

## **LAS CREENCIAS DOCENTES: DELIMITACIÓN DEL CONCEPTO Y PROPUESTA PARA LA INVESTIGACIÓN<sub>1</sub>**

### **RESUMEN**

La noción de creencias docentes ha sido definida desde distintos enfoques teóricos y disciplinarios. Sus límites conceptuales son poco claros y tiende a confundirse con otros constructos, como teorías implícitas, pensamiento del profesor, conocimiento del profesor, entre otras. El artículo revisa, a partir de algunas investigaciones nacionales e internacionales, los usos del concepto creencias docentes y, en un segundo momento, propone una limitación conceptual a partir de los aportes de la noción de “representación social” de la psicología social y de “buenas razones” de un enfoque de la sociología del actor. Ambos conceptos poseen larga data en la tradición de las ciencias sociales y permiten distinguir con más claridad algunos alcances de la idea de “creencias docentes”.

### **PALABRAS CLAVE**

Creencias docentes, pensamiento del profesor, representación social, buenas razones, sociología del actor.

**Dra. María Teresa Rojas Fabris**  
Facultad de Educación,  
Universidad Alberto Hurtado.  
Santiago, Chile.  
[mtrojas@uahurtado.cl](mailto:mtrojas@uahurtado.cl)

## **TEACHER BELIEFS: DELIMITATION OF THE CONCEPT AND RESEARCH PROPOSALS**

### **ABSTRACT**

The notion of teacher beliefs has been defined from various theoretical and disciplinary perspectives. Its conceptual borders are vague and tend to be confused with other constructs, such as implicit theories, teacher thought, teacher knowledge, among others. This article explores, on the basis of certain national and international investigations, the uses of the concept of teacher beliefs and, subsequently, proposes a conceptual limitation on the basis of the contributions of the notion of ‘social representation’ from social psychology and of ‘good reasons’ of the psychology of the actor. Both concepts date back to the tradition in social sciences and enable us to clarify the scope of the idea of ‘teacher beliefs’.

### **KEY-WORDS**

Teacher beliefs, teacher thought, social representation, good reasons, psychology of the actor.

## Introducción

A continuación se presenta un marco de referencia para analizar y explicitar la comprensión del constructo “creencias docentes”. La literatura referida al pensamiento del profesor *-teacher thinking-*, propone que las creencias docentes son un objeto de estudio clave para la comprensión de las prácticas pedagógicas. Interesa, por ello, apreciar cuáles son las principales distinciones y características del constructo, desde qué perspectivas teóricas y disciplinarias es posible entenderlo y a qué ideas y procesos refiere. Al respecto, destacamos los aportes de la noción de “representación social” de la psicología social y de “buenas razones” de un enfoque de la sociología del actor. Ambos conceptos poseen larga data en la tradición de las ciencias sociales y permiten distinguir con más claridad algunos alcances de la idea de “creencias docentes”.

## Metodología

El texto es un ensayo construido a partir de la revisión bibliográfica de investigaciones que estudian creencias docentes en el contexto local e internacional. En cada caso, se analizan los supuestos acerca de cómo se analizan las creencias para entender las múltiples formas de comprenderlas. Finalmente, el texto propone algunas dimensiones y definiciones conceptuales que podrían considerarse para el estudio de las creencias docentes. A partir de una sistematización de la literatura revisada, se opta por enfatizar ciertas características claves del constructo que posibiliten investigarlo con mayor precisión teórica y conceptual.

## La mirada desde los estudios del pensamiento del profesor

Existe en el campo de la investigación educativa una sensibilidad creciente acerca de la subjetividad del actor escolar, especialmente la figura del docente, dada su acción mediadora en la transmisión e implementación de las propuestas curriculares de estas últimas décadas. En la medida que se acepta que el maestro es un “mediador” que favorece los procesos de aprendizaje, la investigación se ha interesado en estudiar la peculiaridad de esta mediación cultural y las variables y dimensiones que la condicionan. Las dinámicas de enseñanza se relacionan estrechamente con las formas en que los docentes conciben el contenido que enseñan, el currículum, la organización escolar y los procesos de aprendizaje de los alumnos, entre otras cosas.

La literatura sobre investigación pedagógica reconoce hace más de 20 años la existencia del llamado paradigma en torno al pensamiento y toma de decisiones del profesor *-teacher thinking-* (Jiménez, 2006). Este paradigma está representado por un cúmulo de investigaciones provenientes de la pedagogía, la psicología y también la etnografía que giran en torno a la importancia del actor docente en los procesos de interacción y socialización en el aula. Esta línea de estudios considera que existe un conocimiento propio de los docentes que se adquiere y se

utiliza de forma activa en su práctica profesional (Calderhead, 2003). Este conocimiento se refiere a saberes, convicciones, creencias, actitudes, reflexiones, expectativas, opiniones, explicaciones, entre otras, que se movilizan en la práctica docente de forma automática o reflexiva (Wanlin, 2009). El paradigma del pensamiento del profesor analiza aquellos saberes formalizados y explícitos que los profesores declaran y, a la vez, el conjunto de ideas y creencias que no son, necesariamente, evidenciadas en la práctica docente. Clark y Peterson (1986), dos autores clásicos que inauguran el llamado *teacher thinking*, propusieron un modelo que identifica dos dimensiones propias del pensamiento del profesor. Por una parte, aquello que los profesores planifican por escrito y que expresa lo que saben, pueden y desean llevar a cabo en la enseñanza; por otra, los pensamientos, representaciones y creencias que no son expresados en una planificación escrita pero que inciden profundamente en los que saben, pueden y desean enseñar los docentes (en Wanlin, 2009, p. 91). Ambas identidades están íntimamente relacionadas y muy influenciadas por los procesos de interacción a los que está sujeto el docente. A diferencia del estudio del conocimiento expresado en las planificaciones de la enseñanza que se basa fundamentalmente en el análisis de éstas, la investigación sobre representación y creencias requiere metodologías muy sensibles al análisis discursivo, a las lógicas de argumentación y justificación de los docentes y a la observación de todo el sistema de acciones y decisiones que se despliega en la práctica profesional.

En la literatura especializada existe una heterogeneidad de constructos teóricos para referirse a las creencias docentes. ‘Creencias del profesor’, ‘concepciones’, ‘constructos personales’, ‘significaciones’, ‘percepciones’, ‘teorías implícitas’, ‘metáforas’, “expectativas”, etc., son algunas de las denominaciones comunes usadas para estudiar el pensamiento pedagógico del docente. Entre ellas, quizás las nociones de ‘creencias’ y ‘teorías implícitas’ son las más utilizadas en las investigaciones sobre pensamiento del profesor. Respecto a la noción de “creencia”, su definición es amplia, pero lo que destaca, como consenso mínimo, es su naturaleza cognitiva. Según el investigador norteamericano J. Fickel las creencias son “un conjunto de potentes esquemas sobre la educación, el conocimiento, el aprendizaje y la enseñanza, a partir de las cuales los docentes toman decisiones conscientes y priorizadas” (Jiménez, 2006). También se las consigna como juicios personales que predicen formas de comportamiento y que guían los pensamientos de las personas (Pajares, 1992 en Gómez, 2010). Estas se organizan en base a “las conexiones y relaciones con otras creencias u otras estructuras cognitivas o afectivas; cumplen una función adaptativa fundamental; y, además, por su naturaleza y origen, algunas estarían más sujetas a controversia que otras” (Gómez, 2010, p. 7). Las creencias suelen diferenciarse del conocimiento formalizado (o científico) porque aluden a verdades personales, muchas veces ligadas a evaluaciones o afectos sobre un determinado fenómeno y muy marcadas por la prescripción o el deber ser. Al interior de ellas se inscriben las “expectativas” y las “percepciones”.

Las expectativas refieren a la confianza y la capacidad de concreción de un fin determinado. Suponen evaluar anticipadamente la posibilidad de alcanzar un objetivo o aspiración (Jiménez, 2006). Las expectativas suelen integrarse al sistema cognitivo de las “creencias” docentes en la medida que predisponen las relaciones sociales del actor. Lo que espera un docente de sí mismo, de la escuela o de los alumnos está estrechamente ligado a su confianza en la institución escolar, a sus aspiraciones en materia de aprendizaje y enseñanza y, además, a las esperanzas que deposita en su propia profesionalización. Las “creencias” no son objetos “puros”, se trata más bien de un constructo en el que confluyen distintos tipos de ideas, imaginarios y disposiciones (Wanlin, 2009).

