

Teorías Implícitas de Formadores de Docentes sobre las Capacidades y Motivación de sus Estudiantes

Implicit Theories of Teacher Educators about the Capabilities and Motivation of Their Students

doi: <https://doi.org/10.35997/saberser.v2i1.45>

Fecha de recepción: 02/04/25

Fecha de aceptación: 26/05/25

Fecha de publicación: 26/06/25

✉ **Ana Patricia Andrade Pacora**

<https://orcid.org/0009-0007-6909-5537>

ENACCION SAC., Perú

pandrade@enaccion.pe

Cómo citar:

Andrade Pacora, A. P. (2025). Teorías Implícitas de Formadores de Docentes sobre las Capacidades y Motivación de sus Estudiantes. *Saber Ser*, 2(1), 76-92. <https://doi.org/10.35997/saberser.v2i1.45>

© Autores. Publicado por Saber Ser – Revista de Estudios Cualitativos en Educación, Corporación Universitaria Adventista. Este artículo se distribuye bajo licencia Creative Commons Attribution–NonCommercial–NoDerivatives 4.0 International, CC BY-NC-ND 4.0.

Resumen

Este artículo explora las teorías implícitas que sostienen formadores de docentes respecto a las capacidades y motivación de sus estudiantes para aprender, en una escuela pública de formación inicial docente en el Perú. Desde un enfoque cualitativo e interpretativo, se analizaron seis entrevistas a formadores de la especialidad de Educación Primaria. Se identificaron 26 frases sobre capacidades y 28 sobre motivación, clasificadas por su connotación (positiva, negativa o neutra). Los resultados revelan una tendencia a interpretar las capacidades desde una perspectiva deficitaria, con escaso reconocimiento de fortalezas actuales. En cuanto a la motivación, se hallan visiones polarizadas entre concepciones dinámicas, que reconocen el potencial de intervención pedagógica, y concepciones más deterministas que atribuyen la motivación a factores individuales o estructurales. Se concluye que las creencias de los formadores configuran marcos interpretativos que orientan sus decisiones pedagógicas, influyendo en las oportunidades que brindan a sus estudiantes. Se recomienda incorporar espacios de reflexión crítica sobre estas creencias en la formación docente inicial y continua, como condición para una enseñanza inclusiva y transformadora.

Palabras clave:

Teorías implícitas, formación docente, capacidades, motivación, creencias docentes.

Abstract

This article explores the implicit theories held by teacher educators regarding their students' learning capacities and motivation, in a public initial teacher training school in Peru. Based on a qualitative and interpretative approach, six interviews were conducted with primary education teacher educators. A total of 26 statements related to students' capacities and 28 concerning motivation were identified and classified by connotation (positive, negative, or neutral). The findings reveal a tendency to interpret students' capacities through a deficit lens, with limited recognition of their current strength. Regarding motivation, results show polarized views between dynamic conceptions—emphasizing pedagogical influence—and deterministic ones that attribute motivation to personal or structural factors. The study concludes that teacher educators' beliefs shape interpretive frameworks that guide their pedagogical decisions and influence the learning opportunities they offer. It is recommended to include critical reflection on these beliefs in both initial and continuing teacher education as a necessary condition for inclusive and transformative teaching.

Keywords:

Implicit theories, teacher education, capacities, motivation, teacher beliefs.

Introducción

Uno de los hallazgos clave del informe elaborado por McKinsey & Company en el 2007 se resume en la afirmación: “La calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes” (Barber & Mourshed, 2007, p. 16). En dicho informe, los autores analizaron los sistemas educativos con mejor desempeño a nivel internacional y concluyeron que el factor común entre ellos es el esfuerzo sostenido por atraer, formar y retener a los mejores docentes. En particular, se identifican tres estrategias esenciales: (a) procesos rigurosos de selección de aspirantes a la docencia —como en Finlandia y Singapur, donde se recluta al tercio superior del alumnado egresado de secundaria—; (b) programas de formación continua que incluyen mentoría por parte de

docentes experimentados con tiempo asignado para esta labor, como en el caso de Singapur; y (c) mecanismos constantes y diversificados de retroalimentación, apoyo y evaluación profesional.

El objetivo de estos esfuerzos es atraer, ofrecer oportunidades de desarrollo profesional y retener a los mejores candidatos para la docencia. Esta constatación ha impulsado a los países a implementar diversas estrategias para garantizar una enseñanza de calidad, siendo la capacitación docente una de las acciones más frecuentes. No obstante, a pesar de los esfuerzos, el impacto de las capacitaciones es relativo, pues no se logra generar cambios significativos y sostenibles en la práctica docente y en los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

Entre las razones de estos limitados resultados se encuentra la aplicación de propuestas estandarizadas y sin contextualización, que no se ajustan a las expectativas y necesidades específicas de los docentes, la ausencia de seguimiento o acompañamiento en la implementación de las mejoras, así como la existencia de resistencias observadas en los propios docentes. Bucci (2002) y Mae (2004), citados por Díaz et al. (2010), señalan también que, para comprender a cabalidad las posibilidades de llevar a cabo reformas exitosas, es sustancial (re)conocer y comprender el sistema de creencias de los docentes, que actúan como filtro mediante el cual se interpreta toda nueva información, a partir de sus particulares concepciones sobre los procesos de enseñanza. Los autores señalan que las creencias docentes pueden llegar a obstaculizar procesos de reforma educativa, por lo que resulta fundamental identificarlas y considerarlas en cualquier propuesta que aporte con nuevas concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre este aspecto, a partir del concepto de teorías implícitas, para dar cuenta de los sistemas de creencias de un grupo de formadores de docentes de una Escuela Superior Pedagógica ubicada en el Perú, con foco en las creencias de los formadores acerca de las capacidades, motivación e interés de sus estudiantes por aprender. En primer lugar, se presenta un breve marco conceptual en el que se parte del papel de las creencias docentes frente a los esfuerzos de reforma, para luego desarrollar el concepto de teorías implícitas y una revisión de estudios sobre las creencias vinculadas a las capacidades y la motivación de los estudiantes para aprender. Posteriormente, luego de describir la metodología empleada, se presentan los resultados obtenidos. Finalmente, algunas recomendaciones de política.

