



HAL
open science

Algunos conceptos clave en torno a las creencias de los docentes en formación

María José Latorre-Medina, Francisco Javier Blanco-Encomienda

► To cite this version:

María José Latorre-Medina, Francisco Javier Blanco-Encomienda. Algunos conceptos clave en torno a las creencias de los docentes en formación. *Docencia e Investigación*, 2007, 17, pp.147-170. halshs-03628741

HAL Id: halshs-03628741

<https://shs.hal.science/halshs-03628741>

Submitted on 2 Apr 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

ALGUNOS CONCEPTOS CLAVE EN TORNO A LAS CREENCIAS DE LOS DOCENTES EN FORMACIÓN

María José Latorre Medina. Profesora de la Universidad de Granada,
Departamento de Didáctica y Organización Escolar (mjlator@ugr.es)

Francisco Javier Blanco Encomienda. Profesor de la Universidad de Granada, Departamento
de Métodos Cuantitativos para la Economía y la Empresa (jble@ugr.es)

Resumen

La línea de investigación sobre creencias de los docentes en formación constituye uno de los más complejos ámbitos de estudio en el campo del aprender a enseñar; toda una sugerente línea de estudios en torno a las creencias de los aprendices de profesor (su origen y perpetuación, su intervención en procesos cognitivos, su influencia en los individuos, su relación con la práctica de la enseñanza...). Fruto de nuestra revisión teórica al respecto, surge el presente artículo, que intenta aproximarse al propio concepto de creencias, averiguar su origen y necesidad, el papel que juegan en el crecimiento profesional de los docentes y su relación con otros constructos concomitantes cuales son el conocimiento, las teorías implícitas, las actitudes y disposiciones docentes, etc., haciendo un recorrido por las investigaciones y trabajos realizados que han aportado resultados interesantes sobre esta temática.

Palabras clave: Futuros profesores, creencias docentes, estudios en torno a las creencias de los profesores, relación creencias/conocimiento, relación creencias/teorías implícitas, relación creencias/actitudes, relación creencias/disposiciones docentes.

Abstract

The line of research on student teachers' beliefs constitutes one of the most complex scopes of study in the field of learning to teach; all a suggestive line of studies around the beliefs of the student teachers (its origin and maintenance, its intervention in thinking processes, their influence in the individuals, their relation with the practice of education...). Fruit of our theoretical revision on the matter, the present article arises, that tries to come near to the own concept of beliefs, to find out its origin and necessity, the paper that plays in the professional growth of teachers and its relation with other closely related or united concepts as they are the knowledge, the implicit theories, the educational attitudes and dispositions, etc., doing a route by the research and developed works that have contributed interesting results on this thematic.

Key Words: Student teachers, educational beliefs, studies about teachers' beliefs, relation beliefs/knowledge, relation beliefs/implicit theories, relation beliefs/attitudes, relation beliefs/educational dispositions.

1. INTRODUCCIÓN

Denominar lo intangible es algo realmente complicado y subjetivo. En el campo de la educación, se han pasado décadas indagando qué tipo de creencias poseen los docentes, definiendo tales creencias, llenando de contenido el término. Ahora, tras estos años de discusión, cuando apenas quedan investigadores que no sepan, más o menos, lo que significan, pasan a mejor vida, esto es, a coexistir con una gama amplia de definiciones y términos, “*un desconcertante listado de términos*” (Clandinin y Connelly, 1987, 487), que describen o intentan describir lo que son. Pese a ello, el concepto de creencia, de creencias docentes, no disfruta aún de unanimidad entre los diferentes autores que se han acercado a su estudio.

Efectivamente, Sola (1999) y Quintana (2001) sostienen que el concepto de creencia, en el lenguaje ordinario, tiene a menudo diferentes significados. En ciertos casos, creer quiere decir lo opuesto a saber, en el sentido de que no se está seguro de algo pero se tiene por verdadero. A este respecto, Fenstermacher (1994) apunta que conocer algo es epistemológicamente diferente de tener una creencia sobre algo. La seguridad, la certeza, la falta de vacilación, se asimilaría al conocimiento, al saber, pero nunca al creer. En otras circunstancias más generales, creer equivale a aceptar algo como verdadero o existente; vendría a ser “*la actitud de quien reconoce algo por verdadero*” (Quintana, 2001, 18). En esta ocasión, saber implica necesariamente creer, ya que difícilmente se podría saber algo sin tenerlo al mismo tiempo por verdadero y cierto. Autores como Villoro (1986) perciben totalmente contradictorio que una persona pueda saber algo sin creerlo. Para el autor, todo saber implicaría creencia, pero no toda creencia implicaría saber; es decir, no entiende que sea posible saber algo sin creer en ello, pero sí lo contrario, creer en algo sin tener la certeza, la seguridad de que realmente se sabe.

2. APROXIMACIÓN AL TÉRMINO DE CREENCIA: CLARIFICACIÓN CONCEPTUAL

“Saber y conocer son dos conceptos epistémicos a los que subyace alguna suerte de creencia, lo que nos deja ante la situación de tratar de esclarecer este concepto vago e impreciso” (Sola, 1999, 664).

Hoy día sabemos que las representaciones mentales de los maestros (creencias, opiniones, valores, actitudes...) son un constructo difícil de delimitar, ya que poseen perfiles cognitivos, actitudinales y simbólicos-afectivos que han sido estudiados tanto por la psicología

(análisis de su génesis) como por la pedagogía (implicaciones para la práctica educativa). De este modo, hallamos en la literatura una cantidad de autores que, desde hace décadas, se han esforzado por definir concretamente qué son las creencias. Cabe citar, por ejemplo, a Rokeach (1968), Abelson (1979), Nisbett y Ross (1980), Clandinin y Connelly (1987), Dewey (1989), Kagan (1990), Holt-Reynolds (1992), Pajares (1992), Alexander y Dochy (1995) y Ennis, Cothram y Loftus (1997), entre otros muchos.