Las percepciones, siempre en el ámbito del paradigma del pensamiento del profesor, se integran a la noción de creencias sin mayor distinción. Jiménez (2006) reconoce que la noción de “significado” posee más cobertura en la literatura sobre el tema, aludiendo con ella a la capacidad cognitiva de dotar de sentido a una determinada idea o conocimiento externo a la realidad del sujeto. La percepción es, en este sentido, una forma de significación de la realidad menos teorizada y más sensorial, pero que está influida por las ideas previas del sujeto.

La noción de ‘teoría implícita’, cercana a la noción de ‘creencias’, pero con un supuesto de mayor estructuración, alude a las formas en que los docentes construyen explicaciones causales sobre los fenómenos educativos. Se trata de un intento de relacionar conocimientos, creencias, expectativas o significados, entre otras, extraídos de la experiencia personal y profesional para tomar decisiones prácticas (Clark, 1998 en Jiménez, 2006). Las teorías implícitas son marcos de referencia que permiten interpretar y dotar de racionalidad las prácticas docentes. Se trataría de esquemas organizados para entender las regularidades de la experiencia práctica y, a la vez, para enfrentar las decisiones cotidianas del aula.

El límite entre las nociones de “creencias” y “teorías implícitas” no es claro, pues no obstante las primeras no son necesariamente sistemas estructurados para generar explicaciones causales sobre los fenómenos escolares, también cumplen una función de justificación de las formas de actuar del docente. Mientras algunos aluden al nivel de estructuración de las ideas, es decir, a mayor estructuración y capacidad explicativa de las creencias, se puede hablar de teorías implícitas; otros autores optan por la noción de creencias por su carácter global y más integrador (Jiménez, 2006). Existen creencias estructuradas y otras que son más bien dispersas o poco evidentes. En ambos casos, operan como ideas para otorgar sentido a un determinado fenómeno. Las creencias, por lo mismo, son sistemas de cognición cuyo origen está mediado por el contexto sociocultural y las interacciones del sujeto. En este mismo sentido, las nociones de “expectativas” y “percepciones” no se distinguen en la literatura sobre pensamiento del profesor como constructos independientes.

Llegamos así a una noción amplia de “creencias docentes” que incluye las expectativas, percepciones o formas de significación de la realidad que realizan los profesores en contextos determinados. También integra ideas, pensamientos, teorías implícitas, entre otras, en un sistema interconectado de conocimientos y saberes que confluyen en el pensamiento del profesor. Las creencias, en este sentido amplio, son sistemas cognitivos, es decir construcciones mentales cuya validación o justificación puede poseer distintas fuentes: la propia experiencia, el conocimiento científico dominante y/o divulgado, consensos culturalmente aceptados, inferencias lógicas, entre otras (Van Dijk, 1999 en Martínez, et-al 2009). Según algunos, las creencias son las “teorías individuales” de los maestros y, por lo mismo, orientan y predicen sus acciones o formas de comportamiento en materia pedagógica.

La literatura reconoce la naturaleza situada e interactiva de las creencias. Este sistema cognitivo que dota de sentido el quehacer docente, se construiría en relación a la experiencia social de los profesores y estaría permanentemente expuesto a procesos de cambio. Proponemos en este artículo que esta condición situada y cultural puede entenderse con mayor profundidad si se recurre a otros campos disciplinarios que tratan de explicar las ideas y creencias individuales. Más concretamente, los aportes de la psicología social y la sociología del actor.

### **Las miradas desde la noción de representaciones sociales y la sociología del actor**

Los estudios sobre pensamiento del profesor comprenden las creencias como sistemas cognitivos de interpretación de la realidad educativa que permiten tomar decisiones y acciones en el campo escolar. Desde otros campos del conocimiento, como la psicología social o la sociología del actor, la noción de creencias ha sido profusamente trabajada.

La psicología social planteó hace décadas la noción de “representación social”, entendida como un sistema de creencias organizadas cuyo origen es siempre sociocultural. La noción de representación arranca de la teoría de Serge Moscovici (1993). En líneas generales, las representaciones sociales se refieren a la capacidad de un sujeto o de un grupo de conferir sentido a sus conductas, y entender la realidad mediante su propio sistema de referencias. En este sentido, la representación alude a una dimensión social e individual del sujeto, dicotomía que también expresa la tensión de este constructo, que oscila entre las corrientes teóricas estructuralistas que otorgan mayor importancia a los condicionamientos sociales en la conformación de una representación, hasta las posiciones más cognitivistas, que atribuyen una mayor injerencia del sujeto en dicha conformación.

Asumiendo un énfasis sociocognitivista, se puede afirmar que una representación social es una forma de conocimiento, elaborada socialmente y compartida con un objetivo práctico que concurre a la construcción de una realidad común para un conjunto social (Jodelet, Moscovici, S., 1993). Es a la vez producto y proceso de una realidad mental por la que un individuo o grupo reconstituye la realidad que

enfrenta y le atribuye una significación específica (Abric, JC., 2001). Las representaciones constituyen realidad y transmiten parte importante de las tradiciones culturales de un sujeto. Pero, a la vez, son dinámicas y evolutivas y pueden generar relaciones innovadoras al interior de un grupo (Bonardi, C., Roussiau, N., 1999). Así caracterizada, la representación responde a un conjunto de informaciones, creencias, opiniones y actitudes respecto a un objeto dado. Estas se expresan a través de un contenido y una estructura que determinan la significación del sistema representacional.

Uno de los aportes de las corrientes cognitivistas, ha sido la identificación en este sistema de un núcleo central (Abric, JC., 2001). Es en este núcleo donde residen las creencias más fundamentales en torno a la representación. Por otra parte, en una representación existen creencias periféricas, que aluden a aquellas creencias más flexibles que se modifican en instancias de comunicación y en contextos específicos que experimenta un sujeto. Este doble sistema permite comprender que las representaciones sociales sean estables y flexibles a la vez. La estabilidad está dada por el núcleo central anclado en el sistema de valores compartidos por los miembros de un grupo. La flexibilidad en cambio, se alimenta de las experiencias individuales en situaciones específicas (Abric, JC., 2001).

Las representaciones sociales responden a cuatro funciones principales (Abric, JC., 2001):

- Funciones de saber: permiten entender y explicar la realidad. Lo que habitualmente conocemos con el nombre de “sentido común”, constituye un saber práctico que permite asimilar comprensivamente el contexto del cual formamos parte. Además, es la condición necesaria para comunicarnos con otros, y para transmitir y difundir ese saber.
- Funciones identitarias: definen y otorgan identidad al sujeto y a su grupo. El sentido de pertenencia y la identificación con un colectivo, son funciones de las representaciones que aluden a la necesidad de los sujetos de ubicarse en un referente valórico y normativo que los diferencien de otros. Las representaciones, en este sentido, resguardan la imagen positiva del grupo y cumplen un control social con relación a los procesos de socialización.
- Funciones de orientación: conducen los comportamientos y las prácticas. En este sentido, son juicios de anticipación que determinan expectativas. La representación que un sujeto posea de un determinado objeto, condiciona su comportamiento y crea un tipo de relación característica del sujeto con ese objeto. Además, la representación es prescriptiva de comportamientos y prácticas sociales, pues define lo tolerable, lo legítimo y lo repudiable en un contexto dado.
- Funciones justificadoras: permiten justificar a posteriori las posturas y los comportamientos. Refuerzan la posición de un grupo, perpetuando y justificando la diferenciación social.

