

Reflexión investigativa

Reflexión



- » Concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje que manejan los docentes, y fomento de la capacidad creativa desde las prácticas de enseñanza
- » Estrategias de aprendizaje en estudiantes de educación media
- » Reflexiones sobre la psicología posracionalista
- » TIC: un mundo de oportunidades en la formación profesional
- » El aprendizaje-enseñanza de la solución de problemas, la metacognición y la didáctica de la pregunta, una triangulación dinámica para la transferencia del aprendizaje

Concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje que manejan los docentes, y fomento de la capacidad creativa desde las prácticas de enseñanza¹

Conceptions about teaching and learning held by teachers and foster of creative capacity by means of teaching practices

Olena Klimenko*

Recibido: 1 de agosto del 2011 Aprobado: 22 de agosto del 2011

RESUMEN

Artículo de reflexión derivado de la investigación en curso denominada “Estudio sobre las prácticas docentes para el fomento de la capacidad creativa en Básica Primaria”, financiada por el Comité Nacional para el Desarrollo de la Investigación (Conadi), que actualmente se lleva a cabo como tesis de grado en el marco del doctorado en psicopedagogía de la Universidad Católica de Argentina. En el texto se presenta la reflexión que intenta pensar las prácticas de enseñanza como un espacio-tiempo vivo y en constante progreso, en cuya configuración participan sus integrantes. En este orden de ideas, emergen las concepciones, ideas y teorías tanto explícitas como implícitas de los docentes, que establecen la particular orientación de sus actuaciones dentro del aula de clase. Las teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje, al igual que las concepciones sobre la naturaleza del conocimiento subyacentes, configuran la relación que establece cada docente con el propósito formativo dirigido al fomento de la capacidad creativa en los estudiantes durante sus prácticas de enseñanza.

Palabras clave: aprendizaje, capacidad creativa, educación, prácticas de enseñanza, teorías implícitas.

ABSTRACT

This reflection paper stems from the research project entitled “Study of teaching practices for the fostering of creative capacities in basic primary education”, funded by the National Committee for the Development of Research (Conadi), and currently being carried out as a thesis project in the Doctoral program on Psychopedagogy of the Universidad Católica de Argentina. The paper presents a reflection that tries to conceive education as a live space-time in constant progress that is configured by the involved parties. According to this, the concepts, ideas, and explicit and implicit theories of education the teachers have establish the particular orientation of their actions in the classroom. Implicit theories about teaching and learning, and the conceptions on the nature of knowledge configure the relationship established by the teachers with pedagogical purposes directed to foster the creative capacities of the students during the teaching practices.

Keywords: learning, creative capacity, education, practice of teaching, implicit theories.

Cómo citar este artículo: Klimenko, Olena (2011), “Concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje que manejan los docentes, y fomento de la capacidad creativa desde las prácticas de enseñanza”, en *Revista Pensando Psicología*, vol. 7, núm. 13, pp. 119-129.

¹ Artículo de reflexión derivado del proyecto de investigación en curso denominado “Estudio sobre las prácticas docentes para el fomento de la capacidad creativa en Básica Primaria”, financiado por el Comité Nacional para el Desarrollo de la Investigación (Conadi), que actualmente se lleva a cabo como tesis de grado en el marco del doctorado en psicopedagogía de la Universidad Católica de Argentina.

* Psicóloga de la Universidad Estatal Lomonosov de Moscú. Magíster en ciencias sociales de la Universidad de Antioquia. Doctora en psicología educativa de la Atlantic International University de Estados Unidos. Doctoranda en psicopedagogía de la Universidad Católica de Argentina. Docente de la Institución Universitaria de Envigado y de la Universidad Cooperativa de Colombia, sede Medellín. Correo electrónico: olena.klimenko@campusucc.edu.co

Introducción

El estudio sistemático y la reflexión sobre las prácticas de enseñanza como un particular acontecer que adquiere su forma final a partir de los sucesos interactivos al interior de las aulas de clase permite precisar factores determinantes que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje, dándole una dirección específica a ambos, como procesos interdependientes.

Vasco (2003, p. 112) define la enseñanza como

la actividad del maestro que corresponde a uno de los dos sentidos de la relación maestro-alumno(s), juntamente con uno de los sentidos de la relación maestro-microentorno(s), en cuanto el maestro trata de reconfigurar los microentornos para potenciar la relación microentorno(s)-alumno(s) de tal manera que en lo posible esté sintonizada y no desfasada de la primera.