La documentación existente al respecto nos revela que los estudios sobre las creencias de los docentes -en algunos casos denominadas 'teorías implícitas'- han intentado comprender de mejor forma la práctica educativa. El término 'creencias' surge en la investigación educativa como un constructo para comprender e interpretar las acciones de los profesores (De Witt, Birrell, Egan, Cook, Ostlund y Young, 1998; Knowles y Cole, 1994; Holt-Reynolds, 1992). El hilo conductor de todos estos trabajos ha sido conocer y comprender para propiciar el cambio. Esto es, explicitar lo que tradicionalmente se ha mantenido implícito con un doble propósito: por un lado, desarrollar estrategias conducentes a cambiar creencias y, por otro, lograr cambios duraderos y de fondo en la educación (Maxson y Sindelar, 1998).

Pero, ¿cuáles son las aportaciones que los autores anteriores han hecho en torno a las creencias que poseen los profesores?

Empezaremos por Rokeach (1968), quien a finales de los años sesenta afirma que las creencias son grandes presunciones acerca de uno mismo y de la realidad física y social. El autor las define como una simple proposición, consciente o inconsciente, inferida desde lo que una persona dice o hace, capaz de ser precedida por la frase "Yo creo que...". Las creencias pueden ser descriptivas, evaluativas o prescriptivas. Y poseen un componente cognitivo, afectivo y conductual. Como resultado de su estudio, concluye que el conocimiento es un componente de la creencia. Cuestión que, como veremos, se pondría en entredicho años más tarde.

En la década de los setenta, destaca el estudio realizado por Abelson (1979), donde se definen las creencias como el conocimiento que la gente manipula para un propósito particular o bajo una circunstancia necesaria. Y en los ochenta, Nisbett y Ross (1980) presentan las creencias como razonables proposiciones explícitas acerca de las características de los objetos y de las clases de objetos. Para estos autores, las creencias son un componente del conocimiento, a diferencia de lo que años anteriores había sido postulado por Rokeach (1968).

Sigel (1985) defiende que las creencias son construcciones mentales de la experiencia -a menudo condensadas e integradas en esquemas o conceptos- que se mantienen como verdaderas y que guían la conducta. Por su parte, Dewey revela que la creencia *“abarca todas las cuestiones acerca de las cuales no disponemos de un conocimiento seguro, pero en las que confiamos lo suficiente como para actuar de acuerdo con ellas, y también cuestiones que ahora aceptamos como indudablemente verdaderas, como conocimiento, pero que pueden ser cuestionadas en el futuro”* (Dewey, 1984, 24).

En la década de los noventa, Pajares lleva a cabo un interesante trabajo de revisión sobre las creencias del profesor. Fruto de ello, afirma: *"El resultado es una visión de la creencia que garantiza un juicio del individuo de la verdad o falsedad de una proposición, un juicio que puede solamente ser inferido desde una comprensión colectiva de lo que los seres humanos dicen, quieren hacer y hacen. El desafío es valorar cada componente para tener confianza en que la creencia inferida es una representación razonablemente adecuada de ese juicio"* (Pajares, 1992, 316). El autor considera que las creencias son construcciones mentales basadas en las experiencias previas que las personas poseen, las cuales determinan su construcción. Ahora bien, tales experiencias pueden ser positivas o negativas y no generar creencias, o bien que su proceso de construcción sea erróneo y, por consiguiente, la creencia que se genere también lo sea. De la revisión que realiza el autor, recogemos tres ideas que consideramos fundamentales:

- a. Las creencias que poseen los docentes influyen en su percepción y juicio, que son los que, en realidad, afectan a lo que dicen y hacen en clase.
- b. Las creencias juegan un papel clave en cómo los profesores aprenden a enseñar, esto es, en cómo interpretan la nueva información acerca de la enseñanza y el aprendizaje y cómo esta información es trasladada hacia las prácticas de clase.
- c. Identificar y comprender las creencias de los profesores y, por ende, de los que estudian para serlo, es fundamental para la mejora de la práctica de la enseñanza y los programas de formación inicial de los docentes.

Para Sola (1999), identificar esas creencias significa sentar las bases para dos tipos de actuaciones bien distintas. La primera, conocer las creencias que constituyen la base del pensamiento de los futuros maestros es el primer paso imprescindible a partir del cual los profesores de la Universidad pueden prestar a éstos la ayuda educativa que realmente necesitan para reconstruir su pensamiento ordinario, más allá de la simple instrucción o de la mera reproducción socializadora (Pérez, 1998). Y, la segunda, el contraste que pueden realizar los profesores entre las creencias de los futuros maestros y las suyas propias constituyen hitos importantes para el análisis y la reflexión conjunta que pueden dar lugar a dilemas y

contradicciones generadores de la necesidad de desarrollo y crecimiento profesional para ambos.

De la Pineda avanza en la idea apuntada por Pajares (1992), al asumir que las creencias van más allá de la experiencia vivida e incluso de la que aún queda por vivir. El autor afirma que las creencias son *“un esfuerzo para alcanzar la realidad sin pasar por la democratización, ni racionalidad empírica”* (De la Pineda, 1994, 48). Postura que implica desarrollar un proceso de elección, donde la intuición juega un papel muy importante, donde la duda genera información y confrontación con la que en un principio el profesor -y el estudiante de profesor -no contaba. La aceptación de tal información provoca procesos en los que va creando nuevas expectativas e ideas que vuelven o bien a cuestionar las creencias ya existentes o bien a generar otras nuevas rechazando las anteriores, volviéndose a repetir todo el proceso generador de las creencias desde el principio.

