

21. Creencias del profesorado, una mirada a la formación de maestros: reflexiones desde Colombia y México

LUIS MIGUEL HERNÁNDEZ-OSSA

LAURA TATIANA RENDÓN-VARGAS

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.310.21>

Introducción

La escuela es el escenario perfecto para estudiar las ideas que los profesores tienen acerca de temas tan amplios como el aprendizaje o tan específicos como un concepto matemático. Este espacio de formación e interacción con estudiantes deja en la superficie la manera en la que tales ideas se construyen y fortalecen, y cómo a partir de ciertos eventos se transforman y evolucionan. Distintos estudios han demostrado que las creencias y teorías implícitas de los profesores no sólo median sus prácticas pedagógicas, sino que también actúan como punto de referencia y guía cuando toman decisiones e interactúan con sus estudiantes (Llinares y Sánchez, 2009; Porlán et al., 1997; Pozo et al., 2006; Rey et al., 2008; Tamayo, 2010; Vila y Callejo, 2005). Es por lo anterior que las creencias de los profesores permiten ver que ninguna actividad pedagógica es neutral, que todas las acciones de enseñanza están respaldadas por una forma determinada de entender lo que se debe aprender y por qué.

En Colombia, los estudios sobre el pensamiento y las creencias de los profesores han revelado contradicciones entre los discursos oficiales orientados a la innovación y las prácticas escolares que permanecen arraigadas en perspectivas tradicionales (Aparicio-Serrano y Hoyos De Los-Ríos, 2008; López-Vargas y Basto-Torrado, 2010; Piñeros, 2014; Ricaurte y Torres, 2016). Esto se respalda con investigaciones sobre las teorías implícitas de los profesores de primaria, que muestran la coexistencia y funcionamiento simultáneo de creencias directas, interpretativas y constructivistas en su

práctica de aula (Pozo et al., 2006). Aunque no siempre son explícitas, funcionan como filtros que dirigen la planeación, las interacciones y la evaluación del aprendizaje que hace el profesor.

Desde el punto de vista de las didácticas específicas, ha aumentado la atención no sólo en las creencias generales, sino también en las creencias más particulares, por ejemplo, las relacionadas con el aprendizaje de objetos matemáticos, como la estimación de medidas, o con la capacidad de argumentar como habilidad del lenguaje. Se han intensificado los estudios centrados en cómo los profesores en formación y en ejercicio movilizan sus modelos de enseñanza que expresan diversos niveles de sofisticación en sus creencias epistemológicas (Schommer, 1990, 1993; Schommer-Aikins et al., 2012; Schreiber y Shinn, 2003) Estas creencias epistemológicas sirven como base para organizar los pensamientos y la información de una persona sobre un aprendizaje particular. La evolución de los modelos de enseñanza demuestra que, a medida que el profesor refina sus creencias, también cambia su práctica, pasando de propuestas informadas por transmisión a propuestas basadas en razonamiento y a la construcción activa del conocimiento.

Este panorama que conecta teorías implícitas, creencias epistemológicas y modelos de enseñanza, se vuelve pertinente cuando se compara con otras experiencias en contextos latinoamericanos. Tanto en Colombia como en México las escuelas normales han estado históricamente en el centro de la formación del profesorado y la política educativa de ambos países. La evidencia parece mostrar que es similar la resistencia de los profesores en formación a abandonar prácticas tradicionales, así como la tensión entre los discursos constructivistas y las prácticas pedagógicas del profesor. Además, construir un diálogo entre ambos contextos implica la oportunidad de reconocer convergencias y divergencias en relación con cómo los sistemas de formación de profesores abordan el desafío del cambio de creencias y prácticas que se requieren para enfrentar las demandas del aprendizaje escolar en el siglo XXI.

