Journal für Psychologie*, 7(2), 26-30. Recuperado de <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-40139>

Vergnaud. G. (1990). La théorie des champs conceptuels. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 10(23), 133-170.

Wodak, R. y Meyer, M. (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.