Marco Conceptual

Diversos estudios, como los de Buehl y Beck (2014), Fives y Buehl (2016), y Cossío y Hernández (2016), dan cuenta del peso de las creencias de los docentes en la implementación de reformas educativas, al actuar como filtros a través de los cuales los docentes interpretan y responden a los cambios propuestos en su práctica pedagógica. Los autores revisados sostienen que estas creencias, profundamente arraigadas en la experiencia y formación de los docentes, pueden convertirse en barreras frente a las reformas, especialmente cuando los enfoques

pedagógicos planteados no coinciden con sus concepciones previas sobre el aprendizaje y la enseñanza.

Para Pajares (2012), las creencias de los docentes son representaciones mentales que actúan como un lente o filtro con el cual procesan, interpretan y responden a las experiencias de su entorno educativo, influyendo en sus decisiones y prácticas pedagógicas. El autor precisa que no se trata de opiniones, sino de explicaciones complejas sobre el aprendizaje, el conocimiento, los estudiantes, sus roles y otros aspectos involucrados en la enseñanza. Es más, al relacionar los conceptos de creencias y conocimiento, establece que las primeras pueden interferir con las segundas; así, cuando no están alineadas o son contradictorias, los nuevos conocimientos son reinterpretados, adecuando las prácticas pedagógicas a las creencias previas.

Fives y Buehl (2016) destacan la influencia que las creencias ejercen sobre la práctica docente, especialmente en lo relacionado con la enseñanza (centrada en el alumno o en el docente), el conocimiento (creencias epistémicas) y la capacidad de los estudiantes (como algo fijo o maleable). Según los autores, la fuerza de estas creencias radica en que, ante el contexto complejo y cambiante del aula, se convierten en herramientas mentales que facilitan la comprensión y manejo rápido de las situaciones. Este fenómeno resulta particularmente relevante en contextos de reforma, como los currículos basados en estándares, que demandan a los docentes desplegar pedagogías desafiantes y adoptar enfoques dialógicos para fomentar el desarrollo del pensamiento complejo en los estudiantes.

Lo señalado puede explicar la persistencia de enfoques tradicionales, pese a los esfuerzos de capacitación asociados a la implementación de reformas curriculares que requieren cambios significativos en la pedagogía, como ocurre con los enfoques de competencias que requieren una enseñanza más flexible y reflexiva. En la misma línea se explicaría la desconexión entre lo que los docentes verbalizan como ideales pedagógicos y lo que realmente implementan en el aula.

Garrido (2016) y Gómez et al. (2014) argumentan que estas teorías no son fácilmente expresadas o cuestionadas, a menos que los docentes experimenten procesos de reflexión crítica sobre sus teorías implícitas que los oriente a realizar ajustes conscientes en su práctica. En este contexto, es fundamental que las políticas educativas y los programas de formación docente reconozcan la influencia de estas creencias implícitas y fomenten la reflexión, permitiendo a los docentes ajustar sus prácticas para alinearlas más coherentemente con los principios de las reformas. Solo así se podrá lograr una transformación pedagógica real que permita una implementación efectiva de los cambios curriculares.

Las teorías implícitas

Un concepto clave para comprender cómo se configuran y operan los sistemas de creencias de los docentes es el de teorías implícitas (TI). Este ha sido ampliamente abordado desde distintas disciplinas, especialmente en el campo de la educación y la psicología, donde se concibe como un

conjunto de marcos conceptuales que influyen en la forma en que los docentes perciben e intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Las teorías implícitas (TI) constituyen sistemas de creencias relativamente estables y no siempre conscientes que las personas desarrollan para explicar fenómenos como el aprendizaje, la enseñanza y el conocimiento (Cossío & Hernández, 2016; Pozo et al., 2006a; y Pozo et al., 2006b).

Su naturaleza implícita dificulta su identificación y análisis, explicando en gran parte la resistencia al cambio, incluso frente a evidencia contradictoria (Pajares, 2012). Boullosa (2014) refuerza la misma idea, sosteniendo adicionalmente que son difíciles de modificar a menos que medien procesos reflexivos guiados.

Su influencia se manifiesta en la toma de decisiones en el aula, en la planificación de las sesiones de clase y en la forma en que los docentes interpretan el progreso de los estudiantes (Cossío & Hernández, 2016). Esto se debe a que las TI configuran la percepción del docente sobre lo que significa aprender, lo que a su vez influye en las estrategias pedagógicas que elige para facilitar dicho proceso. Dado ello, se las considera "teorías" y se sostienen en la medida en que permiten a los docentes estructurar su visión sobre la enseñanza, organizan su experiencia y proporcionan coherencia a su accionar pedagógico (Garrido & Chisvert-Tarazona, 2018).

En el caso de los docentes —incluidos los formadores— estas teorías configuran la interpretación que hacen del comportamiento y de las capacidades de sus estudiantes, incidiendo en su estilo de enseñanza, en la manera en que evalúan y en cómo promueven la motivación. Actúan como representaciones cognitivas que organizan la información disponible sobre los procesos educativos y, en ese sentido, funcionan como filtros que orientan la toma de decisiones pedagógicas. Su influencia se manifiesta en aspectos como el diseño de clases, las estrategias didácticas empleadas y los criterios de evaluación del progreso estudiantil (Pozo et al., 2006a; Monereo & Castelló, 2009, como se citó en Boullosa, 2014).