Marco conceptual: teorías implícitas y creencias en el aprendizaje

Teorías implícitas sobre el aprendizaje en la formación de maestros

En la línea de ubicar al profesor como dinamizador del aprendizaje más que replicador de contenidos, se vienen desarrollando investigaciones para estudiar sus teorías implícitas, que son definidas por Rodrigo López et al. (1993) como “teorías pedagógicas personales reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica pedagógica. Por lo tanto, son una síntesis de conocimientos culturales y de experiencias personales” (p. 240). Definición en la que puede distinguirse una marcada relación entre los conocimientos construidos desde la experiencia y los que son producto del conocimiento profesional intencionado del profesor y que puede evidenciarse en su práctica pedagógica.

Dicho esto, es claro que para hacer posible una resignificación genuina de las prácticas del profesor, nacida de su propia reflexión y no de una exigencia externa, resulta insuficiente perfeccionar el conocimiento formal que este declara —el cual por lo general atiende al discurso académico exigido por su contexto laboral y que es a veces incoherente con su acción—. Para este objetivo resulta más productivo conocer su pensamiento y comprender cuáles son aquellas estructuras mentales subyacentes, es decir, las creencias sobre aprendizaje que son responsables de sus manifestaciones contextuales en el aula o sus acciones pedagógicas.

Si bien es cierto que en las teorías implícitas habitan todos aquellos conocimientos declarativos y prácticos que el profesor en formación o en ejercicio posee sobre algo, en este caso sobre el aprendizaje, también es poco común tener consciencia sobre su existencia y funcionamiento en el pensamiento, por lo que identificarlas y comprenderlas es un trabajo minucioso y de largo aliento, además de que su carácter dinámico hace que estas se transformen con relativa facilidad.

Las creencias epistemológicas

Estudios sobre cognición epistémica, sistemas de creencias, creencias personales, concepciones, entre otros relacionados, han desencadenado en el campo de las ciencias cognitivas asociadas a la educación un profundo deseo por comprender cómo se asocian las creencias con el conocimiento. Schommer (1990, 1993) y Schommer et al. (2012) han establecido un marco que permite distinguir dichas creencias de ingenuas a sofisticadas, categorizándolas en cinco dimensiones: fuente del conocimiento (autoridad frente a razón), certeza del conocimiento (absoluta frente a tentativa), organización del conocimiento (aislada frente a integrada), habilidad para aprender (fija frente a desarrollable) y velocidad del aprendizaje (rápida frente a gradual) (Osorio et al., 2023).

Para Lunn Brownlee et al. (2017), la cognición epistémica se refiere a las formas en que los individuos comprenden y evalúan el conocimiento. Al realizar dicho ejercicio de carácter metacognitivo, los profesores ponen en evidencia sus creencias epistemológicas y logran influir en sus prácticas de instrucción y enfoques de aprendizaje, es decir, reconocen sus modelos de enseñanza y posibilitan así una movilización de estos para ponerlos al servicio de la gestión del aprendizaje de sus estudiantes.

Las investigaciones han demostrado que las creencias epistemológicas de los profesores pueden mediar la forma en que conciben y participan en la enseñanza, y pueden influir en su comprensión de los cursos de formación de profesores (inicial y continua), así como en la profundidad y el uso del conocimiento que tienen. En palabras de Callejo y Vila (2003, como se cita en Rey et al., 2008): “Las creencias influyen en la forma en que se aprende, se enseña y se aplica” (p.46). Por tanto, desarrollar la cognición epistémica, a partir de la identificación de creencias epistemológicas propias, puede ayudar a los profesores a convertirse en educadores más eficaces.

Existen varias estrategias que se pueden utilizar para promover el desarrollo de las creencias epistemológicas. Las siguientes, son postuladas por Yerdelen-Damar y Eryılmaz (2021): integrar actividades metacognitivas explícitas, enseñar estrategias de pensamiento crítico, fomentar la discusión y el debate, proporcionar ejemplos concretos y ofrecer retroalimentación reflexiva. Al utilizar estas estrategias, los profesores pueden mejorar su com-

prensión sobre cómo se genera el conocimiento y cómo pueden participar activamente en el proceso de construcción de su conocimiento científico.

