

El Rol de las Creencias de los Profesores Formadores en el Proceso de Formación de Los Futuros Docentes

Por la **Dra. Ana María Dorato**
Decana de la Fac. de Cs. Humanas
UDE



Este artículo se origina en el marco de una investigación mayor, realizada en el período 2011- 2013¹ sobre la Evaluación de las políticas públicas educativas, constituyéndose las creencias y concepciones de los profesores formadores de docentes, en una de las variables analizadas, dado que son los actores principales en el desarrollo curricular que se corresponde con el plano de lo político²; presentándose en este artículo definiciones de los conceptos e implicancias en la práctica concreta.

Considerando que las características que poseen las creencias son un punto de partida en este estudio acerca de creencias y concepciones de los profesores formadores sobre la enseñanza y la evaluación, se tomó como referencia el estudio realizado por Pajares (1992)³ seleccionando algunas consideraciones fundamentales del autor, entre ellas, que las creencias se forman en edad temprana y tienden a perpetuarse, superando contradicciones causadas por la razón, el tiempo, la escuela o la experiencia; que los individuos desarrollan un sistema de creencias que estructura todas las creencias adquiridas a lo largo del proceso de transmisión cultural y que los sistemas de creencias tienen una función adaptativa al ayudar al individuo a definir y comprender el mundo y a sí mismos.

Es así que las creencias y concepciones de los profesores, que se ponen en juego en la instancia formativa de los alumnos, futuros docentes, influyen en el desarrollo curricular, y estas creencias no sólo tienen gran influencia en las decisiones que toman los profesores en las aulas, sino que además, tienen profundos efectos en la trayectoria de sus alumnos, futuros docentes. En la medida que se reconoce que las creencias tienen gran incidencia en la forma que adoptan y se desarrollan las prácticas profesionales, parece importante estudiar su presencia en los docentes formadores y su forma de expresarlas. Por tal motivo, se consideró necesario realizar una revisión teórica sobre los conceptos de creencias y concepciones, por la gran dispersión existente acerca de estos constructos.

ACERCA DE LAS DEFINICIONES

El estudio de las creencias se inserta en una línea de investigación muy desarrollada sobre el pensamiento de los profesores, caracterizada por una gran dispersión semántica, sobre la que Pajares (1992) llamó la atención a los investigadores por la utilización de términos como: creencia, actitud, valores, juicios, axiomas, opiniones, ideología, percepciones, concepciones, sistema conceptual, preconcepciones, disposiciones, teorías implícitas, teorías explícitas, teorías personales, procesos mentales internos, reglas de la práctica y principios prácticos entre otros. En muchos casos utilizados como sinónimos. Esto ha hecho que los resultados de las investigaciones no puedan compararse por no compartir un mismo marco conceptual.

El interés de los investigadores por el estudio de creencias y concepciones del profesorado, corresponde a la dispersión ya señalada, acerca de estos constructos y a la implicancia en la práctica de los docentes. Se sostiene que los profesores adquieren, desarrollan y asumen concepciones y creencias acerca de la práctica y se ha entendido por un lado, que las creencias son como proposiciones, premisas que mantienen las personas acerca de lo que consideran verdadero y por otro lado, que las creencias, a diferencia del conocimiento proposicional, no requieren una condición de verdad contrastada y cumplen dos funciones en el proceso de enseñar. En primer lugar, las creencias influyen en la forma como aprenden los profesores; y en segundo lugar, las creencias influyen en los procesos de cambio que los profesores puedan intentar y en sus acciones.

Nespor (1987) al respecto las define, como verdades personales idiosincrásicas, con mucho valor afectivo y componentes evaluativos, que residen en la memoria episódica. Otro modo de entenderlas es como disposiciones a la acción y el mayor determinante de comportamiento, aunque en un tiempo y contexto específico (Brown & Cooney 1982).

También se las define como construcciones mentales a las cuales se les asigna suficiente validez, verdad o credibilidad como para guiar el pensamiento y la conducta (Harvey, 1986; Kitchener, 2002; Sigel, 1985). Para Carr y Kemmis (1988) las creencias representan verdades surgidas desde los saberes del sentido común y no requieren una condición de verdad contrastada. Se constituyen como datos transmitidos por otros, supuestos u opiniones sin sustento teórico.

La coincidencia de la mayoría de los autores se centra en el grado inferior de consenso y diferentes grados de convicción, que tienen las creencias (Thompson 1992), mientras que para otros autores las creencias pondrían de manifiesto ciertos aspectos o fenómenos que se consideran verdades en algún ámbito, considerando a las concepciones como las nociones principales que describen ese ámbito. De esta manera, las concepciones forman un constructo más general que puede ser usado para estudiar aspectos en los que la persona no parece sostener creencias sólidas. (Ponte 1992). Este autor, define a las concepciones como “los esquemas subyacentes de organización de conceptos, que tienen esencialmente naturaleza cognitiva”.

CARACTERIZACIÓN DE LAS CREENCIAS

De lo anterior se desprende que **las creencias no necesitan ser consensuadas para ser válidas para un sujeto, como tampoco requieren de reglas lógicas para determinar su correspondencia con situaciones reales.** En consecuencia, se podría sostener que **las creencias representan redes semánticas que configuran un repertorio de supuestos, sin base teórica y constituyen respuestas rutinarias frente a los problemas profesionales de los docentes.** En este sentido, son simples disposiciones para la acción, aún cuando se constituyen como determinantes críticos del comportamiento, expresados en tiempos y contextos específicos (Brown y Cooney, 1982).

¹ Ana M. Dorato Tesis Doctoral “Evaluación de políticas públicas: El caso de la Formación en Evaluación de los profesores para el Nivel Secundario en la Provincia de Buenos Aires”

² Todo acto educativo encierra una opción democrática o autoritaria, asumiendo en tal sentido una opción política, toda educación es un acto político, no sólo por el ejercicio formativo en sí mismo, sino por sus consecuencias.

³ Se toma a Pajares (1992), por ser el autor de referencia en todos los estudios consultados acerca de creencias y concepciones, siendo sus trabajos una guía en el desarrollo de las investigaciones sobre ese tema.