La amplitud de estudios sobre teorías implícitas ha dado lugar a diversas tipologías. Una de las más influyentes es la propuesta por Pozo et al. (2006a), quienes identifican tres tipos principales de TI que orientan las prácticas pedagógicas: la teoría directa, la interpretativa y la constructiva. Estas categorías se construyen en torno a cómo los docentes entienden el conocimiento, el aprendizaje y el rol del estudiante en el proceso formativo.

Desde la teoría directa, el aprendizaje se concibe como la reproducción de contenidos. Las metodologías tienden a ser transmisivas, centradas en la explicación del docente y la evaluación memorística. En este marco, las capacidades del estudiante son vistas como atributos fijos y la motivación es interpretada como una condición externa o innata sobre la cual el docente tiene escasa influencia (Pedreira & Pozo, 2020). En contraste, la teoría interpretativa entiende el aprendizaje como una interpretación activa de los contenidos por parte del estudiante. Esta perspectiva reconoce la influencia del contexto, promueve prácticas más flexibles y considera que la motivación puede gestionarse pedagógicamente (Cossío & Hernández, 2016). Finalmente, la

teoría constructiva considera que aprender implica reconstruir el conocimiento a partir de procesos de reflexión, autorregulación y metacognición. En este enfoque, la motivación se comprende como un fenómeno dinámico y situado, que puede potenciarse desde la mediación pedagógica, mediante estrategias activas, significativas y colaborativas (Pozo et al., 2006a; Loo-Corey, 2013). Esta tipología permite identificar no solo la orientación del docente hacia el conocimiento, sino también su grado de agencia respecto a la enseñanza y la motivación de los estudiantes.

Creencias docentes sobre las capacidades y motivación de los estudiantes en aprender

Diversos estudios han ahondado en aspectos específicos de la práctica docente, analizando cómo inciden sus TI. Para fines de este artículo, resulta de especial interés profundizar en las creencias de los docentes sobre las capacidades, la motivación y el interés de sus estudiantes para aprender. Un estudio que aporta a esta línea de interés es el de Zohar (1999), quien examina las creencias de los docentes sobre la capacidad de sus estudiantes para participar en actividades de pensamiento de orden superior. La autora analiza cómo las creencias que sostienen los docentes sobre las capacidades de sus estudiantes determinan, en gran medida, si estos les ofrecen o no oportunidades para desarrollar habilidades cognitivas complejas. Concluye que las expectativas que tienen los docentes respecto a las capacidades de sus alumnos condicionan el tipo de estrategias pedagógicas que implementan. Cuando los docentes dudan de estas capacidades, es menos probable que planifiquen y promuevan actividades que estimulen pensamiento complejo. Sus creencias actúan como una barrera que restringe las oportunidades de aprendizaje más profundo. Zohar (1999) advierte que esta forma de razonamiento responde a que la capacidad se percibe como un atributo estático, limitado por factores individuales. Así, la baja expectativa cognitiva no solo empobrece las experiencias de aula, sino que contribuye a reproducir las brechas de aprendizaje, especialmente entre estudiantes que ya se encuentran en situación de desventaja.

Un concepto presente en este debate y ampliamente explorado en el campo educativo es el de “profecía autocumplida”. Al respecto, Jussim & Harber (2005), en un metaanálisis de más de 35 años de estudios, identificaron hallazgos diversos. Por un lado, señalan, las expectativas docentes pueden influir en las oportunidades de aprendizaje, aunque en términos generales su impacto es moderado y tiende a no acumularse sustancialmente a lo largo del tiempo. Por otro lado, subrayan que este efecto puede ser más pronunciado en estudiantes de grupos sociales estigmatizados, como aquellos provenientes de minorías étnicas o contextos socioeconómicos desfavorecidos. En sus palabras: “Es posible que se produzcan poderosas profecías autocumplidas de forma selectiva entre estudiantes de grupos sociales estigmatizados”. (Jussim & Harber, 2005, p. 131). Es decir, las creencias docentes no afectan por igual a todos los estudiantes: su influencia es mayor en aquellos que ya enfrentan condiciones de vulnerabilidad y desigualdad estructural en el acceso a una educación de calidad.

En el metaanálisis conducido por De Boer et al. (2018), sobre los efectos de las expectativas de los docentes en el logro académico de los estudiantes, se informa que éstas pueden generar profecías autocumplidas negativas, en especial cuando los docentes subestiman el compromiso o motivación del estudiante. Los autores confirman la existencia del denominado efecto Pigmalión, por el cual las creencias y expectativas que sostienen los docentes respecto a la motivación, el interés o la capacidad de sus estudiantes tienden a cumplirse, al influir en el trato que les otorgan, en las oportunidades de participación y en la calidad de la retroalimentación. Este efecto se amplifica cuando las expectativas son negativas, generando un círculo vicioso que deteriora la autopercepción de los estudiantes, disminuye su esfuerzo y termina confirmando la evaluación inicial del docente. Además, el estudio muestra que las intervenciones dirigidas a modificar las expectativas del profesorado pueden ser efectivas, siempre que se integren con procesos reflexivos sostenidos y se acompañen de apoyo institucional. En este sentido, el trabajo subraya la necesidad de atender no solo las prácticas visibles, sino también las creencias subyacentes que configuran el modo en que los docentes interpretan la motivación y el compromiso de sus estudiantes.

