

Concepción del docente desde sus creencias

Teacher's Assumptions Based on Beliefs

*Olga Malaver Díaz**

Fecha de recepción: 10 de marzo de 2009

Fecha de aprobación: 20 de abril de 2009

Resumen

Las concepciones que tienen los docentes sobre su práctica pedagógica y su acción docente permiten la explicitación de los marcos de referencia por medio de los cuales perciben y procesan la información, analizan, dan sentido y orientan dichas prácticas y relacionan la eficacia como docentes y los resultados de aprendizaje logrados por los alumnos, poniendo luz a los procesos mediadores entre la enseñanza de los profesores y el rendimiento de los alumnos. En cuanto a las *creencias*, los docentes utilizan las teorías para interpretar situaciones, tomar decisiones, realizar inferencias prácticas, planificar acciones que sirven para prever, controlar y actuar sobre el mundo. Las síntesis de conocimientos son explícitas; en cambio, las síntesis de creencias permanecen implícitas o inaccesibles a la conciencia. En el mismo sentido Pozo (2001) diferencia entre cuando el docente reflexiona sobre sus propias acciones y teorías, convierte sus representaciones en conocimientos, adoptando una actitud proposicional o epistémica hacia ellas. Sus teorías personales

* Investigadora, Universidad de San Buenaventura. Docente investigadora del Grupo de Investigación Pedagogía y Tecnología clasificación B de Colciencias. Descripción de las prácticas pedagógicas en la acción docente de la Universidad de San Buenaventura sede Bogotá-Estudio de caso en las Facultades de Educación e Ingeniería. Correo electrónico: olgamalaverd@yahoo.es.

se modifican, por cuanto se convierten en objeto de reflexión y análisis y contribuyen a un mejor conocimiento de la propia actuación, superando las restricciones mismas de los principios implícitos. El docente transforma sus creencias en conocimientos; pasa de tener un punto de vista personal sobre el mundo pedagógico, a negociar su realidad con la de otros; pasa de pensar con teorías a pensar en teorías (Pozo & Scheuer, 1999).

Explicitar las creencias de los docentes no lleva consigo la idea despectiva de exhibir lo que da sustento a su práctica, menos desacreditar un trabajo tan incomprendido por diferentes sectores de la sociedad; más bien están presentes ciertas pretensiones desafiantes, que invitan a que los docentes se vean a sí mismos en su hacer y en los presupuestos base de ese hacer, partiendo de la premisa de que el trabajo de la docencia requiere de una plataforma teórica y de una reflexión permanente para el sustento de su práctica.

Palabras clave: creencias, acción docente, concepción docente, práctica pedagógica, investigación, aprendizaje, estrategias.

Abstract

Teacher's assumptions on their teaching practice and action allow explaining the reference frame from which teachers perceive process and analyze information, and make sense of their own practices. These assumptions also establish relationships between teaching efficacy and achievements in the learning process, and in turn help to enlighten the mediations between teacher's processes and students' achievements.

Within teacher's beliefs, we can recognize their own assumptions to interpret situations, make decisions, do practical inferences and plan actions oriented to preview, control and act in the world. The synthesis of knowledge is always explicit while the synthesis of beliefs remains implicit and inaccessible in peoples consciousness. In this sense, Pozo (2001) argues that when teachers reflect on their own actions and theories, they transform their own representations and in turn adopt a proportional epistemic attitude towards them. Personal teacher's beliefs are modified when they become object of reflection and analysis to get a better understanding of teacher's own performance, which conducts to overcome the restrictions of the implicit principles themselves. So, when the teachers transform their beliefs in conscious

knowledge, they leave aside their own personal views about the pedagogic world and are able to negotiate their reality taking into account others views too. Thus, they transcend from thinking with theories to thinking in theories (Pozo & Scheuer, 1999).

Making explicit teacher's beliefs can neither be understood as the fact of exhibiting what supports their practices, nor something to underestimate their job. By contrast, there are challenging attempts to invite teachers to reflect on themselves and on conceptions supporting their performance, to do so, it is necessary to take into consideration that teaching demands a theoretical platform and permanent reflection to support teacher's action.

Key words: beliefs, teaching, teacher's assumptions, pedagogical practice, research, learning, strategies.

Introducción

¿Cómo se realiza la práctica docente de los profesores de la Universidad de San Buenaventura? Este interrogante está soportado por el hecho de que hay un ámbito de fundamento de estas prácticas tanto en el Proyecto Educativo Institucional como en los programas de formación ofrecidos por la Universidad de San Buenaventura Bogotá, debidamente inscritos y aprobados por el Instituto Colombiano para la Educación Superior.

Sin embargo, lo que en efecto es el programa pasa por la ejecución efectiva que de éste hacen los profesores, tanto en la elaboración de los programas de cada curso como por los procesos que ellos realizan con los estudiantes, en cada una de sus sesiones. En esta investigación la atención se concentró, concretamente, en lo que *piensan, planean, ejecutan y evalúan* los docentes, en su trato con los estudiantes; para mirar el interior de éstos, la investigación se enmarcó dentro de la tradición implementa-

da internacionalmente por Kevin Tobin (1995). Se ha mostrado que la investigación etnográfica se debe centrar, en primer término, en el *estudio de creencias*. A partir de éstas, los profesores hacen sus diseños y sus procesos de intervención.

