
**LAS CREENCIAS DEL PROFESOR QUE IMPARTE ASIGNATURAS EN LA
ESCUELA NORMAL**
BELIEFS OF THE PROFESSOR WHO TEACHES SUBJECTS IN NORMAL SCHOOLS

Candelaria González Polo¹

Candeena@hotmail.com

Recibido: 3 de octubre de 2011;

Aceptado para su publicación: 23 de diciembre de 2011

RESUMEN

Se ha mostrado que las creencias influyen en el comportamiento docente de los profesores y en este reporte se describen algunas creencias de los formadores de docentes de Escuelas Normales en México en relación a las habilidades que pretenden desarrollar en sus estudiantes y las implicaciones pedagógicas que se derivan de ellas en el marco de las relaciones docentes con el entorno social. Muchas de las acciones que desarrolla el profesor en su práctica docente emanan de las creencias de que el conocimiento hay que tomarlo del exterior y trasmitirlo a estudiantes

ABSTRACT

It has been shown that beliefs influence the teacher's behavior and his style of teaching. This report describes some beliefs of teacher's trainers in Mexican Normal Schools, regarding to the skills they intend to develop in the students and which pedagogical implications arise in the social context as well as in the relationships established in the teaching process. Many actions taken by the teachers in their teaching practice originate from the belief that we have to take the knowledge from outside and transmit it to inexperienced students so that they can acquire it. These actions also show how

¹ Doctora en Ciencias de la Educación. Auxiliar del Departamento de planeación, seguimiento y evaluación de la Escuela Normal de Atlacomulco, Estado de México, México.

inexpertos para que puedan apropiarse de éste e ilustran cómo inciden en el modelo de docente a formar. they influence the teacher model to form.

Palabras claves: creencias, práctica docente, habilidades, implicaciones pedagógicas. **Keywords:** Behavior, teacher's trainers, relationships

INTRODUCCIÓN

Las creencias

El estudio de las creencias ha tenido auge en las últimas décadas. En el ámbito social se ha mostrado que son saberes con diferente forma de validación y que orientan las acciones de las personas. Peirce (cit en Kerlinger, 1982) expone que las creencias son una forma de conocimiento y viceversa]. Explica que hay 4 formas generales de fijar un conocimiento o creencia: conocimiento científico o método de la ciencia, método de tenacidad, método de autoridad y método a priori.

DESARROLLO

En otro sentido, (Villoro, 1991) explica que las creencias se pueden inferir a partir de los comportamientos, de las intenciones, de las inferencias (estados emocionales como temor, sorpresa y confianza) y de otras creencias ligadas a ellas que se van construyendo y transformando en los sujetos a través del tiempo. También se ha reportado que las creencias son un “estado interno del sujeto que, junto con otras propiedades, puede explicar comportamientos diversos frente a estímulos variados” (Villoro, L. ,1991) y que “las creencias y suposiciones acerca de la enseñanza, sea en una escuela o en cualquier otro entorno, son un reflejo directo de las creencias y suposiciones que el maestro tiene acerca del alumno” (Villoro, L. ,1991. p. 37).

Otros autores como (Thompson, 1984), han externado que las creencias acerca de las disciplinas influye en la enseñanza o como (Martínez, 2002), quien dice que “la concepción del aprendizaje nos hará decantarnos por un determinado enfoque o método de enseñanza”]. En este sentido, las creencias se convierten como lo mencionan (Vila y Callejo, 2004, p. 48) en “un tipo de conocimiento, una opinión fuertemente arraigada, produce hábitos, determina intenciones; como las actitudes, se

compone de cognición como afecto”].

Las referencias anteriores muestran que las creencias coinciden con las ideas preconcebidas de los sujetos por lo que se mantienen conforme pasa el tiempo y en muchos casos son muy resistentes al cambio. Además que desempeñan un papel relevante en la práctica docente de los profesores y hacerlas visibles nos ayuda a reflexionar acerca de las actitudes docentes que obstaculizan el logro de los propósitos educativos.