Por otra parte, si recurrimos al Diccionario Ideológico de la Real Academia Española, Julio Casares (1999, 232) define el concepto de creencia como la *“acción y efecto de creer”* (232) y creer como *“dar por cierta una cosa que no está comprobada o demostrada”* o *“tener una cosa por verosímil o probable”*. Más recientemente, en el Diccionario Enciclopédico de Didáctica, De Vicente (2004) sostiene que la creencia es firme asentamiento y conformidad con algo. Nos la define como la información que una persona tiene sobre algún o algunos atributos (un rasgo, una propiedad, una característica, una cualidad...) que posee un objeto (una persona o grupo de personas, una institución, una conducta...).

En definitiva, sabemos que los docentes, y los que se preparan para serlo, poseen un sistema de creencias, y en estrecha conexión, un sistema de conocimientos profesionales, que utilizan no sólo para interpretar la realidad educativa, sino también para intervenir en ella. Existe, pues, una red de concepciones, creencias, expectativas, actitudes y valores que capacitan a los docentes para desarrollar las tareas propias de su profesión (López Ruiz, 1999).

Conformes con lo expresado anteriormente, cabe afirmar que las creencias que poseen los maestros son realidades construidas mentalmente desde sus propias experiencias personales, sociales, educativas...; realidades que moldean su pensamiento y su práctica docente, al estar integradas en su forma de pensar y actuar.

2.1. Origen de las creencias

La importancia de las creencias se hace más patente aún cuando se considera su origen y su necesidad. Quintana (2001), entre otros autores, ha abordado cuál es el origen de las creencias. Fruto de su trabajo, concluye que las creencias emanan de:

- a. La razón, el conocimiento: la creencia supone siempre un elemento de conocimiento intelectual.
- b. El sentimiento, el deseo: la creencia responde no sólo a un conocimiento, sino también a una convivencia, a una necesidad.
- c. La influencia de la sociedad y la cultura ambiental: la persona, como acabamos de ver, llega a la creencia desde un impulso interior; pero de hecho, esto no se llevaría a efecto si no fuera por la mediación de la cultura social, con sus funciones de aculturación de los individuos.
- d. La voluntad de creer del propio individuo.

Siguiendo a Estepa (2000), las creencias existen, mejor dicho, emanan porque es la persona, en primera instancia, la que quiere que así sea, la que tiene intención intrínseca, voluntad y necesidad de creer en algo o en alguien y, lo que es más importante, capacidad de elegir en qué creer. Como defiende Beattie (2001), son las creencias, junto a las visiones, teorías, pasiones, preocupaciones... las que dan a la persona (docentes u otros profesionales) la posibilidad de desarrollar su capacidad de elección.

En la literatura se enfatiza, además, que las creencias son en parte intuitivas, personales y variables. Intuitivas, porque las guían la conjunción del conocimiento racional y los elementos tanto racionales como irracionales, siendo la experiencia la que, en definitiva, determina esa intuición. Personales, porque aunque se puedan producir dentro de un grupo social determinado, es la propia persona la que al final decide su proceso de construcción, asentamiento, cambio o rechazo; de ahí su variabilidad.

Lo apuntado en el párrafo anterior no puede dar pie, como advierten Kleine y Smith (1987), a considerar las creencias como una proposición simple. Todo lo contrario: las creencias llevan aparejado todo un complejo proceso de creación, validación y asentamiento; proceso que implica una toma de decisiones, un esfuerzo por alejarse de las influencias que el grupo humano ejerce sobre la persona inmersa en el mismo.

En relación con el interés del presente trabajo, partimos de la base de que cuando el estudiante de profesorado entra en el campo de la enseñanza ya posee un bagaje de creencias no bien estructuradas pero sí poderosas, que definen y determinan en muchos casos sus acciones de enseñanza (McDiarmid, 1990; Stuart y Tatto, 2000). Se ha dicho que los profesores

principiantes, y los que estudian para serlo, entran en el mundo de la enseñanza aportando sus teorías implícitas, sus imágenes, sus creencias..., acerca de lo que es la enseñanza y de cómo ha de ponerse en práctica, acerca del aprendizaje, de los alumnos y de los contextos en que la enseñanza-aprendizaje tiene lugar; “... acerca de lo que funciona con los estudiantes y por consiguiente constituye la ‘buena’ práctica y con volúmenes de experiencias personales en forma de narrativas sobre los profesores, la enseñanza, las clases y la didáctica específica de la materia” (Holt-Reynolds, 1992, 326); es lo que esta autora ha llamado “teorías laicas basadas en la historia personal” (326). Son creencias esencialmente basadas en el sentido común y nacidas de la observación de situaciones de clase que ellos han vivido en sus prácticas de aprendizaje y también de su vida como estudiantes; hacen lo que han visto hacer; creen lo que han visto que otros creen.

Efectivamente, los hallazgos de varios estudios al respecto (Calderhead y Robson, 1991; Zeichner y otros, 1987; Leinhardt, 1988) ponen de manifiesto que las concepciones e ideas previas que sobre la enseñanza poseen los futuros maestros proceden, la mayoría de las veces, de su propia experiencia escolar. En concreto, Pajares (1992) y Knowles (1994) han señalado que las creencias acerca de la escuela y de la enseñanza se establecen muy temprano en la vida de los individuos por medio de la experiencia misma de la escolarización. De ahí su fuerte resistencia al cambio. “La comprensión general que se posee hoy en día del conocimiento de los estudiantes indica que se trata (...) de sistemas o redes de ideas que posee cierto grado de coherencia interna y funcionalidad, por lo que suelen ser estables y resistentes al cambio, al margen de la instrucción recibida” afirma López Ruiz (1999, 124).