En consonancia con estos hallazgos, el estudio de Good et al. (2003) ofrece evidencia adicional sobre la manera en que las expectativas docentes se traducen en prácticas concretas que pueden reforzar o contrarrestar los estereotipos que enfrentan los estudiantes. Estos autores encontraron que los estudiantes que reciben retroalimentación centrada en el esfuerzo y el proceso de aprendizaje, en lugar de en atributos fijos como la inteligencia, tienden a desarrollar un mayor sentido de autoeficacia académica y una actitud más resiliente frente a los desafíos escolares. Por el contrario, cuando los estudiantes perciben que sus docentes creen en la inmutabilidad de la inteligencia, pueden concluir que sus esfuerzos no tendrán un impacto real en su desempeño, lo que afecta negativamente su motivación.

Un aporte sustantivo en esta línea es el de Dweck y Molden (2005), quienes desarrollan un marco explicativo sobre las creencias o mindsets de las personas sobre sus propias capacidades (especialmente la inteligencia), que afectan su motivación, metas, atribuciones, estrategias de aprendizaje y formas de autorregulación. Los autores hacen referencia a los dos tipos principales de creencias sobre la inteligencia: la mentalidad fija (entity theory), según la cual la inteligencia es un rasgo innato e inmodificable; y la mentalidad de crecimiento (incremental theory), que concibe la inteligencia como una capacidad maleable, susceptible de desarrollarse mediante el esfuerzo, la práctica y el uso de estrategias adecuadas. Estas creencias generan sistemas de significado que orientan la manera en que los individuos enfrentan los desafíos, interpretan el fracaso, definen el éxito y evalúan la competencia. Quienes sostienen una mentalidad de crecimiento tienden a priorizar el aprendizaje por encima de la validación de su capacidad, a persistir ante la dificultad, a hacer atribuciones al esfuerzo y a la estrategia, y a adoptar conductas de autorregulación más eficaces; por el contrario, quienes se adhieren a una mentalidad fija muestran mayor aversión al

error, tienden a proteger su autoestima evitando desafíos, y realizan atribuciones que desmotivan la acción, tales como la falta de capacidad innata (Dweck y Molden, 2005, p. 137).

Este marco conceptual, si bien no está centrado específicamente en las creencias de los docentes, ofrece insumos valiosos para analizar también cómo las teorías implícitas sobre la inteligencia operan en las prácticas pedagógicas. Si se reconoce que los estudiantes forman teorías implícitas sobre sus propias capacidades a partir de experiencias sociales y educativas, resulta clave considerar el rol que cumplen los docentes como agentes configuradores de esas creencias, como parte de los factores contextuales que influyen en las creencias. En esta línea, es posible inferir que los mensajes, expectativas y retroalimentación que reciben los estudiantes —de padres, docentes u otros actores escolares— pueden reforzar tanto una mentalidad fija como una de crecimiento. Si un docente cree que la inteligencia de sus estudiantes es una capacidad innata e inmodificable —es decir, si sostiene una mentalidad fija respecto a sus estudiantes—, es probable que reduzca sus expectativas de logro y adopte prácticas pedagógicas menos desafiantes o diferenciadas, respondiendo de manera menos constructiva ante las dificultades. Por el contrario, si sostienen una mentalidad de crecimiento, tenderán a considerar que la inteligencia y las habilidades pueden desarrollarse mediante el esfuerzo, el uso de estrategias adecuadas y un acompañamiento pertinente, tenderán a sostener altas expectativas y a perseverar en la búsqueda de estrategias para promover la comprensión, ofreciendo retroalimentación orientada al desarrollo, aun en contextos adversos.

En otras palabras, la manera en que los docentes interpretan las capacidades de sus estudiantes, valoran el esfuerzo y responden ante el error, comunica un mensaje implícito sobre la naturaleza de la inteligencia.

El rol de las TI sobre la motivación para aprender también ha sido documentado, identificando diferencias de acuerdo con las creencias sobre la fuente de la motivación. Pedreira & Pozo (2020), en sus estudios de las teorías implícitas de formadores de docentes en universidades públicas y privadas de Brasil, identificaron que estos suelen atribuir la motivación de los estudiantes tanto a factores personales —como la edad, la elección vocacional o la situación socioeconómica— como a factores pedagógicos, tales como los métodos de enseñanza, la evaluación o el currículo. El grado de agencia que los formadores se atribuyen para incidir en la motivación de sus estudiantes varía según el tipo de teoría implícita predominante. Cuando consideran que los factores asociados a la enseñanza tienen un peso determinante, tienden a utilizar el aprendizaje y la evaluación como oportunidades para suscitar la reflexión y alentar la motivación, el esfuerzo y el compromiso del estudiante. En contraste, aquellos que se posicionan desde teorías directivas se perciben con menor capacidad de influencia, adoptando una perspectiva de atribución externa, en la que la responsabilidad recae en los estudiantes o en sus circunstancias. En estos casos, la evaluación se utiliza como medio para intervenir en la motivación, pero bajo una lógica de control, basada en la fórmula de premio-castigo. Asimismo, se observa que los docentes que desconfían de las

capacidades o del interés de sus estudiantes tienden a evitar metodologías activas o estrategias de indagación, manteniéndose en enfoques pedagógicos más tradicionales y transmisivos.

En esta línea, el estudio también recoge que las creencias de los docentes respecto a las capacidades de sus estudiantes inciden de forma directa en las estrategias pedagógicas que utilizan. Como afirma Wilcox-Herzog (2002), citado por Wilcox-Herzog et al. (2014), “las creencias respecto de las capacidades de los estudiantes tienen un peso gravitante en las prácticas, pudiendo neutralizar otras creencias negativas” (p. 421), lo que refuerza la idea de que no basta con promover discursos inclusivos o innovadores si no se cuestionan las concepciones subyacentes sobre el potencial de los estudiantes. Por ello, resulta indispensable que los procesos de formación docente inicial y continua aborden explícitamente las teorías implícitas, fomenten la autorreflexión crítica sobre las propias creencias y promuevan prácticas pedagógicas que refuercen la agencia y el potencial de todos los estudiantes.