Dentro de esta línea de investigaciones, corresponde hacer referencia a Pajares (1992)⁴ como uno de los investigadores que más ha contribuido al análisis de las creencias de los docentes, señalando que las creencias tienen un componente afectivo y evaluativo, relacionándolas con el sentimiento y diferenciándolas del conocimiento, del mismo modo que el autoconcepto se diferencia de la autoestima. Dice Pajares «El conocimiento de un tema se diferencia de los sentimientos que tengamos sobre ese tema, de la misma manera que se diferencia entre autoconcepto y autoestima, entre conocimiento de sí mismo y sentimiento del valor propio»

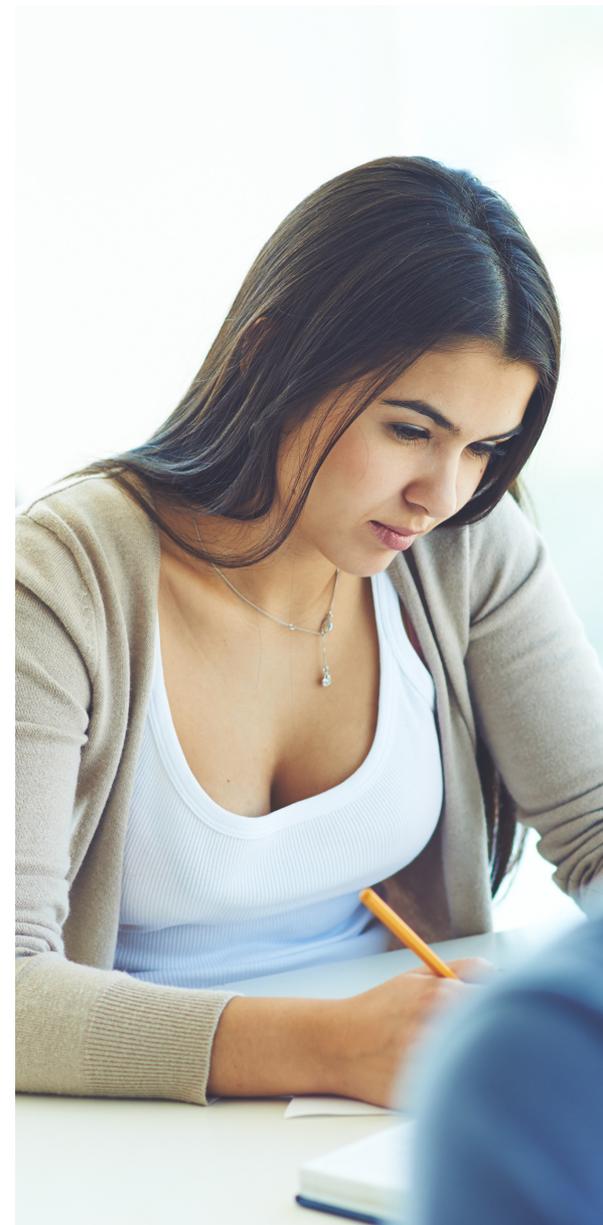
El trabajo de Pajares de revisión de las creencias del profesor, lo llevó a afirmar: "... la creencia garantiza un juicio del individuo, de la verdad o falsedad de una proposición, un juicio que puede solamente ser inferido desde una comprensión colectiva de lo que los seres humanos dicen, quieren hacer y hacen. El desafío es valorar cada componente para tener confianza en que la creencia inferida es una representación razonablemente adecuada de ese juicio" (Pajares, 1992:316). El autor considera que las creencias son construcciones mentales basadas en las experiencias previas que las personas poseen, las cuales determinan su construcción

Estas experiencias pueden ser positivas o negativas y no generar creencias, o bien que su proceso de construcción sea erróneo y, por consiguiente, la creencia que se genere también lo sea. Es así que consideramos fundamentales para esta investigación las ideas que sostienen que las creencias que poseen los docentes influyen en su percepción y juicio, que son los que, en realidad, afectan a lo que dicen y hacen en clase. **Que las creencias juegan un papel clave en cómo los profesores aprenden a enseñar**, esto es, en cómo interpretan la nueva información acerca de la enseñanza y el aprendizaje y cómo esta información es trasladada hacia las prácticas de clase y por último que **identificar y comprender las creencias de los profesores y, por ende, de los que estudian para serlo, es fundamental para la mejora de la práctica de la enseñanza y los programas de formación inicial de los docentes.**

Pajares (1992) reconoce que el conocimiento y las creencias están interrelacionados, pero el carácter afectivo, evaluativo y episódico de las creencias se convierten en un filtro a través del cual todo nuevo fenómeno se interpreta. Es así que las creencias epistemológicas juegan un rol clave en la interpretación del conocimiento y en el monitoreo cognitivo. Debido a su naturaleza y origen, algunas creencias son más indiscutibles que otras y cuanto más antigua sea una creencia, más difícil es cambiarla. Las nuevas creencias son más vulnerables al cambio. De la anterior caracterización se infiere que los profesores no construyen sus creencias de manera intencionada y consciente, por el contrario, han sido internalizadas en sus estructuras cognitivas y emocionales de manera inconsciente. Han surgido como resultado de diversas experiencias, llegando a crear expectativas y visiones difíciles de remover, pues permanecen, generalmente, sin cambios y los acompañan de manera constante durante sus prácticas de enseñanza.

Estas creencias provienen de dos fuentes articuladas: las experiencias personales y las escolares. Las personales les han permitido construir una determinada visión de sí mismos y del mundo, lo que ha generado la construcción de ideas sobre la familia y la cultura y sobre las relaciones entre escuela y sociedad, entre otros aspectos. Las experiencias escolares, por su parte, les han ayudado a construir ideas respecto de la educación, la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación y a visualizar cuál es el trabajo del profesor.

Es importante destacar que sus creencias, para muchos profesores, representan una base relevante para implementar sus prácticas profesionales incluidas la evaluativas y por lo tanto acuden a ellas como respuestas válidas, especialmente cuando se ven enfrentados a situaciones desconocidas o confusas, lo que les impide aplicar una estructura adecuada de saberes, dadas las limitaciones, problemas e inconsistencias propias de su naturaleza (Nespor, 1987).