Asimismo, la documentación reciente en torno al tema deja claro que las creencias que poseen los futuros maestros han surgido lentamente de experiencias familiares y sociales, junto a las escolares, y de acontecimientos vividos y de dificultades de aprendizaje experimentadas de alguna forma. De cualquier modo, sea cual fuera su origen, lo que sí es cierto es que juegan un importante papel en el proceso de convertirse en profesor (Stuart y Tatto, 2000). Razón por la cual profundizamos en su estudio.

2.2. Las creencias y el crecimiento profesional de los futuros maestros

“Tener en cuenta las concepciones y creencias previas de los futuros maestros, como la base de su futuro crecimiento profesional” (Tigchelaar y Korthagen, 2004, 677). Sin duda, las creencias han sido vistas como un elemento que acompaña al docente en todo su crecimiento profesional (De Vicente, 2000b) y que, junto a los conocimientos y las palabras, constituyen los componentes básicos de su itinerario (Villar, 1997), que ha ido generando a través de sus experiencias y vivencias teórico-prácticas. Creencias que a su vez tienen o pueden tener

implicaciones importantes en el camino y desarrollo de su práctica educativa y en la creación de su conocimiento profesional (Zohar, Degani y Vaaknin, 2001).

Son numerosos los autores e investigadores que nos presentan distintos modelos de crecimiento profesional de los docentes. Muchos de estos modelos se centran en el desarrollo de destrezas y conductas docentes (Elliot, 1993). Otros, en cambio, se basan en las concepciones, creencias y conocimientos de los maestros (Furlong y Maynard, 1995; Clarke y Hollingsworth, 2002). Kagan (1992), por ejemplo, entiende el crecimiento profesional como cambios que se producen a lo largo del tiempo no sólo en las conductas de los docentes, sino también en el conocimiento, en las imágenes, en las creencias o percepciones que tienen sobre la enseñanza.

La investigación desarrollada por esta última autora nos pone en conocimiento de la alta importancia que tienen las creencias en el desarrollo profesional de los docentes. Kagan (1992) realiza una revisión de cuarenta estudios publicados entre los años 1987 y 1991, referidos al crecimiento profesional de aprendices de profesor y de profesores principiantes. Dieciséis de ellos se centraron en el examen de las creencias de profesores en ejercicio y futuros docentes asistentes a cursos de formación de profesorado o a cursos prácticos. Otros, en cambio, indagaron el conocimiento y las creencias que los profesores de enseñanza secundaria tienen sobre sus respectivas materias y las consecuencias que de esas creencias se siguen para la práctica de clase. De estos últimos deriva que la ejemplificación ahorra siempre explicaciones; si un profesor cree que enseñar a sus alumnos a escribir es conseguir que lo hagan correctamente, se centrarán en la enseñanza de la gramática y en los mecanismos de la escritura. Pero, si lo que pretende es enseñar a escribir para conseguir relacionarse con una variedad de audiencias y fomentar la autoexpresión, es muy posible que asignen tareas muy diferentes y se centren en actividades que promuevan la fluidez expresiva y la comunicación (Grossman y Stodolsky, 1994).

Martin (2004) considera dos grandes dimensiones en el crecimiento profesional de los futuros maestros: a) la ‘dimensión interpersonal’, que relaciona con el contexto de la clase como lugar óptimo para el aprendizaje docente; y b) la ‘dimensión intrapersonal’, constituida por las creencias y el conocimiento previo que poseen los estudiantes, que guían su aprendizaje en el aula. La autora concede gran importancia a esta última dimensión en el desarrollo profesional de los docentes. Señala, concretamente, que los maestros entran en la enseñanza con una serie de conocimientos e ideas previas relativas a los niños, al aprendizaje, a la materia de enseñanza, a las relaciones sociales que se establecen en el aula... Y estas concepciones previas juegan un papel decisivo en su crecimiento profesional por dos razones fundamentales:

- a. Por la enorme influencia que los maestros tienen sobre la construcción del clima social de clase, que se convierte en el lugar para su continuo aprendizaje profesional.
- b. Por la naturaleza solitaria en la que se lleva a cabo la enseñanza de clase y la falta de una guía y un asesoramiento adecuado durante el primer año de docencia. Las creencias y nociones previas que poseen los maestros se convierten así en un referente básico para su actividad profesional.

Por otra parte, de acuerdo con Sola (1999), *“formar al profesor crítico supone antes que nada enfrentarle a sus creencias”* (682). Rodríguez (1993) subraya que una primera cuestión que reclama atención especial es tratar de ayudar a los futuros profesores a ser conscientes de sus propias creencias, pues parece ser que éstas *“permanecen implícitas, no siendo conscientes los estudiantes de las interpretaciones que sostienen”* (López Ruiz, 1999, 124). Es necesario, por tanto, ayudar a los aprendices a identificar sus propias creencias, que las examinen y las pongan a prueba; creencias que, como se ha apuntado anteriormente, *“proceden de su socialización en sentido amplio y de sus primeros contactos con la experiencia educativa como profesionales en formación, y que son la base a partir de la cual se establecen pautas complejas de pensamiento”* (Sola, 1999, 680).