Una vía para profundizar en el conocimiento y análisis de las TI de docentes (de básica como de superior) es examinar cómo conciben las condiciones, los procesos y los resultados del aprendizaje, así como la manera en que estos se interrelacionan (Pozo et al., 2006b; Pedreira & Pozo, 2020). Entre las condiciones para aprender, la literatura revisada señala las características de la persona que aprende —como la edad, el estado de salud física y emocional, los conocimientos previos y los estados afectivos y motivacionales— así como las características sociales, culturales y materiales de su contexto.

Metodología

La investigación de la que proceden los hallazgos analizados para el presente artículo se enmarca en el paradigma interpretativo, desde el cual se asume que la realidad es una construcción social mediada por las percepciones y experiencias subjetivas de los actores (Guba & Lincoln, 1994). Bajo este enfoque, se adopta una metodología cualitativa, que privilegia la interpretación de los discursos de los formadores de docentes como vía para comprender sus creencias.

Se emplea el método de estudio de caso (Stake, 2000), a fin de explorar en profundidad las TI que orientan las decisiones y prácticas de enseñanza de formadores de una Escuela de Educación Superior Pedagógica (EESP) del Perú. La muestra estuvo conformada por seis formadores de la especialidad de Educación Primaria, con trayectorias diversas en cuanto a tiempo de servicio, condición contractual y grado académico. Se utilizó la entrevista semiestructurada para la recolección de datos, con preguntas abiertas, validada mediante juicio de expertos y prueba piloto.

Para procesar la información se realizó un análisis de contenido, procedimiento que incluyó la transcripción, codificación y segmentación del discurso, seguido de la identificación de unidades de respuesta, agrupación en subcategorías y el desarrollo de ideas fuerza y conclusiones. Primero se realizó una categorización temática, segmentando las respuestas en categorías en respuesta a los objetivos: Creencias sobre motivación y sobre las capacidades de los estudiantes. A

continuación, se identificaron frases de los entrevistados que explican qué creen o qué ideas tienen sobre la motivación/interés y sobre las capacidades de los estudiantes; y se procedió a identificar patrones o discrepancias entre los formadores con respecto a sus creencias y si éstas son positivas o negativas.

La investigación respetó principios éticos fundamentales como el consentimiento informado, el anonimato, la confidencialidad y la participación voluntaria (Creswell y Creswell, 2023).

Resultados

Se analizaron seis entrevistas a formadores de docentes, identificando 26 frases que hacen referencia a las capacidades de los estudiantes y 28 vinculadas a su motivación o interés por aprender. Estas expresiones fueron clasificadas según su connotación —positiva, negativa o neutra— considerando su potencial influencia en el logro del aprendizaje.

Creencias sobre las capacidades de los estudiantes

Más de la mitad de las frases sobre las capacidades (15 de 26) presentan una connotación negativa. En ellas predomina una mirada centrada en las limitaciones de los estudiantes, antes que en sus recursos o posibilidades. Algunos formadores hacen referencia a la ausencia de habilidades básicas necesarias para el aprendizaje, tal como se señala en: “Veo deficiencias en habilidades básicas como la comprensión lectora y el pensamiento crítico” (E4), o “hay alumnos que inclusive no leen bien” (E2). Asimismo, se mencionan dificultades más complejas, propias del nivel superior: “No tienen nivel de abstracción, no tienen nivel de comprensión...” (E2), lo cual afecta directamente su desempeño como futuros docentes. Como lo resume un entrevistado: “Muchos tienen dificultades para estructurar ideas y organizar el contenido de sus clases” (E3).

Destaca también la preocupación por capacidades que se consideran críticas para el desempeño en la educación superior, pero que no habrían sido adecuadamente desarrolladas durante la educación básica. Así lo expresa una formadora: “Es toda una cadena... mire lo que se hace en básica, las actividades, poco conocimiento científico, mayor actividad, casi poquísimo...” (E4), señalando una deficiencia atribuible al sistema educativo en su conjunto.

Por otro lado, las referencias neutras o ambiguas reconocen cierta disposición y potencial en los estudiantes, aunque condicionado a factores como el acompañamiento docente o el desarrollo de la confianza. Un entrevistado sostiene: “Algunos estudiantes tienen mucho potencial, solo necesitan más confianza en sí mismos para demostrarlo” (E4), mientras que otro señala: “Tienen buena disposición para aprender y mejorar, aunque algunos requieren más acompañamiento” (E3). Es escasa, sin embargo, la alusión directa a capacidades ya consolidadas o efectivamente desplegadas en el proceso formativo.

Las referencias explícitamente positivas son minoritarias y destacan habilidades asociadas a la creatividad, innovación y aptitudes pedagógicas. Estas son valoradas como indicadores favorables para el futuro ejercicio docente: “Muchos estudiantes tienen habilidades naturales para la enseñanza, son creativos y buscan innovar en sus clases” (E1); “Algunos tienen habilidades pedagógicas naturales” (E4).

En conjunto, el análisis revela un predominio de concepciones de corte determinista, donde las capacidades son vistas como limitadas y difíciles de transformar. Estas creencias se alinean con teorías implícitas de tipo directivo (Pozo et al., 2006a; Pedreira & Pozo, 2020), que pueden dar lugar a bajas expectativas, prácticas poco desafiantes y un escaso margen para el desarrollo de los estudiantes, como advierte Zohar (1999).