La noción de “representación social” posee parentescos con la noción de “creencias docentes” propia de los estudios sobre pensamiento del profesor. La primera busca comprender la naturaleza de las creencias individuales y colectivas, circunscribiéndolas a un ámbito mental de origen sociocultural. En este sentido, el aporte de J. C. Abric resulta útil para analizar los procesos de cambio de creencias en los colectivos y en los individuos. Las motivaciones que tiene un docente para llevar a cabo alguna acción o decisión en relación a su enseñanza, pueden relacionarse con creencias profundas y esenciales, íntimamente relacionadas a la construcción experiencial de sus saberes formales y valóricos; o bien, puede vincularse con creencias más flexibles que surgen en contextos específicos y que le permiten justificar decisiones contingentes. Como se señaló anteriormente, en toda representación sobre un fenómeno social existen creencias fuertes y duraderas y, otras, de carácter más flexible que articulan la estructura representacional de un actor. Ambas creencias (núcleo duro o periférico, -siguiendo la nomenclatura de J.C. Abric-) residen en el sujeto que las sostiene y cree en ellas. Es decir, las representaciones son sociales, pero radican en cada actor y orientan sus acciones y decisiones individuales.

Extrapolar la noción de representación social al ámbito de las creencias docentes permite focalizar con mayor precisión conceptual la estabilidad y perdurabilidad de dichas creencias y, a la vez, contextualizar mejor su naturaleza social y cultural. A diferencia de perspectivas más cognitivistas que ponen el acento en que los docentes poseen ideas o saberes que movilizan permanentemente para tomar decisiones en el aula, las perspectivas socioculturales insisten en que las creencias son constructos intersubjetivos, que se gestan en procesos interactivos y que están profundamente condicionadas por los contextos sociales del maestro. El “sentido común” de los docentes remite a saberes y percepciones ampliamente compartidas a nivel profesional y generacional. Por una parte, la socialización escolar, de la que todos formamos parte por el hecho de asistir a una escuela, es un sistema de aprendizaje que erige creencias muy profundas respecto a cómo funciona una escuela y a qué significa que los niños aprenden en ella; por otra, la socialización laboral introduce rápidamente a los profesores en un sistema de rutinas compartidas y de orientaciones pedagógicas que configuran acciones y explicaciones respecto a cómo aprenden los alumnos. En ambos casos, se traspasan creencias arraigadas en discursos dominantes que son la base de los procesos de construcción del llamado “sentido común”. Aquellas creencias más centrales y permanentes serán, probablemente, las creencias que no fueron intervenidas o flexibilizadas en la experiencia de formación inicial o universitaria y que permiten que los docentes expliquen los fenómenos de aprendizaje a partir de su propia experiencia escolar. Por lo mismo, es plausible que las creencias más flexibles o muy adaptables a los contextos sociales en los que se sitúe el profesor, sean aquellas que poseen menos arraigo en su experiencia vital y que no ha logrado consolidar a partir de un proceso de experimentación y de adaptación profunda a sus estructuras cognitivas.

Otro campo de estudio interesante de observar es el referido a la sociología del actor y la importancia que se otorga a los procesos de subjetivación en las decisiones de los sujetos. Las creencias de un actor social expresan argumentos, ideas y formas de percibir la realidad que le resultan válidas y razonables. Los actores sociales poseen “buenas razones” para creer en lo que creen y orientar sus acciones y decisiones de una forma determinada (Boudon, 2003). Estudiar las razones en las que descansan las creencias, implica aceptar que existe una racionalidad en cada actor social que está ligada a la validez interpersonal, es decir, al reconocimiento que hace cada actor de la validez de sus decisiones. (Demeulenaere, P, 1997). Se trata de una ‘racionalidad subjetiva’, que se construye a partir de la significación que le otorga el actor a sus acciones, creencias y actitudes (Rojas, 2004).

El esfuerzo de quien investiga es comprender por qué una creencia o valor específico resulta razonable para quien la cree o lo percibe como válida. Lo importante es considerar que las buenas razones de un actor social para creer en algo o llevar a cabo una decisión, siempre están condicionadas, y no determinadas, por el rol que posee en el contexto social en el cual se desenvuelve y por los recursos cognitivos con los que cuenta para enfrentar sus oportunidades.

El sociólogo francés R. Boudon considera que existen parámetros en cada acción que son necesarios de considerar al momento de comprender una decisión, una creencia o una actitud individual. Estos son (Boudon, R, 2003: 89).

- Parámetros de contexto. El actor social siempre actúa y toma decisiones en una situación social determinada. Su racionalidad, como lo señalamos anteriormente, se relaciona con las decisiones que emprende a partir del contexto en el cual se desenvuelve. Las condiciones preexistentes al individuo son fundamentales en la constitución de sus creencias y de la forma en la que se representa la realidad.
- Parámetros de posición. Cada individuo desarrolla una concepción de la realidad dependiendo de su punto de vista, de su posición: trabajo, posición social, familia, entre otros.
- Parámetros cognitivos. De la misma forma, la opinión de un individuo sobre un tema depende de sus competencias cognitivas, que a su vez también están condicionadas por parámetros contextuales. La información con la que cuenta cada sujeto es crucial en la toma de sus decisiones y, a la vez, incidirá en su potencialidad para interpretar una determinada situación.

La racionalidad no es una ecuación perfecta entre lo que se piensa y lo que realmente se hace. La racionalidad es el reconocimiento de la validez de las razones esgrimidas por un actor social para tomar decisiones (Boudon, R, 2003). El actor social construye argumentos para dotar de sentido y justificación a sus acciones. Esta forma de concebir la racionalidad coincide con una de las funciones de las representaciones sociales definidas anteriormente. Tal como lo propone J.C. Abric, la justificación y la búsqueda de legitimidad de las acciones, es una fuente de construcción de identidad que posee cada sujeto que confirma su



espacio de autonomía y de elaboración de sentidos frente a la realidad social. La tarea investigativa supone, entonces, detenerse en las creencias, argumentos, motivaciones o valores que se relacionan con la acción realizada (Rojas, 2004). Esta postura caracteriza los enfoques individualistas metodológicos de la sociología del actor.

Desde otra perspectiva, más ligada a la sociología de la experiencia, el sociólogo francés François Dubet (2001), acoge la noción de 'buenas razones', pero solo para estudiar sistemas de argumentación o de justificación de las acciones. Su fuerza explicativa recae en la justificación *a posteriori* que puede realizar un sujeto cuando piensa por qué tomó ciertas decisiones y no otras. Dubet insiste en la necesidad de ligar la racionalidad subjetiva de los actores sociales a su estructura social y a las oportunidades objetivas que poseen los sujetos para elegir y tomar decisiones. Los individuos no solo se juegan sus intereses o sus creencias en una situación, ellos se juegan 'su piel', la imagen que poseen de ellos mismos y que otros le atribuyen; se juegan sus identidades, es una lucha entre la imagen que ellos tienen de sí y la que otros les atribuyen (Dubet, F, 2001: 429). Cuando un sujeto toma decisiones, no solo se relaciona con la situación, sino que, al mismo tiempo, construye una imagen de sí mismo. Los sujetos poseen creencias, intenciones y motivaciones para actuar. Pero también están constantemente interpretando las situaciones a partir de los recursos de los que disponen. Por lo tanto, según Dubet, tan importante como estudiar a los individuos y a sus razones, es analizar las formas en que se gestan las oportunidades que posee un individuo y el proceso mediante el cual construye sus aspiraciones sociales.

La alusión a estos dos autores (contrapuestos) de la sociología de la acción permite entender más complejamente la noción de "creencias docentes". Por una parte, detrás de toda creencia existen sistemas de argumentación que el sujeto considera razonables para validar socialmente sus acciones; por otra, los argumentos que puede construir un sujeto para referirse a sus creencias están profundamente condicionados por el contexto sociocultural y las posibilidades y oportunidades objetivas que tuvo para construir y significar sus creencias. Equilibrar estas dos miradas hace parte de la tarea investigativa. Es decir, es importante entender que tras los argumentos que ofrecen los docentes al momento de explicar sus concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, subyace un principio de racionalidad. Lo que explica el maestro le resulta razonable y adecuado en un contexto determinado. Aún cuando manifieste ambigüedad o incertidumbre frente a una determinada situación, es probable que éstas también se amparen en "buenas razones" para no encasillarse con una opinión única o certera. Al argumentar públicamente, el profesor construye una imagen de sí mismo que expresa su visión de la profesión y el tipo de discurso pedagógico que le interesa legitimar en la conversación colectiva. Pero al mismo tiempo, esos argumentos o 'buenas razones' son el producto de las circunstancias objetivas que ha vivido el profesional: capital cultural, calidad de su formación, calidad de su práctica profesional y laboral, redes o vínculos que le permitan actualizarse y/o participar de conversaciones profesionales, posición o estatus en relación a la toma de decisiones pedagógicas, entre otras.