3. RELACIÓN ENTRE LAS CREENCIAS Y OTROS CONSTRUCTOS CLAVE EN EL HACER DE LOS PROFESORES

Pese a la complejidad del término creencia, de su carácter borroso y ambiguo, y de la dificultad de distinguirlo de otros constructos tales como conocimiento, teorías implícitas, concepciones, actitudes, expectativas..., la distinción entre creencias y conocimiento, y entre ambos y actitudes, ha sido una tarea emprendida por diversos autores, como veremos a continuación. De igual modo, la relación existente entre las creencias y todos estos conceptos concomitantes, cuales son el conocimiento, la intuición, las rutinas, la persuasión...y el papel que los diferentes tipos de reflexión y la colaboración juegan en el uso de los mismos ha sido puesta de manifiesto profusamente en los últimos años.

3. 1. Estudios en torno a la distinción entre las creencias y el conocimiento docente

En la revisión de la literatura al respecto que hemos llevado a cabo encontramos autores que, sintiéndose atraídos por descifrar dónde termina la creencia y empieza el conocimiento, se han aproximado a su estudio. Es el caso de Clandinin y Connelly (1987), Kagan (1990), Pajares (1992), Fenstermacher (1994), Alexander y Dochy (1995), Webb y Blond (1995), Fang (1996), Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993), entre otros. Indagar en la distinción existente entre ambos conceptos, el de las creencias y el del conocimiento, acapara de nuevo la atención de prestigiosos investigadores en el campo educativo. Una simple mirada por los handbooks,

revistas especializadas de investigación... da fe de los esfuerzos que numerosos autores han hecho al examinar las relaciones existentes entre estos dos conceptos que la literatura revela clave en la efectividad, la excelencia, la mejora de la enseñanza y del profesorado (Ennis, Cothram y Loftus, 1997), si bien los límites diferenciadores entre uno y otro, el conocimiento y la creencia, permanecen hoy día aún sin resolver. Aun cuando el concepto de creencia, frente al carácter cognitivo del conocimiento, se encuentra más cercano a lo afectivo y posee elementos de evaluación y juicio (Pajares, 1992), o como señala De Vicente (2004), se conceda al conocimiento una validez más objetiva frente a una validez más subjetiva para las creencias, éstas conservan unos límites borrosos con el conocimiento; aun cuando el conocimiento queda más en el dominio del intelecto y la creencia en el de lo afectivo, es difícil separar radicalmente las creencias del conocimiento, es difícil determinar dónde termina el conocimiento y empieza la creencia.

Profundizando en el tema, Grossman, Wilson y Shulman (1989) sostienen que las creencias difieren notablemente del conocimiento, pues son algo más subjetivo y afectivo, algo más personal que el conocimiento, además de que son más discutibles. Para ellos, son una parte fundamental del conocimiento que poseen los docentes. En concreto, los autores incluyen las creencias entre las dimensiones del conocimiento de la materia (Grossman, Wilson y Shulman, 2005) que ejercen influencia sobre el proceso enseñanza/aprendizaje -creencias acerca de la enseñanza, de los estudiantes, de las escuelas y de la materia (De Vicente, 1989)-.

Posteriormente, Pajares (1992), Thompson (1992), Fenstermacher (1994), Webb y Blond (1995), entre otros, intentan clarificar la confusión aún existente en torno a las creencias y el conocimiento de los profesores. Pajares (1992), apoyándose en Nespor (1987), estudia las dimensiones de las creencias, estableciendo cuatro rasgos característicos de las mismas: a) Presunción existencial; b) Alternatividad; c) Carga afectiva y evaluativa; y d) Estructura episódica. Pese a identificar las características principales de las creencias, advierte que algunas de estas dimensiones, especialmente la que hace referencia a la evaluación y a los aspectos subjetivos, están presentes en los sistemas de conocimiento de los profesores, aunque éstos versan principalmente sobre hechos objetivos.

Dos años más tarde, en 1994, Fenstermacher lleva a cabo un estudio en el que examina los relatos -la narrativa-, las creencias y el conocimiento de los profesores como tres marcos de referencia relativamente distintos, que nos revelan la evolución y el crecimiento profesional de los profesores. En esta investigación, el autor clasifica tanto las creencias del profesor como sus narrativas como dos aspectos distintos pertenecientes al conocimiento práctico de los profesores. Y aunque señala la dificultad que supone separar estos dos constructos cuando se

aborda este campo de investigación educativa, deja claro, sin embargo, que conocer algo es epistemológicamente diferente de tener una creencia sobre algo; el uso de los dos términos como sinónimos depende del status epistémico que posean, es decir, que se entienda como un agrupamiento o categorización frente a usarlo para que implique “*el relativo mérito epistemológico de las propias afirmaciones*” (Fenstermacher, 1994, 30). Y, cuando hacemos afirmaciones con la intención de darles sentido epistemológico, debe haber una forma de justificarlas, lo que requiere que las afirmaciones que se hagan reúnan algunos estándares antes de ser tenidas por conocimiento. En esta misma línea, Webb y Blond (1995) y Fang (1996) defienden que las creencias son una parte fundamental del conocimiento de los profesores a través de las cuales perciben, procesan y proporcionan información en la clase.

Puede ser útil la diferenciación funcional que entre ambos términos establecen Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993). Según estos tres autores, el conocimiento se utiliza de forma declarativa para analizar, reflexionar o construir ideas, mientras que las creencias se utilizan de manera pragmática para interpretar situaciones, planificar acciones e inferir y predecir sucesos. No obstante, la distinción más nítida puede ser que el conocimiento implica comprender, mientras que la creencia supone asumir. Los autores nos lo explican así: “*las personas pueden reconocer diferentes versiones prototípicas de teorías (síntesis de conocimiento), pero sólo asumen como propias o atribuyen a otros algunas de estas versiones (síntesis de creencia). En este sentido, las síntesis de conocimiento constituirían un repertorio de modelos culturales sobre el mismo fenómeno. En cambio, las síntesis de creencia serían las versiones parciales de esos modelos asumidas e invocadas por los individuos en situaciones de la vida diaria*” (113). Lo anterior lo vemos claro en el siguiente ejemplo. Los docentes, en el ámbito didáctico, pueden conocer diferentes teorías del aprendizaje, pueden entender las premisas centrales de cada una de ellas, pero, sin embargo, éstos sólo creen alguna de las mismas o sólo comparten determinados presupuestos de algunas de ellas. En este sentido se afirma que los maestros construyen síntesis de creencia o un modelo propio que asumen y que utilizan en su práctica escolar.