Aunque el autor no ofrece una definición concreta sobre las prácticas de la enseñanza, el enunciado anterior sugiere que las prácticas de la enseñanza pueden ser entendidas como la acción de enseñar mediante la organización y administración de los microentornos que está a cargo del maestro y que pretende “condicionar o modificar la actividad aprehendiente del alumno” (Vasco, 2003, p. 112).

Smith (1961, citado por Jackson, 2002) afirma que la enseñanza en un sentido genérico es “un sistema de acciones destinadas a inducir el aprendizaje” (p. 123). Las prácticas de la enseñanza consisten, entonces, en una manera de llevar a cabo estas acciones, que está determinada, a su vez, por las diferencias culturales e individuales y sujeta al “estado del conocimiento existente sobre la enseñanza y la destreza pedagógica del docente” (p. 123).

Fenstermacher (2000, p. 155) afirma que “la tarea de enseñar consiste en permitir la acción de estudiar, [...] enseñar cómo aprender”. El autor dirige la atención a la importancia de analizar las premisas del razonamiento práctico de los docentes sobre el proceso de la enseñanza, que anteceden la planeación y ejecución de sus prácticas de enseñanza. Estas premisas se basan a su vez en las ideas preconcebidas que poseen los docentes sobre la

enseñanza, aprendizaje, metas educativas, al igual que están relacionadas con su propia formación y experiencia previa. Estos planteamientos permiten enfatizar en las representaciones que manejan los docentes sobre los conceptos relacionados con el proceso de la enseñanza y el aprendizaje como un elemento importante para el análisis de las prácticas de la enseñanza.

Por su parte, la doctora Edith Litwin (2001) se refiere a la enseñanza como “un proceso de búsqueda y construcción colectiva”. Desde esta posición, la enseñanza no es “algo que se le hace a alguien, sino que se hace con alguien” (p. 111). Esta concepción lleva a entender las prácticas de la enseñanza como un proceso de relación social que acontece en un contexto histórico y cultural determinado y que se materializa a partir de los participantes concretos y sus características. En este orden de ideas, las prácticas de enseñanza emergen como un dispositivo que permite materializar la esencia de la enseñanza. Es en la práctica, es decir en la puesta en escena real, en la que se configuran todos los elementos constitutivos del proceso de enseñanza, al igual que toman forma real “historias, perspectivas y también limitaciones” (p. 95) de todos los participantes del proceso: docentes y estudiantes. Según Litwin, “los docentes llevan a cabo las prácticas en contextos que las significan y en donde se visualizan planificaciones, rutinas y actividades que dan cuenta de este entramado” (p. 95).

Teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje como elemento constitutivo de las prácticas de enseñanza

Retomando las definiciones anteriores, es evidente que la práctica de enseñanza representa una actividad docente en la que participan determinantes relacionados tanto con un saber consciente, explícito, como con los aspectos relacionados con ciertas concepciones, ideas o representaciones implícitas, de naturaleza más inconsciente, que intervienen con la misma fuerza y determinación en el proceso de configuración de las prácticas de enseñanza.

En cuanto al primer tipo de determinantes de proceder explícito y consciente, encontramos la programación de los objetivos de enseñanza, los contenidos, las tareas o actividades de los estudiantes que se requieren para actuar con los contenidos, y de las actividades evaluativas. Todos estos aspectos son operacionalizados en relación con la asignatura, nivel de estudios, características de los estudiantes y los lineamientos de la institución educativa donde se llevan a cabo las prácticas. Para manejar la configuración de estos elementos, un docente habitualmente se remite a sus conocimientos explícitos en cuanto a los contenidos y procedimientos metodológicos que adquiere a lo largo de sus estudios y la experiencia profesional.

Desde esta posición, las cosas parecen bastante simples: un docente que cuenta con una buena preparación, entrenamiento profesional y los conocimientos disciplinares amplios podrá llevar a cabo una buena práctica de enseñanza. Sin embargo, es un supuesto que fracasa si se analiza la correspondencia real entre lo que piensan, saben (explícitamente) y verbalizan los docentes, y lo que hacen realmente en el aula.

Algunos estudios sobre la relación entre los procesos cognitivos de los docentes y las prácticas de enseñanzas mediante marcos interpretativos o de referencia a través de los cuales los docentes perciben lo que sucede en las aulas de clase, muestran que en variadas ocasiones sus formas de llevar a cabo las prácticas de enseñanza no corresponden a sus valoraciones y expresiones verbales (Rodríguez, 1999; Pozo *et al.*, 2006; Prieto, 2005).

La situación se agrava aún más si se dirige la atención al fomento de la capacidad creativa en las prácticas de enseñanza. Varios autores apuntan a las dificultades relacionadas con este aspecto, resaltando una notoria diferencia entre las altas valoraciones verbales de la creatividad por parte de los docentes y su poca apreciación real durante sus prácticas de enseñanza (Strom y Strom, 2007; Kay-Cheng, 2000; Lynn Scott, 1999; Brandau *et al.*, 2007; Westby y Dawson, 1995).