Los docentes también usan las creencias como sistemas de explicación y justificación de sus acciones. En las respuestas y argumentos que construyen los maestros se juegan, además, la imagen profesional que desean proyectar y que legitiman como válida en un determinado contexto. Por ello, es necesario insistir que las creencias trascienden el plano cognitivo, son también sistemas de argumentación razonada que están mediados por las condiciones socioculturales del sujeto y que le permiten validarse y legitimarse como actor social.

### **Enfoques teóricos y dilemas prácticos que sustentan las creencias docentes**

Las creencias docentes acerca de la enseñanza comienzan a gestarse a partir de las propias experiencias escolares de los futuros maestros. Existe una biografía asociada a los modelos de enseñanza y aprendizaje que vivió un maestro, a las narrativas o discursos públicos sobre el tema que le tocó presenciar o vivir y a los fundamentos morales y éticos que construye a lo largo de su historia, entre otros aspectos. En esta dimensión, las experiencias afectivas en relación a la pedagogía y la enseñanza pueden ser muy condicionantes de las percepciones y expectativas que un docente elabore a lo largo del tiempo. Varios autores afirman que en las historias de vida de los docentes hay que buscar las primeras claves del origen del pensamiento del profesorado (Rodrigo, 1993). Por otra parte, las creencias se desarrollan, cambian o se refuerzan en relación a los contextos laborales y profesionales del profesorado. Los espacios en los que trabajan los docentes, el tipo de interacciones en las que participan, las relaciones que establece con la autoridad, los alumnos y la comunidad y, muy centralmente, los resultados de enseñanza y aprendizaje que se sancionan como correctos en esos espacios, inciden en las creencias o concepciones que poseen los docentes. En este sentido, las creencias, comprendidas como esquemas de pensamiento, son contextualizadas, provisionales y flexibles. Lo que creen y esperan profesores y profesoras sobre la enseñanza está altamente asociado a las condiciones de su trabajo, a los apoyos o mediaciones con las que cuenta para implementar reformas educativas o innovaciones, a las relaciones humanas de la escuela, al tiempo y carga de trabajo que posea y a las remuneraciones, entre otras (Ávalos, 2010).

El paradigma sobre el pensamiento del profesor realiza una distinción entre “creencias epistemológicas” y “creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje”. Las fronteras entre ambas son poco precisas. Las primeras, aluden directamente a la comprensión e interpretación de cada profesor frente al conocimiento que enseña. También se encuentran en la literatura con distintas denominaciones, como ‘pensamiento epistemológico’, ‘creencias epistémicas’ o ‘epistemología personal’. Este tipo de creencias define lo que el sujeto entiende por conocimiento, cómo es construido, cómo se evalúa, cómo se produce o dónde reside (Hofer, 2002 en Martínez, 2009, p. 2). El estudio de Martínez (2009) hace referencia a la tipología de la investigadora norteamericana M. Schommer (1990) quien propuso

que las creencias epistémicas de los docentes no son un continuo lineal. Más bien se yuxtaponen y poseen niveles de complejidad diferentes. Más precisamente, la investigadora señaló que existen creencias epistemológicas que expresan (en Martínez, 2009, p. 2-3):

- a) Una estructura o complejidad del conocimiento: los docentes pueden sostener ideas muy ingenuas que tienden a vincular el conocimiento con ideas aisladas y no relacionadas entre sí. En el otro extremo, sus creencias sobre el conocimiento aluden a una red de interconexiones e ideas complejas, que se relacionan y se gestan en un determinado contexto.
- b) Estabilidad o incertidumbre del conocimiento: los docentes pueden expresar certeza absoluta frente a un determinado conocimiento y tener confianza en que es susceptible de ser conocido a cabalidad o, por el contrario, sus creencias pueden expresar que el conocimiento es relativo, cambia y que es imposible conocer un fenómeno de forma definitiva, pues el conocimiento sobre él siempre se modifica y se transforma.
- c) La fuente del conocimiento: algunos creen que el conocimiento es producido por especialistas autorizados y que esa producción debe ser enseñada al aprendiz. Otros, radican la fuente del conocimiento en el propio alumno y que solo la información deviene en conocimiento cuando el sujeto puede otorgarle significado.
- d) Velocidad de adquisición del conocimiento: las creencias oscilan entre los que creen que el aprendizaje es una 'cuestión rápida' que supone buenos y eficientes mecanismos de transmisión hasta los que creen que es un proceso gradual y lento.
- e) Habilidad para aprender: algunas creencias sostienen que la habilidad para aprender es innata, mientras otras, en el otro extremo, se basan en que esta habilidad es adquirida y evoluciona a lo largo de toda la vida.

La propuesta de Schommer plantea creencias epistemológicas extremas para graficar que la mayoría de los docentes sostienen creencias intermedias, que deben ser analizadas al interior de este continuo. Eso explica, en parte, que frente a muchas cuestiones propias de la reflexión epistemológica presenten dudas, incertidumbres o manifiesten creencias contradictorias. Aquí nuevamente la importancia de la intersubjetividad y de las condiciones objetivas o parametrales de los sujetos para reflexionar sobre estos tópicos.

Por otra parte, la tipología anterior evidencia que el límite entre las creencias epistemológicas y aquellas referidas a la enseñanza y el aprendizaje es bastante difuso. Las características enunciadas abordan permanentemente ideas acerca del proceso de aprendizaje. Ello lleva a proponer que ambas creencias están muy condicionadas por la disciplina en la que cada profesor fue formado y, más concretamente, por el enfoque epistemológico con el que se le enseñó esa disciplina (Bromme, 1988). La posición epistémica frente a una determinada materia, encierra, en sí misma, su concepción de aprendizaje. Este argumento es muy fuerte en los enfoques de didáctica de las distintas disciplinas. Mientras que

otros autores postulan que las creencias epistémicas de los docentes son eclécticas, pues convergen en ellas distintas disciplinas que contribuyen a explicar los fenómenos pedagógicos y distintas lógicas de formación que se yuxtaponen en su formación inicial. No existirían, por lo mismo, mayores diferencias entre los profesores de las distintas disciplinas y los profesores de primaria. Todos los docentes se enfrentan a disciplinas científicas, humanistas y artísticas que deben ser enseñadas en la escuela. Sobre ellas, elaboran juicios condicionados por el enfoque epistemológico explícito o implícito en que se socializaron con esos saberes. Prima con más fuerza el proceso de socialización que el de instrucción universitaria. Al mismo tiempo, la pedagogía los enfrenta a pensar desde referentes psicológicos, sociológicos, didácticos y éticos, entre otros. Cada una de estas disciplinas las incorporan o socializan desde epistemes diferentes, sin que exista, necesariamente, una reflexión sobre filosofía del conocimiento que permita integrar los distintos saberes recibidos y socializados. Por ejemplo, las creencias epistémicas sobre la matemática y la didáctica de la matemática pueden ser muy diferentes en un mismo profesor (Schawab, 1971, en Bromme, 1988, p. 21). Sobre la disciplina puede tener una concepción formalista y positivista, mientras que sobre la didáctica de la misma, sostiene creencias constructivistas que niegan la existencia de una realidad *a priori* del sujeto. Esta aparente contradicción es más bien consecuencia de la fragmentación disciplinaria de la formación docente.

La especificidad de las creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje, radica en que contienen una visión respecto a cómo el sujeto (cognitivo) se relaciona con el conocimiento, a cómo es la relación entre el sujeto que aprende y el sujeto que enseña, a qué tipo de resultados se espera llegar y qué condiciones contextuales explican estos resultados (Gómez, 2010). Pero también es posible afirmar que en toda creencia sobre E-A subyacen creencias epistemológicas, pues lo que está en juego son los procesos de transmisión del conocimiento. Por lo mismo, la mayoría de los autores analizados insisten que las creencias docentes suelen aludir a saberes e ideas híbridas y eclécticas.