Turner-Bisset (2001), por su parte, comenta que el conocimiento profesional base para la enseñanza comprende no sólo los diferentes tipos de saberes que el docente necesita para ejercer su profesión (‘conocimiento sustantivo’), sino también las destrezas, habilidades y demás disposiciones prácticas (‘conocimiento sintáctico’) y, sobre todo, las *creencias*, actitudes y valores propios de la profesión (‘creencias’), tal como recogemos en la siguiente figura:

| Conocimiento sustantivo | Conocimiento sintáctico | Creencias |
|--------------------------------|--------------------------------|-----------------------------|
| Variedades de conocimiento | Destrezas y procedimientos | Creencias/actitudes/valores |

Figura 1. El conocimiento profesional base de la enseñanza, según Turner-Bisset (2001, 11)

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, podemos extraer como elemento distintivo entre las creencias y el conocimiento las bases racionales del conocimiento y las afectivas en la configuración de las creencias. Para algunos, las creencias forman parte del conocimiento, son un tipo de conocimiento. Para otros, en cambio, son dos entidades diferentes. La distinción parece polémica y está lejos de estar resuelta (Montero, 2001).

Sea como fuere, parece ser que los límites entre ambos términos no se encuentran claramente definidos, sobre todo si consideramos que existe una interacción y un trasvase mutuo entre ambos. Esto es, el conocimiento se puede convertir en creencia y, a su vez, la creencia se puede transformar en conocimiento. Murphy (1998) afirma que las creencias y el conocimiento que poseen los docentes son dos constructos multifacéticos que se influyen mutuamente.

Hecho este repaso por la literatura científica y de investigación en torno a la relación creencias/conocimiento de los docentes, entendemos que, sea cual sea la distinción -si es que la hay-, las creencias constituyen una parte importantísima del saber del profesor, porque le ayudan a percibir información nueva, a procesarla y a actuar en función de ella (De Vicente, 2000b). Los autores son unánimes al considerar que las creencias actúan como filtros (Vosniadou, 1994) a través de los cuales el profesor interpreta y hace suya la experiencia de los individuos, de forma que las primeras interpretaciones de la realidad se convierten en punto de arranque para interpretaciones progresivamente más complejas. Las interpretaciones que hacen los profesores de la experiencia se transforman así en elementos que sirven de base para sus conductas de enseñanza, en elementos de los que se sirven para dar sentido a las nuevas prácticas, a través de lo que ya saben y de todo aquello en lo que creen.

3.2. Estudios en torno a las creencias, teorías implícitas, actitudes y disposiciones docentes

Con el mismo propósito de esclarecer la ambigüedad del concepto creencia, se ha tratado de *“distinguirlo de otros estados internos de la persona, como afectos, intenciones o actitudes; tratar de examinar las relaciones entre creencias y motivos, propósitos y razones; y dar cuenta de la propiedad de las creencias de orientar la vida cotidiana”*. Se ha indagado así *“cómo el hecho de creer alguien en algo le compromete a actuar en consecuencia”* (Sola, 1999, 664).

En este sentido, las ‘disposiciones’ de los maestros a actuar o hacer algo han recibido también una notable atención en el campo de la formación inicial de docentes. Siguiendo al autor anterior, entendemos que la disposición, ese “estar dispuesto a... si llega el caso”, tal y

como se usa en el lenguaje ordinario, es un estado interno del sujeto, una propiedad intrínseca sin la cual no se darían los hechos, no habría conductas, comportamientos...; precede a los actos que son respuesta a estímulos y permanece después de ellos.

En la actualidad es común aceptar que la creencia es una disposición, como estado interno del sujeto, que orienta la aparición de determinados comportamientos en presencia de ciertos estímulos, y no una ocurrencia mental. La diferencia que existe entre la comprensión de una afirmación o una proposición y la creencia en ella no estriba en la cualidad específica del acto de creer, esto es, en la clase de acción mental que realiza una persona, sino en la disposición de la persona a actuar como si tal proposición fuese verdadera, en cómo el hecho de creer alguien en algo le compromete a actuar en consecuencia. Una ocurrencia es observable y se expresa mediante enunciados que narran situaciones, datos o hechos. En cambio, la disposición no puede ser observada: es una característica que se atribuye a las personas para poder explicar ciertas conductas u ocurrencias.

Se constata así que el mero hecho de creer en algo, y el aceptar, por tanto, que ese algo forma parte del mundo real, constituye la disposición del sujeto a actuar de manera coherente con la existencia real de lo que es creído.

Ahora bien, aunque el hecho de creer podamos entenderlo en términos disposicionales, el autor que venimos siguiendo, Sola (1999), entiende que no todas las creencias se ven reflejadas en acciones; lo anterior significa más bien que toda creencia va acompañada de la disposición a actuar de manera coherente con ella si fuera preciso o posible emprender alguna acción al respecto. No obstante, dado que la respuesta verbal es también un modo de comportamiento, se sostiene que, cuando menos, existe la disposición del sujeto a afirmar aquello que cree. Queda claro, por tanto, que *“la creencia no determina la acción concreta derivada, sino un patrón general de conductas guiadas u orientadas por ella. De este modo, la disposición a actuar se asemeja a una especie de regla de conducta o principio de procedimiento que permite comprender varios comportamientos que serían incoherentes sin ella”* (Sola, 1999, 665).