Las Escuelas Normales en México

La formación de profesores en México data desde 1887 según Bahena (1996), con el propósito de satisfacer la necesidad de docentes para la educación primaria en la Ciudad de México y sustituye la idea de la docencia como profesión libre autorizada por los ayuntamientos o gobiernos de los estados y ejercida por quien pasaba por una serie de exámenes. (Bahena, U. ,1996).

Desde 1935 se propone que el estado a través de la SEP, se encargue de la formación de docentes de preescolar, primaria, secundaria y normal. A partir de entonces se han implementado acciones tendientes a lograr la calidad en la formación de docentes que incidan en la calidad de la educación básica, pero a pesar de ello se siguen reportado dificultades en la práctica docente de los profesores, en aspectos como estrategias de enseñanza, enfoques de los programas y el carácter formativo de los procesos de evaluación.

La metodología cualitativa emergente

Se ha mostrado que las habilidades son identificables, ya sea por repetición o reproducción y en torno a ellas se rescataron los datos empíricos previos y se construyeron las preguntas que orientaron este estudio, dirigido a los profesores: ¿Cuáles son sus creencias en torno a que los estudiantes identifiquen las ideas importantes que sustentan el contenido de un documento?, ¿cuáles son sus creencias en torno a la construcción de resúmenes?, ¿Qué acciones desarrolla el profesor para lograr dichas habilidades en los estudiantes?, y ¿cómo influyen dichas creencias en el tipo de práctica docente que desarrolla?

El estudio se llevó a cabo bajo sugerencias metodológicas de (Geertz, 1973) y (Erickson, 1984, p. 197-301) entre otros. Se parte del dato empírico y se articula con el

referente teórico. Considera las relaciones que se enlazan entre momentos, espacios y participantes en el estudio y admite generalizar a partir del caso particular estudiado, a través de los rasgos comunes que se derivan de distintos procesos específicos. Un ingrediente para construir el conocimiento es la descripción analítica. No es repetir, reflejar o reproducir las realidades, sino traducirlas, construirlas e interpretarlas para alimentar la referencia empírica inicial con lo real y para que las explicaciones de los hechos tomen forma de conceptos.

El tipo de estudio sugiere un análisis intensivo y profundo con pocos individuos, por ello es factible el estudio de caso. De acuerdo a por Geertz cit en (Calvo, 1997), este enfoque no busca la representatividad del caso estudiado, la generalización de los resultados, la predicción de los mismos, ni la uniformidad de la vida social, porque lo particular que sucede en una realidad no sucederá en otras, los casos son hechos irrepetibles y se expresan de manera específica, no universal (Calvo, 1997). Lo que se busca es integrar las condiciones propias y distintas que gravitan en cada espacio y lugar, con la idea de articular las historias locales con espacios de mayor dimensión.

Se utilizó la observación participante de manera permanente, para asegurar una relación constante y dinámica, entre las preguntas de investigación y la recopilación de datos. Es una forma de interactuar con los participantes del estudio. Característica principal que me parece bien expresada por (Taylor y Bogdan, 1998) quien reporta que es una interacción social entre el investigador y los informantes “durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo”. (Taylor, S. J. y Bogdan, R.,1998). Se apoyó de la entrevista a profundidad bajo una guía de preguntas para tratar de penetrar en el pensamiento de los profesores a través de su discurso en un modelo de conversación entre iguales y “reiterados encuentros cara a cara entre el entrevistador y los informantes, encuentros estos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras” (Taylor y Bogdan, 1998, p. 101). Se retroalimentó la información con datos obtenidos de evidencias impresas usadas por los docentes.

Las creencias de los profesores

Consideramos a las creencias como aquellos saberes generados a nivel personal que

pueden tener prueba, demostración científica o disciplinaria, pero los profesores no tienen información de su existencia. Dichos saberes los construyen a través del tiempo, en función de sus experiencias, sus logros, sus intenciones, sus afectos o gustos, deseos y costumbres. Los profesores asumen de manera consciente que sus creencias carecen de prueba, demostración científica o disciplinaria y a pesar de ello las justifican porque están armonizadas con saberes que han adquirido a través de su desarrollo profesional y les son funcionales, es decir, les permiten la buena relación o insertarse de manera favorable en las situaciones que enfrentan en su vida cotidiana. Por ello modelan su pensamiento y su actuar e influyen en su práctica docente.