⁴(Kagan, 1992), (Catalán, 2011, Samuelowitz y Bain (2002) López y Basto, 2010.

La conceptualización de Nespor es retomada y profundizada por Pajares (1992) cuando insiste en que las creencias son específicas de un contexto por lo que a veces pueden parecer más inconsistentes de lo que en realidad son. La dominancia de las creencias depende de su naturaleza afectiva, episódica y emocional que las pone en el límite entre lo afectivo y lo cognitivo.

Por lo tanto estas creencias influyen en la toma de decisiones de los profesores en la planificación, en las interacciones al interior del aula y en la evaluación, actuando como filtro, a través del cual el profesor realiza la interpretación de las situaciones que se dan en el aula y actúa en consecuencia. Se ha señalado además que las predisposiciones personales de los profesores, constituyen el factor más relevante de su “ser profesor”, y que sus experiencias como estudiantes les han conducido a desarrollar creencias que luego, cuando ellos mismos actúan como profesores, trasladan a la sala de clases. Estas creencias de los docentes han sido agrupadas, considerando las áreas más significativas del estudio acerca de las mismas, en diferentes tipos, agrupamiento que ofrece un marco general para organizar la revisión de los estudios sobre creencias docentes y que a los fines de esta investigación resultó de gran importancia: **creencias sobre los aprendices y el aprendizaje, sobre la enseñanza, sobre las áreas curriculares, sobre aprender a enseñar y sobre sí mismo y el rol docente.**

El primer tipo refiere a los estudiantes y sus formas de aprender. Este tipo de creencias tiene una influencia sobre la interacción maestro-alumno y en la aproximación del docente hacia las tareas de enseñanza (desde la estructuración de la tarea hasta la interpretación de los resultados obtenidos por los alumnos). Las creencias sobre la enseñanza refieren a la naturaleza y el propósito de la enseñanza. Las creencias sobre las áreas curriculares incluyen el contenido y los significados alrededor del dominio de una materia en particular. Las creencias sobre aprender a enseñar contienen las ideas sobre el propio desarrollo profesional. Por último, las creencias sobre sí mismo y el rol docente incluyen las visiones sobre uno mismo y los recursos personales para relacionarse con los estudiantes y llevar adelante los procesos de enseñanza y aprendizaje con buenos resultados. (Calderhead 2006)

La complejidad de las creencias de los profesores y de los futuros profesores, debe ser un foco de la investigación educativa, para informar a la práctica educativa, señalamos además la dificultad que se presenta en su estudio, causada por problemas de definición, conceptualizaciones pobres, y problemas acerca de la comprensión de diferentes tipos de creencias y las estructuras de las mismas por lo que se requiere un examen cuidadoso de los supuestos claves, interpretaciones consistentes y el cumplimiento de un significado preciso, y una evaluación adecuada.

Es importante resaltar aquí, que la dificultad se presenta tanto al momento de investigar acerca de las creencias como en las instancias en las que se pretende modificarlas, dado que el conocimiento y las creencias ofrecen una resistencia, determinando que las concepciones previas influyan en lo que los docentes tienen que aprender. Como ya se ha mencionado, muchas de las creencias de estos docentes derivan de la cultura institucional y su enseñanza viene afectada por contextos institucionales, los recursos disponibles, los alumnos y la evaluación.

La postura teórica de Pajares (1992) en este aspecto, es que **los sujetos desarrollan un sistema de creencias y que las referidas a la enseñanza y a la evaluación ya están muy definidas al iniciar su carrera profesional, y por lo tanto son muy difíciles de cambiar;** refiriéndose a las concepciones, sostiene que una concepción es más difícil de cambiar cuando más temprana sea su constitución. El autor opta por la creencia de que el cambio de las creencias, es muy difícil y que en todo caso va a depender de la filiación de una autoridad a otra, lo que supone y depende de un giro gestáltico.

Gimeno Sacristán (1998) pareciera responder a Pajares cuando sostiene que la reflexión es la clave, el motor, del conocimiento del oficio del profesor y que esta reflexión no puede ir separada de la acción. El autor declara que la acción genuinamente humana, aquella que merece tal nombre, es siempre refleja, se refleja, y eso quiere decir que tiene efectos duraderos en la persona que la realiza y no sólo en el medio en el que se desarrolla. “Lo que hacemos, lo que actuamos, nos hace”.

Un efecto de ese reflejo de la acción⁵ es la generación de conciencia sobre la acción que queda plasmada en forma de representaciones, recuerdos o esquemas cognitivos y creencias que pueden comunicarse, nutriendo a la memoria para pensar sobre las acciones pasadas y presentes y para orientar otras futuras. Saberes acerca de cómo, sobre qué, por qué y para qué de nuestras acciones y sobre las de otros constituyen un conjunto de información que los sujetos extraemos de la acción. Es así que el conocimiento se une a la práctica entendida como acción. Por lo tanto **reflexionar sobre la práctica es consustancial a los seres humanos.** (Gimeno Sacristán, 1998: 120 - 121)

Es así que cuando se forman las creencias, los individuos tienden a construir explicaciones para ellas, tanto si estas explicaciones son precisas como si son mera invención. Así, se produce una resistencia al cambio. No es que no se modifiquen bajo ninguna circunstancia, pero se hacen fuertes y no cambian incluso cuando es lógico o necesario para ellos hacerlo.