Y junto a las disposiciones, las ‘actitudes’ ha sido otro de los ámbitos que han recibido una notable atención en estrecha relación con las creencias que poseen los docentes. Se han estudiado los diferentes componentes que integran las actitudes (componentes cognitivos, afectivos y conductuales, aunque no siempre en una idéntica proporción). También su origen y sus funciones. De este modo, sabemos que las actitudes se caracterizan básicamente porque se pueden adquirir de manera consciente o inconsciente, se basan en la experiencia anterior, son

bastantes estables y no son observables de manera directa. Como podemos apreciar, poseen bastante similitud con las creencias; y al igual que éstas, el ser humano posee actitudes por la necesidad de dotar de significado su propia conducta, reflejando algunos factores de su personalidad. Es así que se da a conocer y se relaciona con los demás individuos.

En cuanto a sus funciones, se pone de manifiesto que toda actitud engloba cuatro funciones básicas (Rajadell, 2004):

- a. Una función conceptual. Se basa en el conocimiento que posee el sujeto y el que adquiere para llegar a obtener una visión actual e, incluso previsible, del mundo que le rodea.
- b. Una función instrumental. Alude al ajuste o adaptación del sujeto a la sociedad con el fin de asegurar su propia seguridad y supervivencia.
- c. Una función defensiva. Se basa en la disposición continuada del individuo hacia su autoestima, luchando ante cualquier objeto o situación desagradable para él o su entorno.
- d. Una función expresiva. A través de la cual la persona manifiesta sus sentimientos, por ejemplo, ante una situación agradable que le crea placer.

De igual modo, las ‘teorías implícitas’ que poseen los maestros y los que estudian para serlo ha sido otro campo de estudio que, en estrecha relación con las creencias, ha recibido también una notable atención en el campo de la formación de profesores. Siguiendo a De Vicente (2004), entendemos que, frente a las creencias, las teorías implícitas no son exclusivas de los docentes, sino que son el resultado de las experiencias de los individuos y de su cultura. Los maestros realizan sus acciones docentes de acuerdo con unos marcos de referencia que se han construido valiéndose de sus experiencias y de las interpretaciones que hacen de esas experiencias, de los significados que les asignan. Tales marcos están constituidos por:

- a. Sus sistemas de creencias que aluden a los alumnos, a las metas de la enseñanza, al aprendizaje...
- b. Las imágenes que se han formado de lo que es una buena o mala enseñanza.
- c. Cómo conciben que deben ser un estudiante y un profesor.
- d. Cómo éstos han de conducirse y cuáles son los papeles que han de representar.

Por otro lado, estas teorías o marcos de referencia que poseen los maestros se han dado a conocer como teorías prácticas, como teorías tácitas, pero nunca como teorías científicas. Han sido caracterizadas como prácticas por cuanto guían y conforman las acciones de los profesores y se construyen desde las experiencias previas; y también como teorías tácitas, implícitas, por ser teorías que se construyen desde los esfuerzos que los profesores realizan para dar sentido de sus experiencias, constituyendo una base firme para la acción en la clase. Sin embargo, no

pueden considerárselas como teorías científicas porque “*son toscas estimaciones de lo que funcionará bien*” (De Vicente, 2004, 433), asunciones que poseen los maestros acerca de su práctica diaria de la enseñanza....

Al igual que las creencias, las teorías implícitas influyen en la práctica de clase, en el aprender a enseñar de los futuros maestros... Tienen, por tanto, importantes implicaciones para la formación inicial; de ahí la necesidad de tenerlas en cuenta, junto a aquéllas y a las actitudes y a las disposiciones, en los programas de formación inicial de docentes.

3.3. Estudios en torno al tiempo y las creencias docentes

Para concluir, cabe mencionar que, dentro del complejísimo campo de investigación sobre creencias docentes, también se ha abordado el estudio de la relación existente entre el tiempo y las creencias de los profesores. Autores como Mellado (1997) se han ocupado de ello. En concreto, el autor recoge en su trabajo que las creencias influyen en la organización y en el uso del tiempo que hacen los profesores; por lo que el factor ‘tiempo’ se erige como un elemento determinante de los demás aspectos que influyen en la construcción de las creencias de los maestros. Por un lado, si el docente posee más tiempo para reflexionar sobre su acción docente, analizar la información recibida, valorar desde la objetividad las relaciones que mantiene con el resto de los compañeros, etc., podrá construir creencias asentadas, válidas y fuertes, con pilares que las hagan perdurar en el tiempo. En cambio, si el maestro tiene poco tiempo para reflexionar en y sobre su enseñanza, las creencias que elabore serán más débiles, sus pilares no perdurarán, no tendrán validez y, por tanto, no podrán contribuir de forma tan decisiva en la construcción de su propia identidad profesional, tan necesaria en los maestros noveles y sin experiencia y, como no, en los aprendices de profesor.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABELSON, R. (1979): “Differences between belief systems and knowledge systems”, *Cognitive Science*, 3, 355-366.
- ALEXANDER, P. Y DOCHY, F. J. R. C. (1995): “Conceptions of knowledge and beliefs: A comparison across varying cultural and educational communities”, *American Educational Research Journal*, 32, 413-442.
- BEATTIE, M. (2001): “Narratives of professional learning: becoming a teacher and learning to teach”. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, (AERA). New Orleans, LA.
- CALDERHEAD, J. Y ROBSON, M. (1991): “Images of teaching: student teachers’ early conceptions of classroom practice”, *Teaching and Teacher Education*, 7, 1-8.