Para entender por qué se presentan este tipo de situaciones en la práctica educativa es necesario dirigir la mirada al segundo tipo de determinantes de índole más implícita e inconsciente, los cuales, siendo a menudo ocultos para los mismos docentes, determinan su actuación frente a las situaciones que se presentan dentro de las aulas de clase.

Algunos autores (Pozo *et al.*, 2006; Bruner, 1990; Gow y Kember, 1993), pensando en este asunto, apuntan al papel determinante que cumplen las creencias, ideas o representaciones implícitas que manejan los docentes sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, en la orientación que toman sus acciones prácticas de enseñanza: “las teorías implícitas como un conjunto de principios que restringen tanto nuestra forma de afrontar como de interpretar y atender distintas situaciones de enseñanza-aprendizaje a las que nos enfrentamos” (Pozo *et al.*, 2006, p. 79).

Pozo *et al.* (2006, p. 83) afirman que para llevar a cabo las prácticas de enseñanza

los profesores utilizan dos tipos de información: datos sobre los alumnos, sobre la tarea de enseñanza y aprendizaje, y sobre el entorno de la clase y la escuela, y sus propias creencias-ideas implícitas sobre el aprendizaje, concepciones sobre opciones didácticas, y sobre cómo aprenden y se desarrollan los alumnos.

Bruner (1990 citado por Pozo *et al.*, 2006, p. 53) también utiliza el concepto de las creencias para referirse a este tipo de determinantes de las prácticas de enseñanza:

las prácticas educativas en las aulas de clase están basadas en una serie de creencias populares sobre las mentes de los aprendices, algunas de las cuales pueden haber funcionado conscientemente a favor o inconscientemente en contra del bienestar del niño.

Desde este punto de vista es importante tener en cuenta que cuando se analiza la forma en la cual proceden los docentes durante sus prácticas de enseñanza, no es suficiente solo con estudiar qué y cómo lo hacen, sino “determinar lo que creen que hacen y cuáles son sus razones para hacerlo” (Bruner, citado por Pozo *et al.*, 2006, p. 53).

El hecho de dirigir la atención a estas concepciones implícitas que manejan los docentes implica entender que su procedencia está relacionada con varios niveles de desenvolvimiento del ser humano: desde los determinantes sociales como los paradigmas de pensamiento científico y filosófico de la época, las características específicas de la formación profesional y teórica de la persona, hasta los determinantes de índole personal, como una cosmovisión particular del mundo, estilo cognitivo propio y la necesidad de conservar la seguridad existencial mediante la rigidez de las representaciones cognitivas.

Al mismo tiempo, estas concepciones constituyen una herencia cultural que permite asegurar cierta cohesión cultural de la sociedad:

Estas concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza, sean interpretadas como teorías implícitas o desde cualquier otro enfoque, son sin duda antes que nada una herencia cultural, un producto de la forma en que en nuestra tradición cultural (o en cualquier otra) se organizan las actividades de aprendizaje y enseñanza, o más en general, de educación y transmisión del conocimiento (Pozo *et al.*, 2006, p. 33).

A su vez, los paradigmas del pensamiento de la época que determinan la función del saber y del conocimiento en una sociedad, la concepción sobre la naturaleza de este, y las maneras de obtenerlo y transmitirlo terminan por configurar una cultura de aprendizaje expresada en una forma de relacionarse con el conocimiento o “una pedagogía implícita que es común a todas las culturas humanas, ya que la propia supervivencia de la cultura requiere una pedagogía implícita que haga posible esa transmisión cultural” (Pozo *et al.*, 2006, p. 36).

El asunto de “una pedagogía implícita” que se practica en una sociedad determinada no solo se convierte en un asunto de herencia cultural, sino también en un asunto político que esconde un propósito de formar un prototipo del ciudadano que permite mantener un orden social determinado.

En el centro de este asunto se encuentran diferentes concepciones sobre el conocimiento, que determinan, a su vez, las formas de

relacionarse con él, las metodologías de enseñanza, las maneras de aprender y los efectos cognitivos que dependen precisamente de los usos sociales que se hagan de la información que se trasmite durante las prácticas de enseñanza.

Es posible observar cómo pedagogías tradicionales son dedicadas a formar ciudadanos domesticados, obedientes y adiestrados a repetir un saber elevado al estatus de una supuesta verdad no cuestionable. En esta situación, no solamente no existe mayor cabida para la capacidad creativa de los estudiantes, sino que los estudiantes no necesitan en absoluto desarrollar sus habilidades del pensamiento, solo tienen que perfeccionar las formas de memorizar la información y mantenerla intacta el mayor tiempo posible.