Discusión y reflexiones finales

El pensamiento del profesor, sus creencias y las teorías implícitas son resultado de un proceso sociocultural dinámico de comprensión de la realidad y no un producto acabado, pues se conectan con todo un marco de significación subyacente en el que se reúne el conocimiento que posee el profesor, los cuales además se dan en el marco de una actividad específica como lo es la enseñanza, y que acompañan al sujeto a lo largo de su vida personal y profesional. Esto se vuelve evidente en el campo de acción inmediata mediante la interacción con otros y el ejercicio mismo en dominios como la planeación, la práctica pedagógica, la gestión de ambientes de aprendizaje y la profesionalización.

La realidad anteriormente planteada atañe a diversos países latinoamericanos, como lo es el caso de Colombia y México, en donde se siguen adelantando estudios sobre las creencias epistemológicas, teorías implícitas y su relación con los modelos de enseñanza de los profesores. Con respecto a las creencias de los profesores en escuelas normales mexicanas, Castro y Rubio (2019) afirman que “en el caso de los estudiantes de reciente ingreso se orientan hacia el ¿qué se aprende?, es decir, muestran preocupación por los contenidos del aprendizaje” (p. 96), lo que mantiene la atención de los profesores en formación específicamente en el campo de modelos de enseñanza basados en la transmisión de conocimientos, es decir, hay poca preocupación sobre qué es aprender, por lo cual responden a teorías implícitas con creencias directas sobre el aprendizaje.

Así pues, es necesario comprender que, en términos de lo expuesto, aunque el concebir es una acción particular por la cual el individuo estructura su saber a medida que integra los conocimientos, las creencias tienen raíces socioculturales y son a su vez un factor de socialización que están en la base de los intercambios psicosociales producidos en el campo de acción (Rodrigo López et al., 1993). Casos similares a lo que se evidenció en el estudio relacionado con escuelas normales mexicanas se encuentran en los espacios de formación de profesores en Colombia.

Las distintas teorías implícitas pueden coexistir en el mismo pensamiento aunque sean contrarias en su esencia, incluso algunas pueden hacerse manifiestas con el actuar ante ciertas situaciones y otras pueden relucir en contextos diferentes. Algunas de ellas han sido reflexionadas, interiorizadas y expresadas por el profesor, por lo que logran dar sentido consciente a sus decisiones y acciones pedagógicas, incluso llegan a transformar las prácticas de enseñanza con cierta rapidez en comparación con otros procesos que se dan a nivel educativo. Otras teorías son en cambio “no reflexionadas” y se manifiestan en frases y acciones que, aunque no seann conscientes, son, al igual que las explícitas, una expresión del pensamiento del profesor.

Es posible comprender entonces que las creencias de los profesores pueden ser disonantes con sus prácticas, aun cuando sus declaraciones estén ligadas al deber ser. Las prácticas son un reflejo del ser, es decir, a veces un profesor es consciente de cuál es la teoría personal que viene a justificar gran parte de lo que hace en el aula. En otras ocasiones, dicha teoría no aparece claramente explicitada, al menos a nivel formal, pero lo cierto es que puede evidenciarse a través de las prácticas y acciones de enseñanza” (Martínez Bonafé y Salinas Fernández, 1988).

En conclusión, tanto las creencias epistemológicas como las teorías implícitas tienen como base el conocimiento personal que ha cultivado el profesor y conforman los marcos de referencia desde los cuales este actúa y que construyen en parte el mundo que le rodea, la perspectiva desde la cual ve la realidad y los supuestos sobre los cuales procesa la información, produce el aprendizaje y construye conocimiento. Reflexionar sobre ellas implica para el profesor gobernarlas, emanciparse del control inconsciente que estas tienen sobre su práctica pedagógica, sus acciones de enseñanza y las decisiones que toma en relación con el aprendizaje de sus estudiantes.