Para las creencias sobre E-A, también se han propuesto tipologías que expresan las posiciones de los docentes. Por una parte se encuentran las creencias centradas en los procesos de 'transmisión' y en la acción y decisión del docente; por otra, en el otro extremo, las creencias 'progresivas' cuyo foco está en el alumno y en los procesos que desencadena para asimilar el conocimiento. Las creencias de tipo transmisivas aluden a ideas y concepciones centradas en el contenido y los procesos de planificación y programación del docente. A mayor control del docente sobre los ritmos y secuencias de una clase, más posibilidad posee de asegurar el aprendizaje de sus estudiantes. En las creencias de tipo progresivas, el docente es un eslabón más en una cadena de generación de interés y motivación por parte del estudiante. El profesor no enseña contenidos, sino que enfrenta al alumno a problemas y oportunidades de aprendizaje (Martínez, 2009). La creencia se sostiene en la idea de que el aprendizaje es un fenómeno mental que requiere al profesor en calidad de mediador y facilitador.

Desde una perspectiva similar, García (2010) propone tres enfoques que caracterizarían a las creencias sobre E-A:

1. Creencias fundamentadas en el conductismo: el proceso de aprendizaje es el resultado de la transmisión del conocimiento al sujeto que conoce. El profesor enseña “contenidos objetivos” que mediante procesos de estimulación, repetición y retención logra traspasar linealmente a los estudiantes. El sujeto posee un rol pasivo, solo como receptor de información, no obstante se utilice para ello actividades y estrategias dinámicas.
2. Creencias fundadas en el cognitivismo interpretativo: el proceso de aprendizaje supone considerar que el sujeto interactúa con el conocimiento y lo reinterpreta, pero este proceso debe ser controlado por el profesor para que el “contenido objetivo” que se enseña no sufra muchas distorsiones. Por tanto, se reconoce que la interacción sujeto-objeto existe, pero la labor de la enseñanza es corregir las deformaciones de dicha interacción.
3. Creencias fundadas en el constructivismo: el aprendizaje es fundamentalmente un fenómeno de asimilación y/o reconstrucción de la realidad. La premisa es que no existe el “contenido objetivo” sino la resignificación que realiza el sujeto sobre este. La enseñanza media y controla los procesos de conexión de las estructuras cognitivas del sujeto con la información externa. Se distingue la noción de información con la de aprendizaje de esa información. Ello implica entender que lo que se aprende es necesariamente una transformación de la información previa y se evalúa en concordancia.

Estos sistemas de creencias caracterizarían los argumentos más o menos conscientes que despliegan los maestros para dotar de sentido a sus acciones pedagógicas en el aula. En cada sistema, hay una tradición teórica que se permea a través de distintas fuentes de socialización, entre ellas la propia escuela, la formación universitaria y las políticas educativas que orientan los currículos escolares.

Junto a los enfoques teóricos que sostienen las creencias docentes, también se distinguen dilemas o desafíos propios del mundo de la práctica profesional que tensionan las convicciones más teóricas. Entre ellas, cómo promover los aprendizajes que creen pertinentes y, a la vez, enseñar el curriculum prescrito y oficialmente establecido. Distintos estudios constatan que los docentes expresan mucha frustración por no poder desplegar lógicas de enseñanza más *ad hoc* con sus creencias profundas y que deben orientarse por los tiempos, secuencias y programaciones de los programas curriculares y los textos de estudio (Sardo-Brown, 1990 en Wanlin, 2009). La demanda del sistema educativo por cubrir un número determinado de objetivos y contenidos tensiona permanentemente la convicción de muchos docentes respecto a la necesidad de dedicar más tiempo a los estudiantes y menos tiempo a la transmisión de contenidos. Los profesores creen que sus estudiantes son distintos y que necesitan plantearles actividades en el aula que posean tiempos diferenciados más centrados en los estilos de aprendizajes que en las lógicas de transmisión del contenido. Según Sardo-Brown

esta frustración lleva a los docentes a desesperanzarse tempranamente y a aprender a coexistir con creencias que se contradicen abiertamente con muchas de sus acciones y decisiones en la práctica. Esta percepción de frustración está mediada por los niveles de autonomía profesional con los que cuentan los docentes y por los sistemas de evaluación de los distintos sistemas educacionales. A mayor estandarización de los sistemas evaluativos, los docentes radicalizan la frustración por no poder desarrollar una pedagogía que los represente y exprese honestamente sus creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Muy ligado al anterior, otro dilema que consigna la literatura es el de conciliar los procesos de motivación y estimulación para aprender con la gestión de la disciplina y el orden al interior de la sala de clases (Wanlin, 2009). Los docentes poseen creencias respecto a cómo se puede enseñar y aprender un determinado contenido, pero a la vez, también sostienen creencias sobre cómo enseñar a establecer relaciones de respeto, colaboración y concentración al interior de la sala. Estas creencias pueden entrar en abierta contradicción, o bien, ser muy coherentes entre sí. Los docentes declaran que en muchas ocasiones tratan de implementar estrategias de aprendizaje que se orientan a aprendizajes cognitivos, pero que en plena marcha de la clase toman decisiones y reorientan sus actividades hacia aprendizajes más formativos y actitudinales. Aquí se juega una dimensión estratégica en la dinámica de las creencias docentes. Los docentes identifican distintas naturalezas en los aprendizajes (cognitivos o actitudinales) y, según algunos autores, creen que el mecanismo para trabajarlos y lograr que los estudiantes los aprendan es diferente. Se podría conjeturar que ven en los aprendizajes cognitivos procesos mentales y de tratamiento de la información; mientras que en los aprendizajes formativos y actitudinales aprecian aprendizajes más conductuales que requieren de estrategias más modeladoras.

Wanlin cita los estudios de más de 10 años de Rob Halkes y R. Deijkers (2003) sobre análisis de creencias de profesores europeos para afirmar que las creencias sobre E-A no tienen solo una naturaleza teórica, sino también práctica íntimamente ligada con la idea de formar éticamente a la infancia y la adolescencia. Según estos investigadores, en las creencias docentes existen ideas ligadas al control y el *ethos* que permiten entender muchas decisiones de los profesores y que son transversales al paradigma de aprendizaje que esté presente con más fuerza:

- Control de la enseñanza: los profesores creen que deben tener el control de la clase, ser capaces de estructurar la dinámica del aula y tener el poder para determinar el grado de participación que tiene una clase.
- El trabajo del *ethos*: los profesores investigados le asignan importancia a formar a los estudiantes en la participación y, también, a mantenerlos ocupados permanentemente como un símbolo de trabajo y productividad.
- La afiliación: los docentes creen que es vital contar con relaciones sociales cordiales entre alumnos y compañeros de trabajo.

Según Halkes y Deijkers, todos los docentes manejan dimensiones de *control* y *ethos* en sus clases. Y son éstas las que estructuran sus creencias sobre la E-A. Más aún que las concepciones teóricas o centradas en el aprendizaje. Los docentes estructuran sus creencias sobre aquellas situaciones que les resultan exitosas y efectivas al interior de la clase. Construyen sus rutinas y estrategias a partir de las clases en que han logrado consolidar el control del proceso de enseñanza y, a la vez, perciben que han trabajado en la formación ciudadana y ética de sus estudiantes a través de la promoción de mecanismos de participación y productividad. Dado el carácter estratégico de las creencias, los autores señalan que las orientaciones curriculares oficiales también inciden en la configuración de creencias de los docentes. Más que frustración, los profesores aprenden a ajustar sus ideas y percepciones sobre la E-A a los postulados curriculares y adecuan sus clases de forma voluntaria a las prescripciones oficiales, pues consideran que son fuente de eficacia escolar.

Finalmente, hay que destacar otra implicancia de la práctica docente en la configuración de las creencias: la experiencia profesional. Algunas investigaciones resaltan la diferencia entre las creencias de los profesores novatos y los experimentados. Los primeros ponen más atención en buscar estrategias para mantener el orden y la disciplina en la sala de clases. Sus esquemas cognitivos para juzgar si el estudiante está aprendiendo o no son más formales y están muy basados en las conductas de los estudiantes. Los experimentados, movilizan esquemas más centrados en el contenido y son capaces de establecer teorías individuales para cada alumno (Calderhead, 1984 en Bromme, 1988, p. 27). Los docentes experimentados elaboran esquemas de interpretación de distintas situaciones de la sala de clases y son capaces de ofrecer explicaciones más variadas y complejas. Los novatos, centran sus ideas interpretativas en la disciplina del grupo y aluden a explicaciones más centradas en ese tema.