El cambio de creencias, como ya se ha señalado, es un proceso complejo y muy difícil. Comienza con un conflicto interno dentro del sujeto, cuando dos comportamientos, dos creencias están enfrentándose y no existe otra posibilidad que ser conciente del enfrentamiento, aparece la insatisfacción. Frente a esta insatisfacción, que aparece, cuando a pesar de los esfuerzos, algo que debería haber sido asimilado se resiste, no queda otra posibilidad que el cambio de creencia y este cambio de las creencias requiere, al menos, cuatro acciones por parte del sujeto: Primero, comprender que las nuevas evidencias representa una anomalía en nuestras creencias; segundo, que necesitamos incorporar la nueva información dentro de nuestros sistemas de creencias; tercero, hay que evitar conflictos entre las creencias; y cuarto, no existe ninguna posibilidad de acomodar la nueva información a los esquemas que ya poseemos. (Pajares, 1993)

DE LAS CREENCIAS, A LAS CONCEPCIONES Y A LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS

Establecer las diferencias entre creencias, concepciones y teorías implícitas, resultó de fundamental importancia para este trabajo. Es así que se pudo establecer que las concepciones son un constructo creado por los investigadores para referirse de otro modo al conocimiento personal que poseen las personas. En pie de igualdad con este término, ha aparecido en la literatura relacionada con el pensamiento de los profesores, un conjunto de expresiones que principalmente tienen en común el carácter de conocimiento personal y a la vez social, así como su gran importancia frente a los procesos de influencia educativa.

Con un sentido similar al que se otorga al término concepción, se incluyen además del término creencias, otros como **teorías implícitas, teorías personales, juicios, disposiciones, preconcepciones, concepciones, opiniones, ideologías**, entre otras, pero sin lugar a dudas, los términos **creencias y concepciones**, son los más frecuente entre los estudios realizados en este campo. Al respecto y aun cuando el concepto de creencia, frente al carácter cognitivo del conocimiento, se encuentra más cercano a lo afectivo y posee elementos de evaluación y juicio, éstas conservan unos límites borrosos con el conocimiento; aun cuando el conocimiento queda más en el dominio del intelecto y la creencia en el de lo afectivo, es difícil separar radicalmente las creencias del conocimiento, es difícil determinar dónde termina el conocimiento y empieza la creencia.

En un intento por clarificar la confusión existente en torno a estos constructos en relación con los profesores, Pajares (1992) apoyándose en Nespor (1987), estudia las dimensiones de las creencias, estableciendo cuatro rasgos característicos de las mismas: Presunción existencial; Alternatividad; Carga afectiva y evaluativa; y Estructura episódica. Pese a identificar las características principales de las creencias, advierte que algunas de estas dimensiones, especialmente la que hace referencia a la evaluación y a los aspectos subjetivos, están presentes en los sistemas de conocimiento de los profesores, aunque éstos versan principalmente sobre hechos objetivos.

A diferencia de las creencias, las concepciones, se entienden como organizadores de los conceptos que incluyen creencias, significados y las proposiciones que influyen en los procesos de razonamiento de los profesores. Gimeno Sacristán (1998) le atribuye a las concepciones, un lugar de primera importancia en las decisiones que los profesores toman cuando llevan a cabo sus prácticas por la responsabilidad de los significados que asignan a los diferentes componentes del currículum y a la forma de llevarlo a cabo.

Ampliando los argumentos ya presentados, la autora de este artículo incorpora un referente en el término concepción, que aparece como significativo y es el que se refiere a la concepción no sólo orientada a lo que pensamos sobre algo, sino también a cómo lo pensamos. En consecuencia, **cuando hablamos de concepción, estamos haciendo referencia también a una dimensión epistemológica del conocer que, como ya se ha señalado, es de suma importancia para comprender la práctica de los profesores**, fundamentando esta argumentación en Gimeno Sacristán, cuando sostiene que las concepciones epistemológicas son las que desempeñan un papel decisivo por la responsabilidad de la asignación de significados concretos a nivel del aula. (Gimeno Sacristán, 1998).

Conviene subrayar que la epistemología implícita, acerca del contenido, del aprendizaje y de la evaluación, es lo que lleva al profesor a otorgar relevancia a la selección que realiza del conocimiento y de lo que tiene en cuenta al momento de evaluar, aspecto que se vio reflejado en los comentarios de los profesores entrevistados. Es el posicionamiento del docente frente al conocimiento el que juega un papel importante en la organización de las creencias y decisiones sobre el conocimiento, en el proceso de enseñanza y aprendizaje y en la evaluación.

Frente a estas perspectivas epistemológicas y tratando de aclarar el concepto, se retoman los aportes de Gimeno y Pérez (1987) al señalar que no se refieren a un nivel filosófico, sino que son concepciones globales, preferencias personales, conjuntos complejos de argumentaciones que se presentan sin estar ordenadas ni jerarquizadas, sino más bien relacionadas o conectadas a otras formas de entender la educación, que se integran en concepciones más amplias que pueden definir una ideología. Es aquí entonces donde Pajares introduce el concepto de creencias epistemológicas, entendiéndolas como un conjunto particular y muy relevante de creencias, señalando que el concepto de creencias epistemológicas surge de la propuesta de Perry (1970) con respecto a la evolución del pensamiento de los estudiantes universitarios de pregrado desde una perspectiva de creencias en verdades absolutas hasta aquellas que implican la consideración de diversas perspectivas que es necesario juzgar de acuerdo a criterios previamente establecidos. Es a partir de ese trabajo, que se ha desarrollado un importante conjunto de investigaciones sobre las creencias acerca del conocimiento y del proceso de conocer, bajo diferentes denominaciones: creencias o teorías epistemológicas, modos de conocer, cognición epistémica, epistemología personal, entre muchas.

Es necesario mencionar que el constructo de creencias epistemológicas y las investigaciones relacionadas, han incluido también a las creencias acerca de la naturaleza del aprendizaje y la enseñanza y acerca de la inteligencia. Pajares (1992) constató que se ha usado el término creencias de los profesores para hacer alusión a sus creencias epistemológicas, que estarían incluidas en las concepciones. Estas concepciones epistemológicas implícitas de los profesores, se ponen de manifiesto en las formas de enseñar y en las formas de evaluar el aprendizaje de los alumnos y se convierten en un componente esencial de las perspectivas profesionales (Tabachnik y Zeichner, 1982), que se han ido configurando a lo largo de su experiencia como estudiante y como profesor, y que ponen en acción en la práctica concreta; son las formas con las que los profesores piensan su trabajo y la forma en que otorgan un determinado significado a esas creencias a través de sus actos en la clase y de sus prácticas evaluativas.

⁵Se entiende reflexión como el proceso o el resultado de reflejar y de reflexionar.