Leticia y Elena son profesoras de escuelas normales que imparten asignaturas en la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en inglés. En ellas predominan las creencias de que el alumno es un ser incapaz de producir conocimiento, con mente en blanco a la que hay que llenar con un vasto repertorio de conocimientos y por lo tanto promueven prácticas docentes donde se reproducen contenidos y la adquisición de hábitos de comportamiento frente al profesor. Situación que no es exclusiva de estos tiempos y que se ha tratado de reorientar a partir de ideas que promueven la formación de profesores no sabios sino que sepan enseñar. Pero a pesar de estos esfuerzos, predominan prácticas docentes caracterizadas por un profesor protagonista y estudiantes pasivos con escenarios donde los profesores como Elena indican a los estudiantes *“subrayen eso de...”*, *“hagamos un apartado y coloquen esas reflexiones y le ponen fecha”* para formar estudiantes con características similares a lo que les ha funcionado en su desarrollo humano y profesional.

El tipo de práctica de Elena y Leticia coincide claramente con las creencias de que los conocimientos justificados adquiridos a través de los textos o materiales disciplinarios, fungen como base para el desarrollo de habilidades, valores y actitudes en las personas. Bajo ésta perspectiva, no podemos negar que para los profesores que coinciden con estas ideas, niegan la relevancia de los saberes individuales porque *“no siempre lo que él piensa o lo que él dice es lo adecuado”* y construyen la idea de que el conocimiento se adquiere a través de la copia y para ellos esa es una construcción.

La concepción de estos profesores de que el conocimiento no cambia, sino que está allí para que se reproduzca y se utilice en acciones *“adecuadas”* y es denominada por

(Mauri,1999, p. 65-100) como “adquirir los conocimientos relevantes”. (Mauri, 1999, p. 70)

La manera objetiva de verificar que se está reproduciendo el conocimiento de manera adecuada es a través de la forma de evaluar a los estudiantes, donde los profesores solicitan la reproducción del mismo o en torno a la construcción de resúmenes, vistos por Leticia como textos donde se anota lo relevante de un escrito, lo más importante y que valoran principalmente la capacidad de retención.

Esto convierte a los profesores formadores de docentes en Escuelas Normales y estudiantes con creencias similares a las de Elena y Leticia en meros consumidores de conocimientos construidos por otros y coinciden con el empirismo característico de las prácticas docentes practicadas desde que se consolida la centralización y expansión de la educación primaria, por profesores que en muchos de los casos carecían de formación pedagógica y que reproducen la idea de que desde que nacemos nuestra mente es como una pizarra en blanco, una tabula rasa, sobre la que el conocimiento es la fiel copia y acumulación de la realidad. Coinciden además con las creencias de profesores de otros subsistemas encargados de la formación de docentes y en otras licenciaturas, donde el maestro es el dueño de las preguntas y sabedor de las respuestas y de los medios para alcanzar los cambios deseados en los estudiantes.

En torno a estas creencias, se trata de modelar a los estudiantes como si éste fuera un sujeto modelado por el exterior, que no piensa o que es incapaz de identificar los conocimientos relevantes y hay decirle qué hacer y qué no hacer como lo relata Elena con el propósito de evitar obstáculos para el desarrollo de una buena clase que lleva al desenvolvimiento victorioso de un docente.

Esta característica ha sido parte de una concepción denominada por (Mauri, 1999, p. 67) “conocer las respuestas correctas”, en donde el profesorado formula preguntas al alumnado con la finalidad de comprobar si éste dispone o no del repertorio adecuado de respuestas, reforzando positivamente las contestaciones correctas y sancionar las que son erróneas.

Las creencias de este tipo de profesores tienen mucho en común también con las teorías conductistas con el fin último de que los estudiantes obedezcan y hagan lo que pide el profesor, *la maestra dijo que así, ahora lo voy hacer así porque ella dijo que así,*

a través de refuerzos positivos o negativos hasta lograr un alto grado de automatismo ante el cual los estudiantes se adaptan a lo establecido por los profesores tanto en las actividades solicitadas así como en los escritos que producen.