Esta intención pedagógica se alcanza mediante la organización de la actividad de aprendizaje en la que el *contenido* de estudio emerge *como un fin en sí mismo*, en el que toda la configuración tanto del proceso de enseñanza como de aprendizaje está dedicada a crear una copia exacta de un saber en las cabezas de los alumnos: “la tradición de la mayor parte de los sistemas educativos ha puesto el énfasis en los contenidos por sí mismos y no como medio para poder adquirir determinadas capacidades” (Martin y Coll, 2003; Pozo y Postigo, 2000).

Actualmente, en la sociedad contemporánea, la gestión del conocimiento se entiende “no como un proceso de transmisión directa de un saber establecido, sino como un diálogo con un saber incierto, en el que construir la propia voz es la meta más importante” (Pozo *et al.*, 2006, p. 51). En este orden de ideas, *los contenidos* de la enseñanza no deben ser un fin en sí mismos, sino *un medio necesario para “promover ciertas capacidades en los alumnos”* (Pozo *et al.*, 2006, p. 51). El conocimiento se convierte en el objeto del conocimiento: no se memoriza de una manera directa, sino que se somete al análisis, reflexión, interpretación y elaboración.

En este orden de ideas, el fomento de la capacidad creativa emerge como premisa indispensable para alcanzar el fin pedagógico de formar ciudadanos como libres pensadores que reflexionan y gestionan su propio saber, aunque

esto encierra la inminencia de cuestionamientos frente al estado actual de las cosas en la sociedad.

Desde este punto de vista, emerge la importancia del papel que cumple un docente como un mediador entre los estudiantes y la cultura (O'Shanahan, 2007), donde los aspectos como el nivel cultural del docente, su formación profesional y experiencia, al igual que sus concepciones, ideas y representaciones implícitas e inconscientes, determinan la forma particular de tomar decisiones en la práctica de enseñanza en relación con los contenidos, estrategias, formas de relacionarse, etc.

Fomento de la capacidad creativa y las concepciones de los docentes subyacentes a las prácticas de enseñanza

Retomando los planteamientos anteriores, se puede señalar que las prácticas de enseñanza que acontecen en las aulas de clase en diferentes contextos institucionales y socioculturales revelan, mediante sus formas de organizar la relación con el conocimiento cultural, diferentes "pedagogías implícitas" que manejan los Estados, instituciones y los docentes y que portan propósitos formativos diferentes.

El espacio de aula también puede ser visto como un espacio donde gobierna una intención pedagógica determinada, protagonizada por el docente. Esta intención se basa precisamente en sus concepciones y representaciones implícitas sobre la naturaleza del conocimiento, su forma particular de relacionarse con el saber y las concepciones consecuentes sobre cómo se enseña y cómo se aprende.

Analizar el valor y el significado que otorga el docente a los contenidos de su enseñanza, al igual como el lugar en el que ubica la fuente de este (docente, estudiante, espacio de la construcción colectiva) en el proceso de su práctica de enseñanza, permite distinguir diferentes tipos de prácticas y su relación con el fomento de la capacidad creativa.

A cada concepción o representación implícita de un docente sobre la enseñanza y el aprendizaje subyace una concepción sobre la naturaleza

del conocimiento que otorga el direccionamiento a las acciones pedagógicas y didácticas, mediante las cuales se llevan a cabo las prácticas de enseñanza concretas. Esta dirección orienta a su vez tanto la actividad general, como las acciones concretas de aprendizaje de los alumnos y determina el efecto en el desarrollo de las habilidades y capacidades requeridas por el proceso de aprendizaje.

Gow y Kember (1993, citados por Pozo *et al.*, 2006, p. 77), agrupan las concepciones implícitas sobre la enseñanza de los docentes en dos orientaciones: transmisión de conocimientos (centrados en profesor y orientados hacia el contenido) y facilitación del aprendizaje de los alumnos (centrados en el estudiante y orientados hacia el aprendizaje).

A ambas orientaciones subyace una concepción implícita sobre la naturaleza del conocimiento y su papel mediador en el aprendizaje.

La orientación de transmisión de conocimientos centrada en el profesor se basa en la concepción sobre el conocimiento como una copia exacta de la realidad, eterna y verdadera, que no puede ser transformada ni cuestionada, solo memorizada y reproducida lo más exactamente posible. El docente, que se dedica solo a impartir la información, no está interesado en lo que puede pensar el estudiante (mucho menos en el pensar creativo); incluso este pensar puede ser visto como el obstáculo para el aprendizaje exitoso. La única forma de pensar admitida en este caso es el pensar entendido como un saber enciclopédico (tener y recuperar la información).