Continuando en esta misma línea de análisis, es importante señalar que buena parte de las decisiones que toman los profesores, de las iniciativas y actividades que desarrollan en el proceso de enseñanza y en la evaluación, carecen de justificación explícita, conocida y asumida por los propios responsables del proceso. Esta enseñanza y evaluación entendidas como actividad práctica, desarrollada en contextos complejos y muchas veces contradictorios, supone formas interactivas de hacer o de operar, los esquemas prácticos, y de una forma de argumentar o fundamentar esos esquemas prácticos, los esquemas teóricos, que pueden ser explícitos argumentos formales o creencias implícitas. (Gimeno Sacristán, 2002)

El concepto de esquema práctico es más amplio que el de tareas académicas, y aunque está presente en todas ellas, se prolonga en otras actividades del docente que no son consideradas académicas. Los esquemas prácticos están en relación con la realización de evaluaciones, corrección de exámenes, resolución de conflictos, organización del espacio, entre otros, trasponiendo la enseñanza y la relación docente-alumno, lo que implica la inclusión de todas las funciones que realiza el profesor que no se agotan en la enseñanza. Si bien estos esquemas prácticos trascienden la enseñanza, se ponen de manifiesto en las tareas dominantes que realizan los profesores con sus alumnos y conjuntamente se dan las racionalidades implícitas o explícitas de lo que hacen es decir, los esquemas teóricos operativos, (Gimeno 2002).

Los esquemas teóricos de tipo pedagógico constituyen la racionalidad en las prácticas de los docentes, codificando la experiencia, con mayor o menor coherencia y convirtiendo la enseñanza en una tarea intelectual y teórica. Es importante señalar que estos esquemas teóricos operativos de los profesores, muy relacionados con los esquemas prácticos, no se nutren de teorías formales. Gimeno (1998) reconoce un sustrato de teorías implícitas, que los profesores sostienen con argumentaciones particulares y subjetivas, que se nutren de fuentes socioculturales más que de fuentes educativas institucionalizadas. **Estas teorías implícitas se definen como “una síntesis de conocimientos culturales y de experiencias personales que utilizamos en nuestra vida diaria”** (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993). Se trata de un concepto estrechamente emparentado con lo que otros autores llaman “pensamiento práctico”. (Pérez y Gimeno, 1988) o “conocimiento cotidiano”.

Al respecto Pérez Gómez, (1998) sostiene que las teorías implícitas del profesor son esenciales en los modos de intervención e interpretación del aprendizaje de los alumnos, en la construcción e intercambio de redes de significados que a través de los mitos, rituales, perspectivas e ideologías imperan en la institución educativa. Son síntesis de experiencias prácticas pedagógicas que se construyen en el escenario de la cultura institucional y que en cuanto síntesis de conocimientos y creencias, subyacen, de una u otra forma, en el diseño de la enseñanza, de las tareas académicas, en los procesos de evaluación, en la toma de decisiones, entre otros, que ordenan, regulan e intervienen en los procesos de la enseñanza y en el aprendizaje.

Una teoría implícita abarca tanto el conocimiento sobre la materia como la gestión pedagógica, el conocimiento sobre el alumno, reglas, principios prácticos, imágenes, creencias, decisiones, acciones, rutinas, que se traducen en esquemas de actuación y comprensión que guían la acción práctica. Es así importante recordar **que las teorías implícitas, por su carácter situado, no se guardarían en la memoria de los docentes a largo plazo como esquemas globales, sino como redes de signos o señales que se activarán y sintetizarán en un contexto determinado, en respuesta a una demanda cognitiva, pero que al contener únicamente información estereotipada, no podrán adaptarse a todas las particularidades y demandas cognitivas de las situaciones, para lograrlo necesitan integrarse en un modelo mental de la situación** (Rodrigo, 1999).

Esta característica de las teorías implícitas es lo que posibilita comprender su inclusión en los esquemas teóricos del profesor, que sirven para fundamentar la práctica y construir esquemas alternativos de comportamiento práctico (Gimeno 2002). La reflexión actuaría como mecanismo a través del cual la teoría implícita y la acción práctica se comunican de forma dialéctica y dinámica en un escenario educativo particular. La activación recurrente de modelos mentales situacionales, a partir de unas demandas curriculares específicas, conformarán un conjunto de experiencias contrastadas en unos casos y refutadas en otros, que permitirán y facilitarán la comprensión e interpretación de los procesos de enseñanza del profesor (Gimeno Sacristán, 1998)



En relación con lo planteado por el autor, reconocemos que los procesos reflexivos no necesariamente “revelan” las teorías no conocidas que informan la acción. Posiblemente mediante la reflexión el profesor llegue a re-significar ideas, asumir nuevas implicancias o considerar otras alternativas. Pero, en ese caso, más que un acto de descubrimiento de lo que tenía y no sabía, se trata de un acto de construcción. Por lo que parece oportuno aclarar que cuando intervienen procesos reflexivos no siempre es posible afirmar si se asiste al “descubrimiento” de aquello que operaba sin ser conocido o a un acto de construcción de interpretaciones o de explicación de la acción⁶.

Precisamente el desarrollo de la práctica reflexiva en el oficio de enseñar es lo que lleva a Perrenoud, completando la posición de Gimeno, a plantear una estrategia de profesionalización del oficio de enseñante basada en el desarrollo de la autonomía y la responsabilidad. Ambas características «no se entienden sin una gran capacidad de reflexionar en la acción y sobre la acción» (Perrenoud, 2004: 12). En ese caso, el sentido es mucho más amplio y general. El concepto de práctica reflexiva constituye una imagen de buena práctica, orientadora, que requiere un proceso de interpretación cuando no existe una sola forma de intervención. La reflexión que el profesor realiza de manera individual implica sumergirse en el mundo de su experiencia, un mundo cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, intereses sociales y escenarios políticos (Pérez Gómez, 1988: 136), además supone ir más allá de la adquisición de habilidades para analizar la práctica.