En conjunto, hay diversos tipos de creencias que deben ser establecidas empíricamente: ¿qué creen los maestros sobre cómo debe ser el desarrollo de los sujetos y cómo se vincula éste con el desarrollo nacional, de una cultura propia?; ¿cómo estas creencias se traducen en procesos de investigación y currículo?; ¿qué se cree acerca del papel de la universidad en la formación de maestros y maestras y cómo se diseña el programa a partir de esas creencias? Estos, entre otros, fueron los interrogantes que se plantearon para la explicitación del problema que se sometió a estudio en este proyecto.

Para el caso colombiano, la investigación sobre creencias ha estado en primer plano desarrollado por los estudios de Lilia Reyes, Luis

Enrique Salcedo y Gerardo Andrés Perafán (1999, 2000, 2001, 2002).

Objetivos

- Describir y analizar los estilos de las prácticas pedagógicas de la acción docente en la Universidad de San Buenaventura, Sede Bogotá.
- Establecer la concepción –o conjunto de creencias– sobre práctica pedagógica que tienen los docentes vinculados a distintos programas de la Universidad.
- Caracterizar las prácticas efectivas (actividades, disposición del aula, tiempo de intervención del profesor, tiempo de intervención de los estudiantes, formas de evaluación, presencia de “materiales didácticos”, etc.) de aula que llevan a cabo los docentes.
- Contrastar la coherencia de “creencias” de los docentes con su programa, la ejecución de éste; y, asimismo, con el Programa aprobado por el ICFES y con el Proyecto Educativo Bonaventuriano.
- Formular una estrategia de acompañamiento para una segunda fase del proyecto.
- Generar un “semillero de investigación” de aprendizaje por experiencia inmediata de estudiantes, acompañadas por el docente.

Planteamientos

En consecuencia, la investigación se desarrolló con el propósito fundamental de describir y analizar los estilos de las prácticas pedagógicas de la acción docente en la Universidad de San

Buenaventura, a través del establecimiento del conjunto de creencias sobre la práctica pedagógica que tienen los docentes vinculados a distintos programas de la Universidad. Para ello fue preciso caracterizar las prácticas efectivas de aula que llevan a cabo los docentes y contrastar la coherencia de “creencias” de los docentes con su programa y su ejecución.

Ahora bien, el tema principal de la investigación son las *creencias*, razón por la cual fue necesario precisar *conceptualmente* cómo se las entendió. En este proceso se tuvieron en cuenta dos aspectos teóricos principales, a saber, el epistemológico y el pedagógico. Para el primer aspecto, la reflexión se hizo en torno al planteamiento de David Hume y su atemperamiento epistemológico relacionado con la noción de “creencias”. Se analizó cómo se deriva esta teoría en el campo de la educación y de la pedagogía; tomando para el presente caso investigaciones colombianas.

Para Hume, sintéticamente, las creencias son un *modo* de concebir y nacen de la *costumbre*. La fuerza de la creencia es determinante, pues tiene gran “influencia en las pasiones y en la imaginación” (Hume, 1998, p. 137). Pero ¿en qué medida las creencias de los maestros tienen efecto en su ejercicio docente? Precisamente, ésta es la pregunta que abordan Reyes, Salcedo y Perafán en *Acciones y creencias* (1999); allí afirman que la creencia parte de la “concepción”: “el concepto de ‘concepción’ alude a todo aquello que en una sociedad es considerado por los sujetos como conocimiento sin detenerse a pensar en su validez” (p. 8).

El método etnográfico en la investigación de creencias de los docentes

Por la naturaleza misma de la pregunta que motiva este estudio, el método que se siguió es *etnográfico*, lo que implica énfasis en la observación y en la descripción, lo cual significa que los hechos son más protagonistas que las elucubraciones teóricas y se subordinan a ellos; sin embargo, tanto el concepto de *creencia*, en general, como lo que se ha dicho sobre las creencias de los docentes, en particular en la literatura colombiana en relación con este tema, o su pensamiento han de ser la base teórica de este estudio.