En síntesis, en las creencias docentes convergen ideas, pensamientos, percepciones y expectativas de distinta naturaleza. Son creencias condicionadas por la perspectiva epistemológica del conocimiento que se busca enseñar. También por las teorías clásicas del aprendizaje, que transitan desde las más tradicionales y conductistas, hasta las más progresivas y constructivistas. Pero además, encontramos ideas y convicciones que se gestan en la práctica profesional a través de la construcción de rutinas de clases que resultan exitosas. En esta construcción, se juega el rol que le cabe al docente como director y controlador de la enseñanza y como formador de la dimensión ética del alumno. Además, existe una distinción entre la configuración de las creencias de un profesor novato respecto a uno experimentado que hace uso de más recursos cognitivos para entender o actuar en una determinada situación.

### **El lugar de la formación inicial y de la escuela en la configuración de creencias docentes**

Resulta difícil establecer cómo se conectan las creencias con las teorías formales aprendidas durante la formación académica de los docentes (Jiménez, 2006). Y cómo estas dos fuentes, las creencias y las teorías formalizadas, se imbrican para dar paso al conocimiento profesional. Algunos consideran que la formación inicial docente posee un impacto muy bajo en la configuración de creencias de un profesor (Marcelo, 2007). La formación universitaria no lograría alterar las creencias aprendidas en los procesos de socialización escolar, familiar y cultural. En este sentido, las creencias docentes mantendrían niveles de “estructuración ingenua”, pues carecen de un proceso de desnaturalización que permitan que el docente evidencie su dimensión teórica e ideológica.

En un estudio que recoge relatos y reflexiones de profesores, se concluye que la experiencia laboral, las redes de apoyo y la formación continua impactan más las creencias del profesorado que su formación inicial (Imbernón, 2005). También se afirma que las creencias adquieren mayor solidez y perdurabilidad en la medida que los profesores acumulan más experiencia e institucionalizan rutinas y rituales de enseñanza que han probado como efectivos en su profesión. Según Imbernón, las creencias docentes se transforman en saberes profesionales sistematizados solo cuando los profesores tienen la oportunidad de reflexionar colectivamente sobre su práctica y pueden pensarla y organizarla desde una perspectiva más teórica. Este proceso requiere que los maestros escriban y sistematicen sus ideas sobre la pedagogía y que las enfrenten a canales de divulgación y discusión (Shulman, 1989). De no mediar este proceso reflexivo, las creencias son sistemas dispersos y de poco alcance explicativo para el propio profesor.

Existe cierto consenso en la literatura especializada de que la formación inicial altera muy levemente las creencias epistemológicas formadas en el proceso de escolarización. Las creencias de los estudiantes fueron formadas a partir de los procesos de socialización (más que de procesos conscientes de instrucción) y, además, suelen ser opuestas a los enfoques constructivistas que hoy predominan en los discursos oficiales sobre formación de profesores (Gómez, 2010 p. 4). Es probable que exista una diferencia entre la configuración de creencias epistemológicas de los docentes que sí fueron formados en una disciplina (profesores de secundaria) de aquellos más generalistas cuyo foco estuvo en la formación pedagógica (profesores del Ed. Básica y parvulario). En los segundos, es el discurso propio de las teorías del aprendizaje el que incide más en la conformación de las creencias. Mas, como se señaló anteriormente, no es claro que la formación inicial configure creencias pedagógicas muy disímiles entre los profesores de diferentes especialidades.

Algunas investigaciones nacionales sostienen que las creencias de los estudiantes de pedagogía acerca de la enseñanza y el aprendizaje son transmisivas, más asociadas a un paradigma conductista, y que tienden a superponerse con discursos más constructivistas. Resulta así, que más que modificación de creencias, los estudiantes en formación suman nuevas ideas de las teorías



formalizada sin que estas impacten sus convicciones más profundas. Conviven con creencias contrapuestas y suponen que el conductismo (o las creencias transmisivas) y el constructivismo son enfoques “metodológicos” que se pueden trabajar simultáneamente en la sala de clases (Gómez y Guerra, 2008).

En el contexto nacional, Gómez (2010) realiza una revisión de los estudios sobre creencias docentes que se han realizado en los últimos años en Chile. Entre ellos, cita el trabajo de Guerra (2008) que luego de analizar los datos de la evaluación docente de más de 1.600 profesores en ejercicio, concluye que sus creencias epistemológicas (sobre el contenido que enseñan) suelen ser más ingenuas que las creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje. Esta investigación propone que los docentes municipales enfrentan el contenido como una serie de “datos” e “información” aislada y desconectada entre sí, sin hacer referencia a las lógicas de construcción teóricas que sustentan los temas y contenidos curriculares. En cambio, en relación a la enseñanza y el aprendizaje, se evidenciarían creencias que legitiman la visión de “proceso”, de “interacción” y “conocimientos previos del sujeto”. La premisa es que las creencias sobre la disciplina a enseñar (o epistemológicas) son más tradicionales o positivistas y que el docente las configura antes de su formación universitaria. En ellas, el “sentido común” socializado, es decir, el positivismo, es más fuerte y estable. Por el contrario, respecto a las creencias sobre enseñanza y aprendizaje en el contexto escolar incorpora justificación de tipo más constructivista que hablarían de una mayor sensibilidad hacia ese tipo de explicación o teorías. La formación inicial y/o las orientaciones curriculares emanadas de la política educativa contingente permean los discursos docentes y alteran, al menos, la nomenclatura pedagógica que usan en el contexto de la evaluación docente de desempeño. Este estudio de ninguna manera asegura que en materia pedagógica los docentes encuestados tengan un perfil constructivista, sino más bien que sus creencias parecen más flexibles en el plano de los procesos de E-A que en la concepción del conocimiento a enseñar.

El trabajo de Gómez y equipo (2009) compara una muestra de estudiantes de último año de pedagogía en educación básica de universidades de todo el país (409) con profesores en ejercicio de la región metropolitana (481). En este caso, solo se informan las creencias relacionadas con la E-A. El estudio llevado a cabo a partir de una encuesta, concluye que los estudiantes de pedagogía tienden a sostener creencias de tipo más constructivistas que los docentes en ejercicio, a excepción de los profesores con menos de 5 años de experiencia que también se vinculan más con el constructivismo. En este caso, sí se puede distinguir un efecto de la formación inicial de esta última década, así como sus orientaciones discursivas centradas en el constructivismo como paradigma válido para entender los procesos de aprendizaje escolar. Lo interesante del estudio es que en ambas muestras predominan, según las autoras, las creencias basadas en el enfoque interpretativo. Es decir, lo más representativo es que los profesores creen que los contenidos a enseñar son objetivos y que lo propio de aprenderlos es interpretarlos en un proceso controlado por el docente. Una vez más conviene acudir a la noción de creencias profundas y flexibles que aporta la teoría de las representaciones sociales. La muestra analizada permite conjeturar que la

formación universitaria logra introducir un nuevo repertorio de creencias en los futuros docentes acerca de la enseñanza y el aprendizaje, pero no logra alterar la mirada positivista del conocimiento. Al punto que los docentes consideran “normal” sostener creencias sobre el contenido y la E-A que son abiertamente contradictorias y contrapuestas.