La reflexión propicia en el docente, la capacidad necesaria para ver los problemas que se producen durante el acto educativo, proporciona y/o potencia la capacidad de cuestionar situaciones educativas, sus habilidades y estrategias cognitivas, permite analizar la situación para el desarrollo de habilidades comunicativas, desarrolla la capacidad de percibirse a sí mismo y a los demás y posibilita aprender a vivir con cierto grado de incertidumbre. Si bien los docentes manifiestan ciertas preocupaciones sobre los problemas que se presentan en el proceso de enseñanza, la reflexión no siempre es posible en todas las situaciones educativas, dado que reclama por parte de los docentes formarse en una reflexión en y sobre la acción (Schön, 1983) que les va a permitir idear, elaborar y realizar su actuación docente en el aula en función a un proceso de toma de decisiones.

La reflexión en y sobre la acción que realiza el profesor podemos entenderla como un análisis que hace de las características de su acción, así como de los procesos que personalizan su actuación y permite ver al docente como un investigador activo en su aula capaz de volver sobre su propia práctica para evaluarla y responsabilizarse de su acción futura

CREENCIAS, CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS

En el campo de la didáctica, existe aceptación acerca de, que las creencias preceden a menudo las actuaciones del profesor en el aula. Es así que, desde mediados de los años setenta se han desarrollado líneas de investigación educativa que se han centrado en los procesos de pensamiento y creencias de los profesores y su implicación en la práctica docente, como resultado de las teorías cognitivas que ponen en relación cognición y acción⁷.

Gimeno (1986) sostiene que ninguna práctica puede plantearse al margen de una cierta base de conocimiento, dado que toda acción se guía por algún pensamiento, aunque sea implícito es así que sostiene: “La práctica transmite la teoría que fundamenta los supuestos de la acción”

En el mismo sentido, se enfatiza la importancia del hecho que, a diferencia de otras profesiones, los que se dedican a la enseñanza tienen una larga experiencia en el ambiente en el cual se desarrolla su profesión y, por lo tanto, estos profesionales realizan un “Simple retorno a los lugares de su pasado, con recuerdos y prejuicios de antaño, y las ideas preconcebidas que a menudo permanecen y en gran medida afectan a la educación superior” Pajares (1993: 46) Numerosas investigaciones realizadas en este campo han revelado, por otro lado, inconsistencias entre las creencias manifestadas por los profesores y sus prácticas de clase. Estas incongruencias entre las creencias y la práctica se han intentado explicar, por una parte, en términos de sistemas conflictivos de creencias, en donde unas se subordinarían a otras en un momento dado, como consecuencia del carácter dinámico y en constante cambio de dichos sistemas. En otros casos se alude a las restricciones situacionales que el contexto impone como una causa potencial de estas incoherencias entre creencias y práctica.

Los profesores cuando se trata de planificar la enseñanza recurren a fuentes de conocimiento que en muchos casos difieren de aquellas a las que recurren a la hora de tomar decisiones en la práctica⁸. Las primeras fuentes corresponden a las creencias que comunican a los otros y de las que son conscientes. Las segundas son creencias que se pueden inferir a partir del comportamiento de los profesores y son, ante todo, la base del conocimiento práctico. Al respecto se señala que en todos aquellos contextos donde se genera la práctica tiene lugar la dialéctica entre conocimiento y acción, reconociendo la relación de las prácticas con las creencias provenientes del contexto en el que se realizan y con ideologías y configuraciones mentales subjetivas de los implicados en ellas, cada tarea del profesor requiere conocimientos particulares, en donde difiere, según la situación, la influencia del componente personal, frente al fundamento científico, es decir que pueden plantearse diferentes formas de relacionar conocimiento y acción según los momentos de la práctica. (Gimeno, 2001)

Otro de los aspectos digno de ser considerado, es la precariedad del apoyo a la práctica del conocimiento existente, dando lugar, para llevar a cabo alguna tarea pedagógica, a la intervención de las creencias y mecanismos adquiridos culturalmente, más que por el saber especializado. Si bien se asume la relación de creencias y prácticas, es necesario tener presente uno de los aspectos ya señalados referido a la complejidad de esta relación entre las creencias y las prácticas, dado que implica la comunicación de conocimientos y acción en una relación que no es directa, sino que en ella intervienen distintas influencias y diversos agentes.

Es así que la práctica desarrollada en contextos reales, aparece cargada de intenciones e interpretaciones subjetivas, construidas por los docentes y reflejada en el uso, en determinadas situaciones, de esquemas prácticos, que en este caso Gimeno (2002) denomina rutinas para la práctica, y que por lo tanto, también son reproductores de creencias y concepciones. El concepto de esquema práctico, definido anteriormente, sería en este caso, el ordenador implícito de la acción y al mismo tiempo su regulador, y la sumatoria de todos los esquemas prácticos, constituiría la práctica. En el análisis del constructo práctica, el autor introduce un nuevo concepto, al que denomina esquema estratégico, definiéndolo como “...un principio regulador a nivel intelectual y práctico, un orden consciente en la acción”. Gimeno (2005)

⁶ Schön propone tres tipos de practicum (un ámbito especializado para el aprendizaje de una práctica) cada uno adaptado a diferentes formas de conocimiento profesional y de tipos de acción profesional. Respecto a su relación afirma que: “Quizás aprendamos a reflexionar en la acción aprendiendo primero a reconocer y aplicar reglas, hechos y operaciones estándar; luego a razonar sobre los casos problemáticos a partir de reglas generales propias de la profesión; y solo después llegamos a desarrollar y comprobar nuevas formas de conocimiento y acción allí donde fracasan las categorías y las formas familiares de pensar.” (Schön, 1992, pp.47 y 48)

⁷ Algunos estudios en esta línea son: Clark & Yinger (1979); Young (1981); Clandinin (1986); Nespor (1987); Marrero(1991); Pajares (1992 y 1993)

⁸ Fang (1996) concluyó que los estudios basados en fuentes diversas de datos tendían a mostrar inconsistencias entre las creencias manifiestas y las prácticas.

Al respecto podemos decir que es el eje vertebrador, responsable de la coherencia filosófica y pedagógica de la acción concreta, que presenta variaciones de un docente a otro, también puede ser modificada por el propio docente. Estos esquemas estratégicos resguardan los cursos de acción e implican un saber cómo y un saber por qué, que permite al profesor ser más versátil en su práctica pedagógica y poseer mayor posibilidad de comunicación. En ellos se pone de manifiesto, al igual que en la práctica concreta del docente, el componente intelectual del ejercicio profesional, porque ambos resultan inseparables de las concepciones implícitas y explícitas que están presentes en el pensamiento del profesor, que es quien elabora los esquemas que las ordenan.