Creencias sobre la motivación e interés por aprender

En cuanto a la motivación, el análisis muestra dos tendencias casi equivalentes: 12 de las 28 frases identificadas expresan una visión positiva, 11 una visión negativa, y el resto se ubica en una posición ambigua.

Las concepciones positivas destacan el compromiso y la responsabilidad con la que muchos estudiantes asumen su formación. Un formador comenta: “Los chicos son muy dedicados y responsables, traen sus máquinas, laptops, comparten sus datos...” (E1). Esta implicación es interpretada como un reflejo de la motivación intrínseca, en línea con lo planteado por Pekrun y Marsh (2022), quienes sostienen que la motivación se manifiesta en el interés y esfuerzo colocado en la tarea. Asimismo, se asocia la motivación con el sentido vocacional: “Algunos alumnos tienen una vocación clara por la enseñanza, lo que los hace mantenerse motivados incluso ante dificultades” (E4).

Otro hallazgo relevante es que varios formadores consideran que la motivación puede potenciarse pedagógicamente, a través de estrategias de retroalimentación, vinculación del contenido con la experiencia del estudiante o la percepción de progreso. Por ejemplo: “Cuando logran conectar el contenido con su propia experiencia, los estudiantes se involucran más en el proceso de aprendizaje” (E4), o “cuando los estudiantes sienten que están progresando en sus habilidades pedagógicas” (E1).

En contraste, las creencias negativas asocian la falta de motivación con desinterés, pasividad o escaso compromiso: “Falta más involucramiento” (E4), “desgano por parte del estudiante” (E1). Estas respuestas suelen atribuir el desinterés a factores externos, como situaciones emocionales o condiciones socioeconómicas: “...hay chicos con ansiedad, a veces hasta se medican”, o a la falta de vocación: “Algunos estudiantes solo están aquí porque no tuvieron otra opción, y eso se refleja en su desinterés y falta de motivación” (E3).

En síntesis, las respuestas positivas expresan una visión dinámica de la motivación, reconociendo que esta puede ser promovida desde el diseño pedagógico y la relación formativa. Las

respuestas negativas, en cambio, tienden a externalizar la responsabilidad, asumiendo que la motivación es un rasgo inherente al estudiante o determinado por su contexto. Esta diferencia resulta crítica, ya que las creencias que niegan la posibilidad de incidir en la motivación pueden reforzar el efecto Pigmalión negativo (De Boer et al., 2018), dando lugar a ciclos de desinversión y bajo rendimiento.

Discusión

Los hallazgos del presente estudio permiten afirmar que las creencias de los formadores sobre las capacidades y la motivación de sus estudiantes configuran un marco desde el cual interpretan el aprendizaje y atribuyen sentido al desempeño de sus estudiantes. Estas creencias pueden influir —aunque no necesariamente de manera explícita o consciente— en las decisiones pedagógicas que adoptan. Como señalan Pozo et al. (2006a), las teorías implícitas operan como filtros cognitivos que organizan la experiencia profesional, permitiendo comprender y responder a situaciones educativas complejas. En este sentido, si bien el estudio no aborda directamente las prácticas docentes, sí se pueden inferir ciertas orientaciones pedagógicas a partir de las creencias expresadas, en línea con lo sugerido por Zohar (1999) y De Boer et al. (2018), quienes advierten que las expectativas y concepciones del profesorado afectan la selección de estrategias, los niveles de exigencia y el tipo de retroalimentación que brindan a sus estudiantes.

Un primer aspecto relevante es la variedad de enfoques identificados respecto a la percepción de las capacidades de los estudiantes. Aunque predominan las valoraciones positivas —por ejemplo, "[los estudiantes] tienen muchas habilidades, pero no siempre las saben usar" (E6) o "sí pueden, pero a su manera, con su ritmo" (E3)— también se observan concepciones limitantes o ambivalentes, como cuando se afirma que "algunos ya vienen con vacíos muy grandes" (E2) o que "les cuesta mucho comprender lo abstracto" (E4). Estas afirmaciones revelan una tensión entre el reconocimiento del esfuerzo de los estudiantes y una percepción de déficit que puede derivar en expectativas bajas. Como señalan Jussim & Harber (2005), las expectativas del docente pueden traducirse en profecías autocumplidas, afectando el rendimiento especialmente en estudiantes de contextos vulnerables.

De modo similar, las creencias sobre la motivación oscilan entre posturas que reconocen el interés y compromiso de los estudiantes —por ejemplo, "[los estudiantes] cuando sienten que lo que aprenden les sirve para la práctica, se interesan más" (E1), o "cuando se sienten acompañados, se esfuerzan más" (E3)— y otras que los describen como apáticos o desinteresados: "a veces parece que solo vienen a cumplir" (E1) o "no muestran mucho interés, les cuesta comprometerse" (E2). Estas concepciones son cruciales, pues como han señalado Dweck y Molden (2005), cuando los docentes conciben la motivación como un rasgo inmodificable, tienden a asumir una postura pasiva frente a su desarrollo, mientras que una mentalidad de crecimiento los lleva a generar condiciones pedagógicas que favorecen la implicación del estudiante.

Desde el marco de Pozo et al. (2006a), se observa que la mayoría de las creencias analizadas se alinean con una teoría interpretativa, en tanto reconocen la importancia de factores contextuales, afectivos y pedagógicos en el aprendizaje. Por ejemplo, un formador señala que “la motivación depende de si se sienten seguros, si hay confianza, si sienten que pueden” (E5), lo cual refleja una comprensión situada del compromiso estudiantil. Sin embargo, también persisten elementos de la teoría directa, como el énfasis en los vacíos de conocimiento como obstáculo insalvable (“les falta base, y eso ya no se puede recuperar”, E2), o la percepción de que la motivación depende exclusivamente del estudiante (“al que le interesa, aprende, y al que no, no lo hará nunca”, E4). La teoría constructiva aparece con menor frecuencia, aunque algunos formadores expresan la importancia de generar estrategias activas y procesos reflexivos: “cuando los hacemos pensar desde su experiencia, se involucran más” (E6).