La investigación etnográfica llevada a cabo aquí (Vargas & Rueda) tiene tres momentos:

- Un *momento fenomenológico* que se caracterizó por tres pasos. El primero parte de reconocer la experiencia de los sujetos que se observan, en este caso, los docentes de los Programas incluidos como casos (facultades de Educación e Ingeniería). Los investigadores “usaron” como presupuesto para sus tematizaciones su intuición sobre la práctica docente. El segundo paso radicó en examinar las *variaciones*: se entiende por ellas la “adopción” de la variedad de perspectivas sobre la práctica docente. El tercer paso fenomenológico consistió en obtener “lo invariante en la variación”, esto es, el modo de darse la práctica docente hasta conformar una visión de lo esencial al fenómeno en estudio, la práctica docente en los programas considerados para el estudio de caso en la USB.
- Un *momento hermenéutico* en el que se ordenaron los datos a la luz de un proceso inicial de reflexión y la comprensión de la realidad, la cual está mediada por los significados de los textos. El proceso descriptivo es la fase en la cual se trabajó con el cuerpo de datos obtenidos en la exploración y a partir de la familiaridad alcanzada con el medio y los actores sociales, se profundizó en el proceso descriptivo de la composición e interacción social.
- Un *momento de categorización* cuando se generó la reconstrucción del objeto mediado por un proceso interpretativo, entendido como la búsqueda de relaciones que emergen de las contradicciones entre la racionalidad teórica y la realidad, buscando el sentido de lo real en su actualidad histórica, con lo cual se descubrieron las relaciones esenciales que se ocultan en la apariencia fenoménica del objeto (Martínez, 1993). En este momento se elaboró el informe etnográfico que se refirió en la interpretación.

Resultados

La concepción del docente, en relación con sus creencias, está guiada por la práctica pedagógica, siendo éste el elemento sustancial del ser docente que le imprime identidad a la profesión, expone la experiencia como un todo con significado que permite el análisis, la interpretación, la acción, la incorporación del saber pedagógico en el contexto universitario; además, posibilita la comunicación en relación con el saber, el método, los sujetos de enseñanza y de aprendizaje.

Manjarrés y Vargas (1998, p. 20) evidenciaron la posibilidad de pensar la educación que se orienta a constituir la identidad de los involucrados en el proceso educativo; en este caso, ello significa que sólo se puede hacer una universidad efectivamente formadora de agentes educativos, si todos ellos vuelven su mirada hacia sí mismos y hacia su contribución a los procesos que construyen subjetividad.

Con base en la creencia de que el docente es el único responsable social en la transmisión de la cultura y como tal del conocimiento, se puede decir que transmitir significa motivar al alumno, trasladarle la posibilidad de pensar la realidad desde otro lugar, distinto al que trae y lo apresa, producto de que la ideología dominante cambiaría, por consiguiente, ya no sería transmitir contenidos socialmente significativos, sino transmitir la posibilidad de generar un pensamiento propio. Transmitir sería llegar al alumno y lograr que se movilice para captar y aceptar el contenido, lo cual se realiza, por lo general, en un contexto determinado por factores catalizadores de las energías en los estudiantes y en los profesores.

- Por otro lado, los docentes creen que la formación del docente universitario no es tema que preocupe a las políticas educativas ni a los estudiosos de la educación; sin embargo, formar al docente universitario es una de las principales soluciones para mejorar la educación y, en suma, el aprendizaje de los estudiantes. El arte de enseñar supone la valentía de explorar el propio sentido de identidad. Si uno no se conoce a sí mismo, asevera Palmer, no puede conocer a sus

estudiantes y, por ende, no puede contactarse con ellos.

Referencias

- Briones, G. (1988). *Métodos y técnicas avanzadas de investigación aplicadas a la educación y a las ciencias sociales. Módulo 2. Tipos de investigaciones y de diseños metodológicos*. Bogotá: ICFES-PIIE.
- Duran, E. (2001). "Las creencias de los profesores. Un campo para deliberar en los procesos de formación". En *Revista Electrónica del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos Universidad Autónoma de Sinaloa*, 1.
- Hume, D. (1998). *Tratado de la naturaleza humana*. México: Editorial Porrúa.
- Hume, D. (1999). *Resumen del tratado de la naturaleza humana*. Barcelona: Libros Er.
- Kenneth, T. (1997). *Internet como instrumento de formación de los maestros de Ciencias*. Ponencia presentada en el V Congreso Internacional sobre investigación en la didáctica de las ciencias. CLL Connecting Communities of Learners. CLL Comunicación de Comunidades de Aprendizaje. Murcia. Condado de Dade. Estados Unidos.

- Manjarrés, M. & Vargas, G. (1998). *La investigación educativa sobre la infancia en el Distrito Capital*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Perafán, G. (1994). Investigar el pensamiento crítico de los docentes: un compromiso ineludible. *Revista Evaluación y Cultura Escolar*, 2.
- Perafán, G. (2002). *Pensamiento docente y práctica pedagógica*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Perafán, G., Reyes, L. & Salcedo, L. (1999). *Acciones y creencias. Análisis e interpretación de creencias de docentes en física* (tomo II). Informe de un Proyecto de Investigación en Educación en Ciencias. Bogotá D.C.: Universidad Pedagógica Nacional.
- Pozo, J. & Scheuer, N. (1999). *Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas*. Madrid: Editorial Santillana.
- Pozo, J. & Monereo (2000). *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Editorial Santillana.
- Reyes, L, Salcedo, L. & Perafán, G. (1999). *Acciones y creencias, tesoro oculto del educador*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Reyes, L. (2000). *Constructivist Suggestions to Improve Science and Technology Education for all, International Forum on Scientific and Technological literacy for all*. Project -UNESCO data base, Paris, France.