Las racionalizaciones implícitas y explícitas, aunque no se correspondan con las teorías formales no están vacías de contenido teórico, y de supuestos, aunque ese conocimiento no se corresponda con el de las disciplinas científicas. Presentan una formalización más débil. Es el conocimiento tácito o lo que se ha dado en llamar teorías implícitas que justifican los esquemas prácticos que se ejercen.

También podemos hacer referencia a un conjunto de creencias que definen la actitud de una persona hacia la naturaleza y la adquisición del conocimiento, que podemos llamarlo **cosmovisión epistemológica**, dado que cada persona tiene un conjunto de creencias epistemológicas, pero éstas a su vez son parte de una cosmovisión que puede incluir otras creencias relacionadas, por ejemplo, acerca de cómo se adquieren, desarrollan o cambian las propias creencias.

La **cosmovisión epistemológica** sería la suma de las creencias y supuestos de una persona que influyen en el modo en que ella se acerca al conocimiento; es un concepto amplio que sugiere una perspectiva intelectual que actúa como una lente a través de la cual se mira el mundo, y que trasciende las creencias específicas sobre el conocimiento. Los profesores que sostienen la cosmovisión realista asumirían que existe un cuerpo de conocimientos objetivos, al que se accede a través de los expertos por transmisión y reconstrucción.

Este conocimiento sería compartido por los expertos y es relativamente estable. Los profesores que tienen esta perspectiva serían enseñantes activos, mientras los estudiantes tendrían un rol receptivo y pasivo, para lo cual la práctica deliberada sería una estrategia privilegiada. Los profesores tenderían a evaluar con referencia a normas, ya que enfatizarían la comparación entre estudiantes en términos de cantidad de objetivos o contenidos curriculares alcanzados, y serían proclives a utilizar evaluaciones preparadas por expertos externos. Además, asignarían escasa importancia al rol de los pares en el aprendizaje. Esta cosmovisión epistemológica se corresponde con la concepción epistemológica de la ideología curricular cuya concepción de la realidad, es objetiva.

Desde la **cosmovisión relativista**, en cambio, se asume que cada estudiante construye su propio y único conocimiento, por lo que éste sería subjetivo y altamente modificable. Los profesores que sostienen esta perspectiva tenderían a negar la superioridad de cualquier conocimiento, incluso el propio, por lo que enfatizarían su rol en la creación de ambientes en los cuales los estudiantes desarrollen su propio pensamiento. Su objetivo principal sería facilitar la autorregulación del estudiante para capacitarlo para el autoaprendizaje. Su evaluación haría referencia a criterios desarrollados para cada estudiante. Esta cosmovisión epistemológica se corresponde con la concepción epistemológica de la ideología curricular cuya concepción de la realidad, es subjetiva.

En el caso específico de la formación de profesores, Pajares (1992) argumenta que la dificultad para el cambio de las creencias podría deberse a la familiaridad con los procesos de enseñanza durante su experiencia como alumnos y marca la diferencia con otras profesiones donde los estudiantes son ajenos al campo específico de estudio cuando recién ingresan, por lo que carecen de preconceptos o creencias previas acerca de las disciplinas.



Los estudiantes de profesorado, en cambio, no son nuevos en el campo de estudio: las prácticas de formación difieren muy poco de su experiencia de escolarización previa, por lo que no deben redefinir ni recrear; hay continuidad con la experiencia anterior, por lo que sus expectativas, conocimientos y creencias previas les resultan pertinentes. Adquirir nuevos conocimientos o cambiar creencias, para ellos, puede resultar difícil, conflictivo o amenazante.

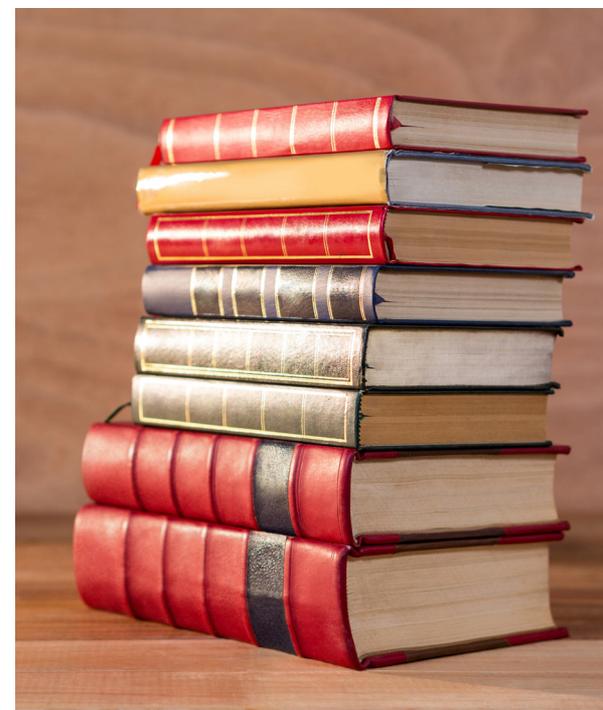
La familiaridad con el contexto juega un rol importante dado que los estudiantes que pretenden formarse como docentes se identifican con las prácticas educativas, lo que los lleva a mantener dichas prácticas y a continuarlas más allá de su formación y en su práctica profesional. Motivo por el cual se pone en evidencia la importancia de realizar un nuevo estudio sobre estos aspectos con los alumnos que están terminando su formación y con los profesores noveles en etapa de profesionalización como proyección del presente estudio.