La orientación de transmisión de conocimientos orientada hacia los contenidos sostiene la misma concepción anterior sobre el conocimiento, solo que considera que este puede organizarse y estructurarse de diferentes maneras para poder facilitar su entendimiento (por ejemplo, de menor a mayor dificultad). En esta orientación al docente le interesa lo que piensa el estudiante, o más bien cuánto sabe (según la concepción anterior), para poder proporcionarle la información que no sabe. La creatividad en este caso tampoco es una visitante invitada en el salón de clases.

La orientación de facilitación del aprendizaje de los alumnos centrada en el estudiante considera que el conocimiento debe ser construido o reconstruido por el estudiante, propósito para el cual es necesaria una especial organización de las actividades de aprendizaje. En esta concepción es importante el desarrollo de las capacidades de los estudiantes, incluyendo también la capacidad creativa; sin embargo, el alcance de este desarrollo sigue siendo limitado por la misma concepción de que el conocimiento construido o reconstruido debe corresponder a un referente común que se evalúa como correcto. Un concepto, aun siendo resultado de la propia construcción del estudiante, pero diferente a lo previsto por el profesor, no se considera como un resultado correcto del aprendizaje.

Por último, a la orientación de facilitación del aprendizaje de los alumnos centrada en el aprendizaje, subyace una concepción que cuenta con la relatividad respecto al conocimiento, siendo este una construcción representativa y narrativa sobre la realidad. El conocimiento no es una réplica exacta de la realidad, sino una versión sobre esta, construida por la mente humana, asunto que implica poner en el primer lugar las capacidades del pensar y del sentir con el fin de poder desarrollar y elaborar las representaciones de la realidad más elaboradas, creativas y funcionales. Se hace énfasis en la flexibilidad conceptual y autogestión del conocimiento. Se acepta la diversidad de las conceptualizaciones, soportadas en un proceso de argumentación y contextualización. En esta orientación la capacidad creativa es indispensable para un proceso exitoso de aprendizaje.

La configuración de las prácticas de enseñanza y fomento de la capacidad creativa desde diferentes teorías implícitas

Pozo *et al.* (2006) proponen una clasificación de las teorías implícitas de los docentes sobre el aprendizaje y la enseñanza que subyacen a las prácticas de enseñanza: teoría directa, teoría interpretativa, teoría constructivista y teoría posmoderna.

Es importante subrayar que tanto la teoría directa como la interpretativa se relacionan más con los procesos de enseñanza y aprendizaje que

corresponden a la época moderna en la que el conocimiento era considerado como un fin en sí mismo, siendo concebido como una réplica exacta de la realidad. Las dos últimas teorías, la constructivista y la posmoderna, representan más el espíritu de la educación en la época contemporánea en la que el saber se concibe como un proceso de construcción intelectual del ser humano, producto de su cada vez más creciente habilidad de comprender la realidad.

En diversos escenarios educativos es posible encontrar hoy en día la convivencia de todas estas teorías u orientaciones. Al respecto de la frecuencia con la cual se encuentran estas teorías en la práctica docente, Pozo *et al.* (2006) afirman que la segunda de estas orientaciones es la más empleada, y las dos últimas son menos frecuentes, sobre todo la cuarta, que es la más escasa de encontrar.

A pesar de que las condiciones de la sociedad contemporánea exigen un cambio en las representaciones de los docentes sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, investigaciones realizadas en esta dirección afirman que todavía existen numerosos docentes en quienes no se ha producido “el cambio conceptual que supone entender que sin contenidos no se puede construir capacidades, pero que son estas las que constituyen la finalidad esencial de la educación escolar y que ellas deben ser el criterio para seleccionar los contenidos” (Martin *et al.*, en Pozo *et al.*, 2006, p. 181).

Un docente que se suscribe de una manera consciente o inconsciente en una de estas teorías implícitas delimita una orientación correspondiente en la configuración de sus prácticas de enseñanza, reflejando de esta manera las concepciones subyacentes sobre la naturaleza del conocimiento, sobre la enseñanza y el aprendizaje, y sobre la importancia de la capacidad creativa dentro del proceso educativo.

Retomando como referencia la clasificación de las teorías implícitas propuestas por Pozo *et al.* (2006), en la tabla 1 se realiza un intento de delimitar diferentes concepciones, incluyendo la concepción sobre la capacidad creativa, subyacentes a las prácticas de enseñanza que se derivan de cada una de las teorías.