Otro estudio interesante que cita Gómez es el de Judikis (2006) quién a partir de un estudio cuantitativo analizó muestras de estudiantes de pedagogía de primer año, de cuarto año, de profesores en ejercicio con menos de tres años de experiencia y de profesores con más de diez años. Los sujetos que tienden a sostener creencias más constructivistas son los de cuarto año, mientras los de primero y los profesores en ejercicio con más de diez años aluden a creencias más lineales y conductistas. El estudio consigna que en la mayoría de los casos los sujetos sostienen creencias contrapuestas que provienen de enfoques teóricos distintos. Según Gómez, esa es una característica que se repite en varios estudios nacionales. La formación universitaria, por tanto, estaría instalando justificaciones y explicaciones para entender los procesos de aprendizaje; sin embargo, en la medida que no logra incidir en las creencias sobre la naturaleza del conocimiento a enseñar, los profesores principiantes coexisten con creencias híbridas que, se podría pensar, les permiten comprender y analizar fenómenos de aprendizaje desde una perspectiva más bien formal y superficial, pero no necesariamente entender el aprendizaje escolar desde un paradigma diferente que consolide nuevas creencias “duras” y centrales. Lo anterior también es evidencia de la fragmentación disciplinaria en las carreras de pedagogía. La formación en las disciplinas a enseñar se realiza de manera separada y desconectada de la formación pedagógica. Estos estudios estarían informando de la escasa integración curricular de las mallas de pedagogía y de la carencia de espacios curriculares de integración que permitan realizar una síntesis coherente entre lo que se aprende en las disciplinas y en los ramos pedagógicos. Al parecer, la presencia de una línea formativa en didácticas de la especialidad sería insuficiente para favorecer la integración de creencias contrapuestas.

En el mismo sentido, Contreras (2008) analiza una muestra de profesores de ciencias y matemática de educación básica y media. A partir del análisis de los resultados de un cuestionario concluye que los docentes sostienen creencias que amparan una enseñanza de tipo tradicional. Según el autor, las formas en que los profesores encuestados conciben la planificación o la finalidad de la evaluación son indicativas de la permanencia de creencias conductistas. La formación inicial resulta nuevamente un paso poco significativo en la configuración de creencias pedagógicas.

En el contexto español, Mellado (1996) llevó a cabo un estudio cualitativo de tipo etnográfico para analizar las creencias de un grupo de profesores de ciencia que transitaban del último año de la carrera pedagógica al primer año de inserción laboral. Mellado desestima los cuestionarios como herramienta metodológica para indagar creencias docentes. Entre otras cosas, considera que solo son capaces de recoger opiniones descontextualizadas, rígidas y carentes de reflexión. Dado que

reivindica el carácter intersubjetivo de las mismas, propone que las entrevistas y la etnografía son las formas de aproximarse a los sistemas de explicación más o menos elaborados que construyen los sujetos para hacer clases. Más aún, si la investigación afirma que las creencias sobre E-A que poseen los docentes tienden a ser híbridas, contradictorias con la práctica y poco sintonizadas con las creencias epistemológicas de la disciplina. A través de entrevistas sucesivas, mapas cognitivos, análisis de videos y materiales didácticos, el autor constata la naturaleza adaptativa de las creencias. Éstas no se transfieren automáticamente al aula y requieren de espacios de reflexión dinámicos para ser analizadas y comprendidas cabalmente. En este sentido, considera que la formación inicial sí posee impacto en los maestros noveles; más bien traslada a la escuela y al sistema educativo en su conjunto la responsabilidad de ayudar a los docentes a construir coherencias entre lo que piensan y creen y las rutinas profesionales que rápidamente se les imponen. Cita los estudios sobre profesores de ciencia de Gess-Newsome (1993) para enfatizar que las creencias sobre la E-A de las ciencias solo se materializan coherentemente si el docente posee esquemas de acción prácticos para enseñar. La supuesta contradicción denunciada en muchas investigaciones entre la distancia de las creencias docentes y sus prácticas no es tal. Los obstáculos no estarían en los docentes, sino en la ausencia de procesos de inducción al mundo laboral y en la propia escuela. Concluye, no obstante, que la formación inicial tiene una deuda en relación a la enseñanza de la disciplina (en este caso de las ciencias naturales). La falta de un conocimiento sobre la filosofía de la ciencia repercute en la profundidad de las creencias de los docentes, dado que sus enunciados acerca de la epistemología de las ciencias suelen ser muy superficiales.

Las creencias sobre E-A no son sistemas estáticos que el docente aplique linealmente a la realidad de su aula. Por el contrario, son sistemas cognitivos más o menos consolidados, más o menos flexibles, que están fuertemente condicionados por el contexto laboral y social de cada profesor. La carencia de espacios de reflexión y análisis acerca de las prácticas docentes, impide que los docentes construyan argumentos más comprensivos acerca de sus decisiones pedagógicas y las ideas que las sostienen. La hibridez que constata la investigación en materia de creencias docentes también es expresión de la ausencia de espacios para pensar colaborativamente acerca del alcance de las formas de concebir el aprendizaje y la enseñanza en las prácticas escolares. Además, la investigación concluye que los docentes poseen escasas referencias o esquemas de acción para conciliar de mejor forma los discursos emergentes con sus prácticas profesionales.

En el contexto europeo, Wanlin (2009) realiza un meta-análisis de distintas investigaciones sobre pensamiento del profesor de estos últimos 10 años. Las metodologías utilizadas son diversas y variadas. Se trabaja con encuestas, análisis de evidencia, registros visuales, mapas cognitivos, entrevistas, grupos de discusión para debatir dilemas o tensiones de la enseñanza, relatos autobiográficos, etc. Tal como el resto de las investigaciones, concluye que el efecto de las creencias docentes es muy determinante en la gestión de una clase.

Los profesores deben respetar un programa de estudio, se enmarcan en un calendario escolar y en un plan curricular específico, pero ordenan y seleccionan los objetivos y contenidos de la clase según las creencias que hayan elaborado (o estén elaborando) respecto a la enseñanza y el aprendizaje. Es decir, según sus propios intereses, motivaciones y según la forma en que conciben a sus estudiantes. Por esta razón, Wanlin insiste en que las creencias de los (buenos) docentes son adaptativas, especialmente en la medida que deben aprender a resolver o, al menos, enfrentar los dilemas propios de trabajar en el sistema escolar. Los docentes no resuelven las situaciones de enseñanza solo con creencias fijas e inamovibles. Por el contrario, viven permanentemente escenarios inciertos que requieren movilizar ideas emergentes para tomar una decisión en el aula. Los profesores enfrentan a diario eventos complejos e inciertos que requieren de decisiones variadas sobre las que no existen creencias o teorías exactas y precisas. De aquí la importancia de entender las creencias de los maestros a la luz de las situaciones concretas que deben vivir y decidir y no sobre la base de situaciones ideales que no representan la dificultad de gestionar una sala de clases. Por estas razones, afirma que la investigación muestra que los profesores efectivamente transitan entre creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje más centradas en las tesis conductistas hacia otras más focalizadas en los procesos de elaboración mental de los alumnos. El paradigma del pensamiento del profesor, según él, ha ayudado a comprender que se trata de creencias que se complementan, no que se contraponen. Trabajar con niños al interior de una sala de clases, requiere usar sistemas de ideas relacionadas con el comportamiento y la conducta, más aún cuando la institución escolar promete formar conductas y actitudes. La gestión de los contenidos de enseñanza puede remitir a creencias de tipo más cognitivas o constructivistas, dado que los profesores ya se han socializado en las teorías que explican procesos mentales y silenciosos de aprendizaje y, además, son sensibles, gracias a su experiencia, a la idea de que los estudiantes aprenden con estrategias y mecanismos diversos. La gestión de la disciplina y el orden, en cambio, los vincula más estrechamente con explicaciones centradas en la modificación de los comportamientos y despliegan, por lo mismo, creencias de naturaleza más conductista. El autor insiste en no apreciar contradicción ninguna en ello.

Wanlin propone, además, que los estudios sobre pensamiento del profesor suelen levantarse sobre lo que afirman los docentes *a posteriori*. Las creencias analizadas suelen ser ideas, que se reconocen a través de distintas metodologías, para explicar o justificar una determinada situación. Algunos críticos al paradigma plantean que es preciso analizar lo que piensan los profesores a partir de las acciones de la sala de clases y, muy particularmente, de las acciones de los alumnos y de las variables relativas al contexto en el que se desarrolla la enseñanza. Dado el carácter adaptativo de las creencias, pareciera importante poner más atención en las situaciones que las generan y las explican.

### **A modo de propuesta**

En primer lugar, es importante comprender la noción de creencias docentes como sistemas variados y adaptativos que reúnen ideas de naturalezas distintas, pues las situaciones que enfrentan profesores y profesoras no solo son cognitivas, sino también conductuales. Dado el avance de la investigación sobre pensamiento del profesor es insuficiente constatar la diferencia que existe entre las creencias que sustentan los profesores, los argumentos que usan para justificarlas y sus prácticas en el aula. Es preciso entender la coherencia o racionalidad de esa aparente contradicción, pues los profesores toman decisiones pensando que sí son razonables.