Gimeno (1990) define la profesionalidad del docente como “la expresión de la especificidad de la actuación de los profesores en la práctica, es decir, el conjunto de actuaciones, destrezas, conocimientos, actitudes y valores, ligados a ella que constituyen lo específico de ser profesor”. Desde la perspectiva de la autora de este artículo, las concepciones de los profesores, cumplen funciones cognitivas que facilitan la interpretación y ajuste ante el mundo e intervienen en los procesos de comprensión, memoria, razonamiento y planificación de la acción. Son representaciones acerca de la realidad que el docente construye a partir de las experiencias, propiciadas fundamentalmente por su grupo cercano. En contraste con las concepciones, la actitud consiste en una orientación hacia ciertos objetos o situaciones que se halla emocionalmente condicionada. Implica por tanto, una evaluación positiva o negativa y una disposición a responder en un determinado sentido.

Mientras que las rutinas prácticas, son moldes sencillos hasta de imitar y las ideas abstractas se pueden comunicar y comprender significativamente, los esquemas estratégicos del docente reflejan la capacidad formal para conectar esos dos componentes (ideas y prácticas) en una determinada situación que debe ser evaluada o mínimamente analizada Gimeno (2002). En esto coincidieron con Pajares (1992), quien concluyó diciendo que las inferencias sobre las creencias de los profesores deberían basarse en evaluaciones sobre lo que ellos dicen, sobre lo que pretenden hacer y sobre lo que realmente hacen.

Ambos autores concluyen que investigar en las creencias de los profesores, sobre los aspectos de la enseñanza, como sobre las decisiones tomadas en la práctica, requiere basarse tanto en las creencias manifiestas como en los comportamientos observados, para llegar a un pleno entendimiento del accionar del profesor en la práctica. Sin embargo, lo más interesante acerca de la relación entre perspectivas sobre la enseñanza y prácticas docentes, entre ellas las evaluativas, se encuentra cuando se introduce el contexto institucional en que trabaja el formador como variable moduladora, ya que esta relación no se replica por igual en todos los tipos de instituciones.

A modo de cierre podemos decir que las creencias son los elementos que definen la mayoría de nuestros comportamientos cotidianos, que aparecen para reducir la incertidumbre del sujeto cuando se encuentra ante experiencias de las que no tiene conocimiento. Son constructos que no se pueden ver directamente. Tienen que ser explicados de modo consciente por los sujetos, por lo que nuestra forma de trabajo adquirió un carácter inductivo en el trabajo de campo y a partir del estudio realizado se puede señalar que la reflexión acerca de sus propias creencias conduciría a los profesores formadores a transformarlas en conocimiento especializado a partir del diálogo intersubjetivo que permita contrastar y verificar la consistencia y coherencia de sus creencias para transformarlas. Este proceso de reconstrucción por parte de los formadores permitiría ampliar su base teórica y su horizonte de significados atribuidos a la enseñanza y a la evaluación ■



BIBLIOGRAFÍA

- CALDERHEAD, J. (1996) Teachers Beliefs and Knowledge. En D. Berliner, y R. Calfee (Eds.) Handbook of Educational Psychology. New York: MacMillan Library Reference USA, (709-725).
- CATALÁN, J. (2011). Del pensamiento al conocimiento profesional del profesor. En J. Catalán (Ed.). Psicología educacional: proponiendo rumbos, problemáticas y aportaciones. La Serena: Editorial Universidad La Serena.
- GIMENO SACRISTÁN, JOSÉ 2005. La educación que aún es posible. Morata.
- NESPOR, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. Journal of Curriculum Studies, 19(4), 317-328
- NEVO, D. (1989). The conceptualization of educational evaluation: An analytical review of the literature. En E. R. House (Ed.), New directions in educational evaluation. London: The Falmer Press, 15-29.
- PAJARES M. (1992) Teacher's beliefs and Educational research: cleaning up a messy construct. Review of Educational Research, 62 (3), pp. 307-332.
- PAJARES, F. (1996) Self – efficacy Beliefs in Academic Settings. En: Review of Educational Research (pp. 543 – 578). En: Riding, R. & Rayner, S. (Editores). Perception (pp. 239 – 266). Londres: Ablex Publishing. [en línea] <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/efftalk.html>.
- PAJARES, F. (2002). Overview of Social Cognitive Theory and Self – Efficacy. EEUU: Emory University. [En línea] <<http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html>>.
- PAJARES, F. (1996). Assessing self – efficacy beliefs and academic outcomes: The case for specificity and correspondence. Annual Meeting of the American Educational Research
- PÉREZ, GÓMEZ A. I. Y GIMENO SACRISTÁN J. (1988), Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. , Infancia y Aprendizaje, núm. 42, pp. 37-63.
- PERRENOUD, P. (2001) La Formación de los Docentes del siglo XXI Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación Universidad de Ginebra. Revista de Tecnología Educativa XIV, n3- 503 523
- PONTE, J. (1999). Las creencias y concepciones de maestros como un tema fundamental en formación de maestros. En K. Krainer y F. Gofree (eds) 1999. On research in teacher education: From a study of teaching practices to issues in teacher education. Osnabruck: Forschungsinstitut für Mathematikdidaktik. Traducción Casimira López. Prieto, M. (2005). La participación de los estudiantes: ¿un camino hacia su emancipación? THEORÍA, vol. 14(1), pp. 27-36
- PRIETO, M. (2008). Creencias de los profesores sobre evaluación y efectos incidentales. Revista de Pedagogía, 29(84), pp. 123-144.
- RODRIGO, M.J. (1993), Representaciones y Procesos en las teorías implícitas en M.J. Rodrigo, A. Rodríguez y J. Marrero, Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano, Madrid, Visor, pp. 95-122.
- RODRIGO, M.J., RODRÍGUEZ, A. Y MARRERO, J. (1993), Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano, Madrid, Visor
- RODRIGO, M. J. Y CORREA, N (1999) “Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo”. En: J.I. Pozo y C. Monereo (eds) El aprendizaje estratégico. Madrid. Santillana.
- SOLA, M. (1999): El análisis de las creencias del profesorado como requisito de desarrollo profesional. En A. PÉREZ, J. BARQUÍN Y J. F.
- ANGULO (Eds.). Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica. Madrid, Akal, pp. 661-683
- SOLANO -FLORES, G., SHAVELSON, R.J. (1997). Development of performance assessments in science: conceptual, practical, and logistical issues. Educational Measurement: Issues and Practice, 16(3), 16-25.