Referencias

- Aparicio-Serrano, J. A. y Hoyos De Los-Ríos, O. L. (2008). Enseñanza para el cambio de las representaciones sobre el aprendizaje. *Universitas Psychologica*, 7(3), 725–737. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64770310>
- Brownlee, J., Ferguson, L. y Ryan, M. (2017). Changing Teachers' Epistemic Cognition: A New Conceptual Framework for Epistemic Reflexivity. *Educational Psychologist*, 52(4), 242-252. <https://doi.org/10.1080/00461520.2017.1333430>
- Castro L., G. y Rubio M., M. (2019). Teorías implícitas respecto al aprendizaje en estudiantes normalistas mexicanos. *Revista Currículum*, 32, 81-97. <https://doi.org/10.25145/j.curricul.2019.32.05>
- Korur, F., Yerdelen-Damar, S. y Saglam, H. (2021). The Development of an Integrated Scale of Technology Use in Physics. *Research in Learning Technology*, 29. <https://doi.org/10.25304/rlt.v29.2432>
- Llinares, S. y Sánchez, M. (2009). Las creencias epistemológicas sobre la naturaleza de las matemáticas y su enseñanza y el proceso de llegar a ser un buen profesor. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria De Didáctica*, 8. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-5374/article/view/3558>
- López-Vargas, B. I. y Basto-Torrado, S. P. (2010). Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva From Implicit Theories to Teaching as Reflective Practice. *Educación y educadores*, 13(2), 275–291. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83416998007>
- Martínez Bonafé, J. y Salinas Fernández, D. (1988). *Programación y evaluación de la enseñanza: Problemas y sugerencias didácticas*. Editorial Mestra.
- Osorio Noriega, R., Monroy Hernández, F. y López Martínez, O. (2023). Creencias epistemológicas y enfoques de enseñanza en docentes de primer ciclo de enseñanzas universitarias: Modelos predictivos sobre las creencias epistemológicas y los enfoques de enseñanza en docentes de primer ciclo universitario. *Horizontes Pedagógicos*, 25(1), 15-24. <https://doi.org/10.33881/0123-8264.hop.25102>
- Piñeros Piñeros, M. A. (2014). *Interpretación de las teorías implícitas acerca del aprendizaje de un grupo de profesores de educación básica secundaria de tres colegios rurales del departamento de boyacá* [Tesis de maestría]. Universidad Católica de Colombia
- Porlán R. (2017) *Enseñanza universitaria. Cómo mejorarla*. Madrid
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez, M. del P., Mateos, M. del M., Martín, E. y De La Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*. Editorial Graó.
- Rey, G., Sastre, P., Boubeé, C. y Cañibano, A. (2008). Introducción a los conceptos de creencias y concepciones en *El pensamiento del profesor, sus prácticas y elementos para su formación profesional* (pp. 41-47). Colegio Mexicano de Matemática Educativa A. C.
- Ricaurte, N. y Torres, N. (2016). *Las concepciones de enseñanza de los docentes y su relación con la práctica pedagógica, como criterio de calidad en la gestión académica*. <https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/8237/Versión>

- Rodrigo López, M. J., Rodríguez Pérez, A. y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano*. Editorial Visor
- Schommer-Aikins, M. y Beuchat-Reichardt, M. y Hernández-Pina, F. (2012). Creencias epistemológicas y de aprendizaje en la formación inicial de profesores. *Anales de Psicología*, 28(2), 465-474. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16723135017>
- Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82, 498-504. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.3.498>
- Schommer, M. (1993). Comparisons of beliefs about the nature of knowledge and learning among post-secondary students. *Research in Higher Education*, 34, 355-370. <https://doi.org/10.1007/BF00991849>
- Schreiber, J. y Shinn, D. (2003). Epistemological beliefs of community college students and their learning processes. *Community College Journal of Research and Practice*, 27, 699-709. <https://doi.org/10.1080/713838244>.
- Tamayo Alzate, O. E. (2010). Cambio conceptual transcultural desde una perspectiva integral. *Revista Ánfora*, 17(28), 53-67. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=357834262003>
- Vila, A. y Callejo, M. L. (2005) *Matemática para aprender a pensar. El papel de las creencias en la resolución de problemas*. Madrid. Narcea