En general los profesores con creencias de que son proveedores de conocimientos y verificadores de conductas, siguen reproduciendo acciones con características de la corriente positivista adoptada en México desde hace varias décadas donde una de las premisas relevantes es que el conocimiento no cambia y tiene que reproducirse desde el exterior. Una forma mecánica de proceder frente a la enseñanza vista como ideal de eficiencia tanto por los profesores así como de los estudiantes.

Las implicaciones pedagógicas.

La concepción de que el conocimiento no cambia, alude a considerarlo como una verdad fija que está allí, que ha sido construido por expertos y que desde el exterior se tiene que reproducir sin error en los estudiantes. Situación que niega la posibilidad de que los estudiantes construyan sus saberes porque se piensa que solo los capaces o expertos pueden hacerlo. Esta concepción da lugar a las creencias de que el aprendizaje es un incremento cuantitativo de conocimientos y la mejor estrategia para ello es memorizar, repetir y practicar mucho.

Tener las creencias de que el estudiante es un ser inexperto al que hay que enseñarle haciéndole ver sus errores, es verlo como una especie de objeto vacío modelado por el exterior que reproduce contenidos sin comprenderlos y sin conexión alguna con el resto de su esquema cognitivo, hasta lograr que los retengan para resolver exámenes y adquieran las conductas deseadas por el profesor. Es dar por hecho que lo que piensa el estudiante no es relevante y llevan a los profesores a centrarse en la materia o currículum, es decir a los saberes culturalmente valiosos y a plantear situaciones significativas para el profesor y no para el estudiante.

CONCLUSIONES

Cuando se tienen las creencias de que el estudiante no es capaz de aprender por sí mismo, y qué hay que mostrarle cómo, afianza las creencias de que el profesor es el que sabe y tome el papel de protagonista y sabedor de lo que requieren sus educandos para adaptarse a su entorno social. Situación que reproduce la formación de

estudiantes pasivos y obedientes ante el profesor, quien presenta sus creencias como normas para ser reconocidas y reproducidas. Con ello se pierde la oportunidad de construir un estilo de enseñanza centrado en el estudiante con énfasis en los procesos, la iniciativa, la creatividad, el aprendizaje significativo y la toma de decisiones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Kerlinger, F. (1982). Investigación del comportamiento (2ª ed.). (J. R. Blengio y J. C. Pecina, Trads.). New York University. México, D. F: Nueva Editorial Interamericana.
- Bahena, U. (1996). Historia de la Escuela Normal Superior de México., Cristal Serrano Gatelán y Ana María Zafra Caballero (colaboradores), México, D.F: Escuela Normal Superior. Tomo 1.
- Bruner, J. (1997). Pedagogías de uso común. En The culture of education, Mónica Utrilla (trad.), (pp. 44-65). Cambridge, Harvard University Press.
- Calvo, B. (1997). La modernización educativa desde una perspectiva histórico cotidiana. Tesis de doctorado. CIESAS, México, D. F.
- Erickson, F. (1984). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En Stiven Boy (1990), La investigación de la enseñanza II, Métodos cualitativos y de observación Educador: Paidós.
- Geertz, C. (1973). La interpretación de las culturas (capítulo 1). Barcelona: Gedisa.
- Martínez, J. D. (2002). Creencias relativas al aprendizaje de una lengua extranjera, en CAUCE, Revista Internacional de Filología y su Didáctica, 28, 2005, Universidad de Extremadura (España), 219-234.
- Mauri, T. (1999). Qué hace que el alumno y la alumna aprendan los contenidos escolares, la naturaleza activa y constructiva del conocimiento, en C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé y A. Zabala. El constructivismo en el aula Graó Editores: Barcelona, España.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1998). Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados. Barcelona, España: Paidós. T.
- Thompson, A. G. (1984). The relationship of teacher's conceptions of mathematics teaching to instruccional practice. Educatinal studies in mathematics, New York, USA: D. Reidel Publishing Company.

Vila, A. y Callejo, M. L. (2004). Matemáticas para aprender a pensar: el papel de las creencias en la resolución de problemas. Madrid, España: Narcea, S.A. de ediciones.