Este panorama mixto revela un campo de tensiones entre distintos modelos de enseñanza, lo cual es comprensible en un contexto de reforma y transición como el que vive la formación inicial docente en el Perú. A la vez, subraya la importancia de fortalecer la reflexión pedagógica y el acompañamiento formativo a los formadores, como condición para avanzar hacia modelos más coherentes con enfoques inclusivos, críticos y constructivistas.

En suma, los hallazgos del estudio confirman la influencia de las TI en la práctica pedagógica, tal como se plantea en el marco conceptual. Formadores con concepciones deficitarias y deterministas sobre las capacidades y la motivación de sus estudiantes se enmarcan en teorías directivas, tal como son definidas por Pozo et al. (2006a), desde las cuales se podrían generar expectativas limitadas y escasas oportunidades de aprendizaje. De otro lado, formadores con creencias que reconocen potencialidades se corresponden con teorías constructivistas, desde las cuales se presentaría una mayor agencia en el desempeño de su rol, en la generación de condiciones para aprender. Esta tensión revela la necesidad de intervenciones formativas orientadas a la explicitación, problematización y transformación de las creencias docentes.

Conclusiones

Este estudio cualitativo exploró las creencias que tienen los formadores de docentes sobre las capacidades y la motivación de sus estudiantes, en el contexto de una institución pública de formación inicial docente en el Perú. A partir del análisis de entrevistas, se evidencia que los formadores poseen sistemas de creencias complejos, no siempre coherentes entre sí, que influyen en su interpretación de los procesos de aprendizaje.

En relación con las capacidades, se identificaron creencias que oscilan entre el reconocimiento del potencial de los estudiantes y una percepción de limitaciones asociadas a sus trayectorias previas. Aunque algunas afirmaciones expresan confianza en la posibilidad de que los estudiantes desarrollen habilidades —con frases como “sí pueden, pero con su ritmo” (E3)—, predominan las respuestas con una connotación negativa, en las que se atribuyen dificultades al

nivel formativo de ingreso, a vacíos en los conocimientos básicos como baja comprensión lectora o a la falta de habilidades para el trabajo académico como dificultades de abstracción; son limitadas las referencias que expresen el reconocimiento de fortalezas, lo que sugiere una tendencia a interpretar el desempeño de los estudiantes desde un enfoque deficitario. El predominio de una mirada centrada en el déficit se asocia a concepciones deterministas que conciben la capacidad como un atributo fijo. Esta perspectiva tiende a limitar la planificación de experiencias de aprendizaje complejas o con alto nivel de desafío.

En términos de TI, las respuestas expresan la presencia de concepciones de tipo directo y, en menor medida, interpretativo (Pozo et al., 2006a), lo cual puede tener implicancias en las oportunidades de aprendizaje que los formadores diseñan y en el nivel de expectativas que sostienen.

Las creencias deterministas observadas se traducen en bajas expectativas, que, al combinarse con el desconocimiento o rechazo a metodologías activas, dan lugar a prácticas pedagógicas convencionales centradas en la exposición y la memorización. Como lo advierten De Boer et al. (2018), esta forma de enseñanza puede generar un efecto Pigmalión negativo, desalentando tanto a estudiantes como a formadores. En palabras de Zohar (1999): “Los profesores que dudan de la capacidad de sus alumnos para participar en el pensamiento de orden superior tienen menos probabilidades de implementar estrategias pedagógicas destinadas a fomentar estas habilidades” (p. 298).

Respecto a la motivación, el estudio revela una dualidad en las concepciones de los formadores: algunos describen a sus estudiantes como comprometidos y dedicados, mientras que otros los perciben como apáticos, desmotivados y afectados por condiciones emocionales o socioeconómicas. Esta diversidad de percepciones refleja. Esta polarización: de un lado, el reconocimiento al efecto de la mediación y la relación pedagógicas en el interés y el compromiso estudiantil; del otro lado, se responsabiliza al estudiante por su involucramiento, reforzando una perspectiva individualista.

Asimismo, estas dos concepciones marcan diferencias en el grado de agencia que los formadores se atribuyen para incidir en la motivación estudiantil. Aquellos que consideran que la motivación es modificable mediante estrategias pedagógicas y condiciones de aula tienden a ubicarse en posiciones más interpretativas o constructivistas (Pedreira & Pozo, 2020). En cambio, quienes atribuyen la desmotivación a factores personales o estructurales inmodificables adoptan una posición más cercana a las TI directas, donde el aprendizaje depende enteramente del estudiante.

En términos del tipo de motivación que subyace a las respuestas, se observa un mayor peso de concepciones asociadas a la motivación extrínseca, en tanto se apela a incentivos externos como la calificación, el cumplimiento de requisitos o el interés por obtener el título. Solo en algunos casos se identifica una comprensión más profunda de la motivación intrínseca, vinculada al interés

genuino por aprender o al deseo de ser un buen docente. Este patrón es consistente con lo planteado por Deci & Ryan (2017), quienes sostienen que los entornos educativos que no promueven la autonomía ni el sentido del aprendizaje tienden a limitar el desarrollo de la motivación intrínseca y la autorregulación.

El estudio permite concluir que las teorías implícitas no constituyen un conjunto homogéneo ni estable, sino que se manifiestan como configuraciones mixtas, muchas veces contradictorias, que operan de manera latente y configuran la interpretación de la enseñanza. Estas configuraciones son relevantes no solo por su valor explicativo, sino por su influencia potencial en la apropiación de las reformas curriculares, la adopción de prácticas inclusivas y la sostenibilidad de innovaciones pedagógicas.