Tabla 1. Las concepciones sobre elementos del proceso aprendizaje-enseñanza desde diferentes teorías implícitas

Concepciones sobre Teorías sobre aprendizaje y enseñanza	Naturaleza del conocimiento	Condiciones de aprendizaje	Condiciones de enseñanza	Proceso de aprendizaje	Proceso de enseñanza	Resultados de aprendizaje	Resultados de enseñanza	Capacidad creativa
Teoría directa (práctica tradicional, centrada en el docente y los contenidos de enseñanza)	<p>Conocimiento es una copia fiel de la realidad. La verdad es objetiva y única. El conocimiento es un conjunto de datos tipo enciclopédico.</p>	<p>Condiciones del aprendizaje son lo más importante para conseguir el aprendizaje. Simple exposición al contenido u objeto del aprendizaje garantiza el resultado. Se privilegian las características innatas de los estudiantes y las características de los contenidos de enseñanza.</p>	<p>Presencia de los estudiantes con ciertas características inherentes que facilitan u obstaculizan la enseñanza: procedencia social, u, raza, etc. La presencia de estas condiciones asegura los resultados de enseñanza, independientemente de quién aprenda y cómo. Se exige disposición y "obediencia" reproductiva por parte de los estudiantes. No se trabajan los procedimientos de adquisición de información.</p>	<p>Procesos reproductivos, memorísticos, copiado directo: mejores apuntes de las explicaciones del profesor permiten conseguir mejor aprendizaje. Aprendizaje como incremento mecánico de conocimientos.</p>	<p>Enseñanza centrada en el docente, exposición verbal, magistral, sin debida atención a las condiciones de aprendizaje.</p>	<p>Resultados como único componente importante. Los resultados son una réplica exacta y fiel de la información o modelo presentado, a menudo no poseen relación con el contexto ni con los procesos de aprendizaje. El nuevo aprendizaje no afecta ni resignifica los anteriores. Aprendizaje reproductivo.</p>	<p>Los estudiantes logran "saber más": palabras, información sobre mayor número de cuestiones, saber hacer más cosas. Acumulación del conocimiento declarativo o procedimental.</p>	<p>No se requiere el empleo de la capacidad creativa, por ende no se fomenta su desarrollo.</p>

(Continúa)

(Cont.)

Concepciones sobre Teorías sobre aprendizaje y enseñanza	Naturaleza del conocimiento	Condiciones de aprendizaje	Condiciones de enseñanza	Proceso de aprendizaje	Proceso de enseñanza	Resultados de aprendizaje	Resultados de enseñanza	Capacidad creativa
Teoría interpretativa (<i>práctica expositiva</i> , centrada en los procesos cognitivos de los estudiantes y los contenidos)	El conocimiento se concibe como copia exacta de la realidad, sin embargo, esta concepción se contradice el proceso de aprendizaje, siendo este mediado por procesos cognitivos, los cuales a su vez tienen por efecto la distorsión y obstaculización del logro de las copias exactas.	Además de las condiciones del aprendizaje (las características innatas y las características de los contenidos) es necesaria la propia actividad del alumno. Condiciones: características del alumno, organización clara de los contenidos y pautas para llevar a cabo la actividad de aprendizaje.	Se crean condiciones para que el estudiante pueda emplear los procesos de pensamiento básicos para poder actuar con la información. Disposición por parte del estudiante, cumplimiento de ejercicios, "obediencia" reproductiva.	La actividad de aprendizaje es fundamental para lograr el resultado. El aprendizaje es un proceso cognitivamente mediado. Las condiciones "actúan" sobre las acciones y procesos del aprendiz y estos a su vez "provocan" los resultados del aprendizaje. La actividad de aprendizaje se relaciona con los procesos mentales que generan, conectan, amplían y corrigen las representaciones mentales (recordar, relacionar, especificar, descartar, etc.) y con los procesos que regulan la propia actividad de aprendizaje.	El docente se asegura de controlar las distorsiones en el proceso de aprendizaje que pueden ser provocados por la actividad o actitud del aprendiz.	Un buen aprendizaje es una réplica exacta de la realidad o de los modelos culturales. La meta del aprendizaje es "captar la realidad". El resultado del aprendizaje es un nivel mayor de complejidad del conocimiento previo, al igual como progreso en el uso de procesos mentales. Aprendizaje reproductivo.	El estudiante adquiere los conocimientos y también amplía el repertorio de sus habilidades de procesamiento de información (procesos cognitivos).	La capacidad creativa no se considera como importante ni necesaria por no formar parte de los procesos cognitivos básicos.

(Continúa)

(Cont.)