Dado las consideraciones realizadas en este artículo, proponemos que las investigaciones sobre creencias docentes podrían considerar las siguientes dimensiones. A saber:

- Las creencias son ideas, valoraciones y percepciones sobre un determinado fenómeno. Estas se organizan en torno a un sentido común espontáneo (pero teórica e ideológicamente condicionado) o a ideas más conscientemente estructuradas. La mayor o menor conciencia que tiene el docente de contar con creencias tácitas o implícitas sobre su ejercicio profesional está mediada por las condiciones objetivas con las que cuenta para debatir, informarse y reflexionar sobre ello.
- En cada caso, existen enfoques teóricos que han sido aprendidos a través de los procesos de socialización o de instrucción que permiten comprender el origen de dichas creencias.
- Pero también las creencias se gestan desde los dilemas propios de la experiencia profesional y de trabajar en el sistema educativo. No son solo explicaciones causales sobre los procesos de aprendizaje, sino también son el resultado de rutinas más o menos exitosas acerca del manejo grupal y de la formación ética de los estudiantes.
- Las creencias se manifiestan como sistemas de cognición individuales, mas su origen es social. Las creencias se gestan en contextos intersubjetivos. De aquí que cambien, muten o de adapten dependiendo de dichos contextos.
- Enfrentado a hablar de sus creencias, el docente construye argumentos que le resultan válidos y razonables en un contexto dado. Expresan, por lo mismo, la identidad profesional que busca proyectar. Se debe tener claro, que bajop esta lógica se accede a justificaciones *ex post*
- Estos argumentos deben ser entendidos a partir de parámetros condicionantes, como el contexto sociocultural, la posición del actor, la información y el conocimiento con el que cuenta. Las creencias las sostiene el sujeto, pero están profundamente condicionadas por las condiciones objetivas que posee para construirlas.

- Por lo mismo, existen creencias que son más estables, duraderas y que están íntimamente ligadas a la experiencia vital del docente; otras en cambio, son flexibles y adaptativas y probablemente se han instalado solo a nivel discursivo sin que afecten vitalmente las ideas del docente.
- La literatura sobre pensamiento del profesor se refiere a creencias epistemológicas y creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje. Las primeras se relacionan con las ideas y valoraciones que tienen los docentes sobre la naturaleza del conocimiento que enseñan. No hay consenso respecto a cómo incide la formación disciplinaria en la configuración de las mismas, pero es probable que la universidad fortalezca las creencias previas del sujeto en relación a la epistemología del contenido que enseña. A mayor desconexión entre la disciplina a enseñar y el conocimiento pedagógico que usa el docente, las creencias epistemológicas resultan más dispersas y fragmentadas.
- Las creencias sobre enseñanza y aprendizaje aluden a las ideas y explicaciones que permiten iluminar este proceso. Entre ellas: Quién es el sujeto que aprende, quién es el sujeto que enseña, qué caracteriza la relación entre ambos, qué recursos requiere esta relación para que sea fructífera, qué elementos condicionan esta relación, ya sea para facilitarla u obstaculizarla, qué se espera que aprendan los alumnos y qué se espera enseñarles, qué rol juega el conocimiento y el curriculum en ello, qué otros actores individuales e institucionales participan en el proceso.
- Además, en este tipo de creencias influyen la efectividad de las rutinas docentes para gestionar una sala de clases. La práctica docente incorpora ideas que las teorías del aprendizaje no trabajan necesariamente, como el uso del control y la autoridad del docente o la importancia de modelar comportamientos respetuosos y éticamente aceptables.

Finalizamos insistimos en la necesidad de avanzar en el campo de los estudios sobre creencias docentes en Chile, en investigaciones que observen la relación entre lo que creen profesores y profesoras y lo que hacen en sus clases. Pero no desde la perspectiva de subrayar la falta de coherencia entre lo que se dice y lo que se hace, sino más bien desde una perspectiva comprensiva que mire esta relación complejamente, entendiendo las racionalidades diferentes que caracterizan los discursos respecto a las prácticas.

### Referencias bibliográficas

- Abric, Jean Claude, (2001), *Prácticas sociales y representaciones*, Ediciones Coayacán, México.
- Ávalos, Beatrice; Cavada, Paula; Pardo, Marcela; Sotomayor, Carmen (2010), "La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional", *Estudios Pedagógicos*, v. 36, nº 1, Valdivia, pp. 235-263.
- Bonardi, C., Roussiau, N., (1999), *Les représentations sociales*, Dunot, Paris.

- Boudon, Raymond, (2003). *Raisons, bonnes raisons*, Presses universitaires de France, PUF, Paris.
- Bromme, R (1988), "Conocimientos profesionales de los profesores" *Revista Enseñanza de las Ciencias*, n2 6, 1988; pp. 19-29.
- Calderhead, J (2003), "Planning and thinking in junior high school writing lessons: an exploratory study", en Kompf; Denicolo (dir.), *Teacher thinking twenty years on: revisiting persisting problems and advances in education*. Lisse (Pays-Bas): Swets and Zeitlinger, pp. 53-60.
- Cherkaoui, M, (2000), *Sociologie de la éducation*, Colección Que sais je? Presses universitaires de France, PUF, Paris.
- Demeulenaere, P, (1997), *Histoire de la théorie sociologique*, Hachette, Paris.
- Dubet, François (2001), "La experience sociale revisitée", documento de trabajo del Seminario Sociología de la Experiencia, Escuela de Altos Estudios EHEE, Paris, pp. 1-24.
- García, M. (2010) *Efecto de la formación inicial docente sobre la transformación de las creencias epistemológicas y de las creencias acerca de la buena enseñanza, de los estudiantes de pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, tesis presentada a la Escuela de Psicología de la PUC, para optar al grado de Magíster en Psicología Educacional, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Gómez, Viviana (2010), *Explorando el cambio epistemológico y conceptual en la Formación Inicial de Profesores en distintos contextos universitarios*. Informe final proyectos FONIDE 2009.
- Imbernon, F (coordinador) (2005), *Vivencias de maestros y maestras. Compartir desde la práctica educativa*. Barcelona, Grao.
- Jiménez Llanos, Ana; Feliciano, Luis (2006), "Pensar el pensamiento del profesorado", *Revista Española de Pedagogía*, año LXIV, nº 233, enero-abril 2006, pp. 105-122.
- Jiménez, Mellado (1996): "Concepciones y prácticas de aula de profesores de ciencias, en formación inicial de primaria y secundaria", *Revista Enseñanza de las Ciencias*, España. Pp. 289 a 302.
- Marcelo, Carlos (2007), *Políticas de inserción a la docencia": De eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente*, Informe PREAL.
- Martínez, Ruben; Montero, Yolanda, Pedrosa, María Eugenia (2009), "Una aproximación a las creencias epistemológicas y pedagógicas de los profesores y a su valoración de Internet", *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 51/1-2009 pp. 1- 15.
- Moscovici, Serge (1993), *Psicología social II. Pensamiento y vida social*, Paidós, Barcelona.

- Rodrigo, MJ; Rodríguez, A; Marrero, J (1993), *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*, Madrid, Aprendizaje VISOR.
- Rojas F., María Teresa (2004), "Viejas tradiciones, nuevas miradas y algunas preguntas para reflexionar en torno a la equidad escolar en Chile", *Revista Persona y Sociedad*, Universidad Alberto Hurtado, Santiago, vol. XVIII, Nº 3, Diciembre.
- Wanlin, Philippe, "La pensée des enseignants lors de la planification de leur enseignement", *Revue française de pédagogie*, nº 166, enero-marzo de 2009; pp. 89-128.

### Nota

---

<sup>1</sup> Este artículo fue producido en el marco de la investigación *Procesos de enseñanza aprendizaje desde la perspectiva de los profesores en Chile* dirigida por Andrea Ruffinelli. Este estudio fue financiado por Unesco y el Ministerio de Educación de Chile y el informe final se presentó en octubre de 2012. El informe no ha sido publicado.