Desde una perspectiva formativa, los resultados evidencian la importancia de abordar las creencias docentes como objeto de análisis en los procesos de formación inicial y continua, promoviendo espacios de diálogo, reflexión crítica y desarrollo profesional. Comprender cómo los formadores conciben a sus estudiantes no solo contribuye a explicar sus decisiones pedagógicas, sino también a construir comunidades docentes más conscientes, comprometidas y orientadas hacia una educación transformadora.

Conflicto de Intereses y Agradecimientos

No tenemos conflictos de intereses que reportar.

Referencias

- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. McKinsey & Company. <https://www.mckinsey.com/industries/education/our-insights/how-the-worlds-best-performing-school-systems-come-out-on-top>
- Boullosa Rivas, G. G. (2014). *Teorías implícitas sobre la evaluación de los aprendizajes que poseen los docentes de arquitectura de una universidad privada de Lima* [Tesis de maestría, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/5499>
- Buehl, M. M., & Beck, J. S. (2014). The relationship between teachers' beliefs and teachers' practices. En H. Fives & M. G. Gill (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 66–84). Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9780203108437-6/relationship-teachers-beliefs-teachers-practices-michelle-buehl-jori-beck?context=ubx&refId=b61ff38c-bc38-4752-9e8b-8caf861010d7>
- Cossío Gutiérrez, E. F., & Hernández Rojas, 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. <https://www.redalyc.org/journal/140/14047430007/html/>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2023). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (6th ed.). Sage.

https://books.google.com.pe/books?id=nBSEzwEACAAJ&hl=es&source=gbp_book_other_versions

- De Boer, H., Timmermans, A. C., & Van Der Werf, M. P. C. (2018). The effects of teacher expectation interventions on teachers' expectations and student achievement: Narrative review and meta-analysis. *Educational Research Review*, 24(3-5), 180–200. <https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1550834>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications. <https://acortar.link/sCQxWt>
- Díaz, C., González, A., Martínez, F., & Martínez, I. (2010). Los docentes en la sociedad actual: Sus creencias y cogniciones. *Polis Revista Latinoamericana*, 9(26), 1–14. <https://journals.openedition.org/polis/625>
- Dweck, C. S., & Molden, D. C. (2005). Mindsets: Their role in motivation, personality, and development. En A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 135–153). The Guilford Press. <https://goo.su/gl4KPR>
- Fives, H., & Buehl, M. M. (2016). Teachers' beliefs and educational research: Opening the dialogue. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3(1), 129–137. <https://doi.org/10.1177/2372732215623554>
- Garrido, A. R. (2016). Las teorías implícitas en el contexto universitario. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 32(12), 500–524. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5852317>
- Garrido, A. R., & Chisvert-Tarazona, M. J. (2018). Las investigaciones sobre las teorías implícitas del profesorado de formación profesional en el estado español. *Profesorado*, 22(1), 97–115. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i1.9920>
- Gómez Nocetti, V., Muñoz Valenzuela, C., Silva Peña, I., Paz González, M., Guerra Zamora, P., & Valenzuela Carreño, J. (2014). Creencias y oportunidades de aprendizaje en la práctica educativa en contextos de pobreza. *Perfiles Educativos*, 36(144), 173–188. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2014.144.46020>
- Good, C., Aronson, J., & Inzlicht, M. (2003). Improving adolescents' standardized test performance: An intervention to reduce the effects of stereotype threat. *Applied Developmental Psychology*, 24(6), 645–662. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2003.09.002>
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105–117). SAGE Publications. https://miguelangelmartinez.net/IMG/pdf/1994_Guba_Lincoln_Paradigms_Quali_Research_chapter.pdf
- Jussim, L., & Harber, K. D. (2005). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: Knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies. *Personality and Social Psychology Review*, 9(2), 131–155. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0902_3

- Loo-Corey, C. (2013). *Un modelo para acceder a las teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje mantenidas por los docentes, a través del análisis de sus prácticas en aula* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. <https://hdl.handle.net/10486/14311>
- Pajares, M. F. (2012). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Pedreira, I., & Pozo, J. (2020). Las teorías implícitas de profesores universitarios brasileños acerca de la motivación de sus alumnos para aprender. *Calidad en la Educación*, (53), 252–283. <https://doi.org/10.31619/caledu.n53.871>
- Pekrun, R., & Marsh, H. W. (2022). Research on situated motivation and emotion: Progress and open problems. *Learning and Instruction*, 81, 101664. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101664>
- Pozo, J. I., Scheuer, N., & Mateos, M. (2006a). Las concepciones de los profesores sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín & M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 55–94). Graó. <https://acortar.link/FqEZnQ>
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Mateos, M., & Pérez Echeverría, M. D. P. (2006b). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. I. Pozo & N. Scheuer (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 29–54). Graó. <https://acortar.link/FqEZnQ>
- Stake, R. E. (2000). Case studies. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2.^a ed., pp. 435–454). Sage. <https://psycnet.apa.org/record/2008-06339-004>
- Wilcox-Herzog, A. S., Ward, S. L., Wong, E. H., & McLaren, M. S. (2014). Preschool teachers' ideas about how children learn best: An examination of beliefs about the principles of developmentally appropriate practice. En H. Fives & M. G. Gill (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 30–45). Routledge. <https://acortar.link/VTbQwr>
- Zohar, A. (1999). Teachers' metacognitive knowledge and the instruction of higher order thinking. *Teaching and Teacher Education*, 15(4), 413–429. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00063-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00063-8)