Concepciones sobre Teorías sobre aprendizaje y enseñanza	Naturaleza del conocimiento	Condiciones de aprendizaje	Condiciones de enseñanza	Proceso de aprendizaje	Proceso de enseñanza	Resultados de aprendizaje	Resultados de enseñanza	Capacidad creativa
<p>El conocimiento se concibe como una construcción: diferentes personas pueden dar significado a una misma información de múltiples modos.</p> <p>El conocimiento puede tener diferentes grados de incertidumbre y su adquisición implica necesariamente una transformación del contenido que se aprende y también del propio aprendiz, que puede conducir incluso a una innovación del conocimiento cultural.</p> <p>Siendo el conocimiento una construcción es posible llegar a su validación mediante el consenso.</p>	<p>La actividad del aprendizaje debe ser productiva en lugar de reproductiva.</p> <p>Condiciones: habilidades propias, contenidos flexibles, espacio de diálogo para la construcción, devolución, evaluación y sustentación.</p>	<p>Creación de condiciones para el fomento de la motivación epistemológica del estudiante; independencia de juicio, orientación al logro y construcción creativa.</p>	<p>Implica procesos mentales reconstructivos de las propias representaciones, es un proceso transformador.</p> <p>Aprendizaje como un sistema dinámico y autorregulado que articula condiciones, procesos y resultados, produciendo transformaciones en todos los aspectos anteriores.</p>	<p>Enseñanza como un proceso de la construcción conjunta dialogica entre los actores, saberes y contextos orientada por el proceso de toma de conciencia tanto sobre los conocimientos en construcción como sobre el mismo proceso de la construcción.</p>	<p>Redescripción de los contenidos de aprendizaje, cambios en los procesos representacionales del aprendiz.</p> <p>Fomento de los procesos metacognitivos.</p> <p>Aprendizaje productivo y significativo.</p>	<p>Construcción propia de significados, conceptos y saberes a partir de ciertos referentes conceptuales.</p> <p>Fomento de los procesos metacognitivos en los estudiantes.</p> <p>Fomento de la capacidad de aprender de una manera autónoma y continuada.</p>	<p>Es importante la capacidad creativa. Su fomento se concibe como uno de los resultados del mismo proceso de aprendizaje.</p>	

(Continúa)

(Cont.)

Concepciones sobre Teorías sobre aprendizaje y enseñanza	Naturaleza del conocimiento	Condiciones de aprendizaje	Condiciones de enseñanza	Proceso de aprendizaje	Proceso de enseñanza	Resultados de aprendizaje	Resultados de enseñanza	Capacidad creativa
<p>Posición posmoderna (<i>práctica discursiva</i>, centrada en los procesos subjetivos de aprendizaje)</p>	<p>El conocimiento es un proceso de construcción subjetiva de la representación sobre la realidad, donde hay poca posibilidad de establecer un criterio objetivo para evaluar estas representaciones. El criterio de validación es su contextualización en una determinada situación.</p>	<p>Libertad para escoger los contenidos de aprendizaje y la forma de estudiarlos y representarlos. La relatividad del saber que implica la elaboración del criterio propio y la contextualización de las concepciones.</p>	<p>No se trabajan los procedimientos de adquisición de información, el alumno cuenta con libertad de construirlos por sí mismo, sin ninguna imposición externa. Los contenidos son sugeridos, pero no impuestos. Se requiere el compromiso y la motivación epistemológica del estudiante; y la presencia de una capacidad de establecer criterios argumentados. Se motiva al estudiante mas no se obliga a asumir un contenido específico. Se invita a construir y argumentar las conceptualizaciones realizadas. Se proporciona la libertad y confianza, y se respeta la diferencia en relación con un saber sustentado.</p>	<p>Un proceso de una verdadera investigación, en la que se implica al sujeto observador de la realidad. En este orden de ideas adquieren importancia sus características personales y capacidades. Aprendiendo se desarrolla como sujeto.</p>	<p>Proceso de enseñanza esta más configurado por los sujetos de aprendizaje que por los objetos de aprendizaje. La enseñanza no es un proceso impuesto desde afuera, sino más bien un proceso de presentación de situaciones problemáticas que generan la necesidad de aprender.</p>	<p>Desarrollo de las capacidades para un aprendizaje autónomo, autorregulado y continuado. Construcción de una postura propia frente al saber. Un aprendizaje significativo, productivo y duradero.</p>	<p>El objetivo principal de la enseñanza es el desarrollo de los procesos psicológicos más que el cambio o el desarrollo conceptual. Como resultado de este tipo de enseñanza se obtiene un estudiante que supera frecuentemente a su maestro, que aprende a lo largo de su ciclo vital, con flexibilidad mental y creatividad.</p>	<p>La capacidad creativa es muy importante tanto para el aprendizaje como para la vida en general. Es considerada como una característica inherente al ser humano por el hecho de ser creador de las realidades. Los procesos de enseñanza rígida y tradicional son vistos como obstáculos que cohiben un libre desenvolvimiento espontáneo y creativo de los estudiantes.</p>

Fuente: la autora

Referencias

- Brandau, H. et al. (2007), "The relationship between creativity, teacher ratings on behavior, age, and gender in pupils from seven to ten years", en *The Journal of Creative Behavior*, vol. 41, núm. 2, London, Creative Education Foundation. pp. 91-113 [en línea], disponible en <http://creativeeducation.metapress.com/content/120503/>, recuperado: 10 de septiembre del 2008
- Bruner, J. (1990), *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*, Madrid, Alianza.
- Fenstermacher, G. (2000), *Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza*, USA, Universidad de Arizona.
- Gow, L. y Kember, D. (1993), "Conceptions of teaching and their relationship to student learning", en *British Journal of Educational Psychology*, vol. 63, pp. 20-33.
- Jackson, P. (2002), *Práctica de la enseñanza*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Kay-Cheng, S. (2000), "Indexing Creativity Fostering Teacher Behavior: A Preliminary Validation Study", en *The Journal of Creative Behavior*, vol. 34 núm. 2, London, Creative Education Foundation, pp. 118-134 [en línea], disponible en <http://creativeeducation.metapress.com/content/120503/?p=659437e3eed14b0e839b6ec7aab00ede&pi=0>, recuperado: 22 de septiembre del 2008.
- Litwin, E. (2001), "El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda", en De Camillon I, A. et al. (2001), *Corrientes didácticas contemporáneas*, Buenos Aires, Paidós, pp. 112-125.
- Lynn Scott, C. (1999), "Teachers Biases Toward Creative Children", en *Creativity Research Journal*, vol. 12, núm. 1, pp. 321-328 [en línea], disponible en <http://www.informaworld.com/smpp/content>, recuperado: 24 de agosto del 2008.
- Martin, E. y Coll, C. (2003), *Aprender contenidos, desarrollar capacidades. Intenciones educativas y planificación de la enseñanza*, Barcelona, Edebe.
- Martin, E. et al. (2006), "Estudio sobre las concepciones de los profesores de educación primaria sobre la enseñanza y el aprendizaje", en Pozo, J. et al. (2006), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona, Grao, de IRIF, S.L., pp. 171-187.
- O'Shanahan, I. (2007), "Contribuciones del paradigma del pensamiento", en Mendoza, A. (2007), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y literatura*, Barcelona, Horsori, pp. 356-367 [en línea], disponible en http://books.google.com.co/books?id=mywTTUuQC84C&pg=PA361&dq=teorias+implicitas+y+las+practicas+de+ense%C3%B1anza.&source=bl&ots=QHP-QGm_tE&sig=re-XIF6gWju4xa0DEIQV82JLcbs&hl=es&ei=Ycp8StLdM9H7tgfD5MzcAQ&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=3#v=onepage&q=&f=false, recuperado: 24 de agosto del 2008.
- Pozo, J. y Postigo, Y. (2000), *Los procedimientos como contenidos escolares*, Barcelona, Edebe.
- Pozo, J. et al. (2006), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*, Barcelona, Grao, de IRIF, S.L.
- Prieto, L. (2005), *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y la práctica docente*, Madrid, Narcea, S.A. de Ediciones.
- Rodríguez, J. (1999), "Las teorías implícitas sobre la enseñanza de los profesores en formación antes de las prácticas: el caso de Alicia", en *XXI: Revista de Educación*, vol. 1, Universidad de Huelva [en línea], disponible en <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/300>, recuperado: 30 de julio del 2009.
- Strom, R. y Strom, P. (2007), "Changing the Rules: Education for Creative Thinking", en *The Journal of Creative Behavior*, vol. 36, núm. 3, London, Creative Education Foundation, pp. 183-200 [en línea], disponible en <http://creativeeducation.metapress.com/content/120503/>, recuperado: 10 de septiembre del 2008.
- Vasco, C. (2003), "Algunas reflexiones sobre la pedagogía y la didáctica", en *Revista Pedagogía, Discurso y Poder*, vol. 19, Universidad Nacional. pp. 107-121.
- Westby, E. y Dawson, L. (1995), "Creativity: Asset or Burden in the Classroom?", en *Creativity Research Journal*, vol. 8, núm. 1, pp. 1-10 [en línea], disponible en <http://www.informaworld.com/smpp/content>, recuperado: 11 de noviembre del 2007.