- CASARES, J. (1999): Creencia. En J. CASARES (Dir.). *Diccionario Ideológico de la Lengua Española*. Barcelona, Editorial Gustavo Gili, S.A., p. 232.
- CLANDININ, D. J. Y CONNELLY, F. M. (1987): "Teachers' personal knowledge: What counts as personal in the studies of the personal", *Journal of Curriculum Studies*, 19, 487-500.
- CLARKE, D. Y HOLLINGSWORTH, H. (2002): "Elaborating a model of teacher professional growth", *Teaching and Teacher Education*, 18, 947-967.
- DE LA PINEDA, J. A. (1994): *Educación axiológica y utopía*. Oviedo, Universidad de Oviedo.
- DE VICENTE, P. S. (1989): "La reflexión sobre la acción y los elementos del currículum: un estudio de caso", *Revista de Ciencias de la Educación*, XXXV (140), 403-415.
- DE VICENTE, P. S. (2000b): Un buen velero para aprender navegación: organizando los elementos del contexto para el desarrollo profesional del docente. En M. LORENZO Y COLABORADORES (Coords.). *Las organizaciones educativas en una sociedad neoliberal*. Vol. II. Granada, GEU y AREA, pp. 919-948.
- DE VICENTE, P. S. (2004): Profesor (creencias y teorías implícitas del). En F. SALVADOR, J. L. RODRÍGUEZ Y A. BOLÍVAR (Dir.). *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*. Volumen II. Málaga, Ediciones Aljibe, pp. 432-434.
- DE WITT, P., BIRRELL, J., EGAN, M. W., COOK, P. F., OSTLUND, M. F. Y YOUNG, J. R. (1998): "Professional development schools and teacher educators' beliefs: challenges and change", *Teacher Education Quarterly*, 25, 63-80.
- DEWEY, J. (1989): *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona, Paidós.
- ELLIOTT, J. (1993): "What have we learned from action research in school-based evaluation?", *Educational Action Research*, 1, 175-186.
- ENNIS, C. D., COTHRAM, D. J. Y LOFTUS, S. J. (1997): "The influence of teachers' educational beliefs on their knowledge organization", *Journal of Research and Development Education*, 30, 73-86.
- ESTEPA, P. (2000): "Los procesos de cambio y las preocupaciones del profesorado. Análisis de un caso", *Revista Fuentes*, 2 (1). En <http://cica.es/-rev/fuentes/mum2/tema1.html>.
- FANG, Z. (1996): "A review of research on teacher beliefs and practices", *Educational Research*, 38, 47-65.
- FENSTERMACHER, G. D. (1994): The knower and the known: The nature of knowledge in research on teaching. En L. DARLING-HAMMOND (Ed.). *Review of Research in Education*, 20, 3-56. A.E.R.A., Washington, D. C.
- FURLONG, J. Y MAYNARD, T. (1995): *Mentoring student teachers: the growth of professional knowledge*. London, Routledge.

- GROSSMAN, P. L. Y STODOLSKY, S. A. (1994): Considerations of content and the circumstances of secondary school teaching. En L. DARLING-HAMMOND (Ed.). *Review of Research in Education*, 20, 179-221. A.E.R.A., Washington, D. C.
- GROSSMAN, P. L., WILSON, S. M. Y SHULMAN, L. S. (1989): Teachers of substance: Subject matter knowledge for teaching. En M. C. REYNOLDS (Ed.). *Knowledge Base for the Beginning Teacher*. Oxford, Pergamon Press, pp. 23-36.
- GROSSMAN, P. L., WILSON, S. M. Y SHULMAN, L. S. (2005): "Profesores de sustancia: el conocimiento de la materia para la enseñanza", *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9 (2), 1-24. En <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev92ART2.pdf>
- HOLT-REYNOLDS, D. (1992): "Personal history-based beliefs as relevant prior knowledge in course work", *American Educational Research Journal*, 29, 325-349.
- KAGAN, D. M. (1990): "Ways of evaluating teacher cognition: Inferences concerning the Goldilocks principle", *Review of Educational Research*, 60, 419-469.
- KAGAN, D. M. (1992): "Professional growth among preservice and beginning teachers", *Review of Educational Research*, 62, 129-169.
- KLEINE, P. F. Y SMITH, I. M. (1987): "Personal knowledge, belief systems and educational innovators". *Paper presented at the Annual Meeting of the A.E.R.A.* Washington.
- KNOWLES, J. G. Y COLE, A. L. (1994): *Through preservice teachers' eyes: exploring field experiences through narrative inquiry*. New York, NY, McMillan College.
- LEINHARDT, G. (1988): Situated knowledge and expertise in teaching. En J. CALDERHEAD (Ed.). *Teachers' Professional Learning*. London, Falmer Press, pp. 35-51.
- LÓPEZ RUIZ, J. I. (1999): *Conocimiento docente y práctica educativa. El cambio hacia una enseñanza centrada en el aprendizaje*. Málaga, Ediciones Aljibe.
- MARTIN, S. D. (2004): "Finding balance: impact of classroom management conceptions on developing teacher practice", *Teaching and Teacher Education*, 20, 405-422.
- MAXSON, M. Y SINDELAR, R. (1998): "Images revisited: examining preservice teachers' ideas about teaching", *Teacher Education Quarterly*, 25, 5-26.
- MCDIARMID, G. (1990): "Challenging prospective teachers' beliefs during early field experience: a quixotic undertaking?", *Journal of Teacher Education*, 41, 12-20.
- MELLADO, V. (1997): "Preservie teachers' classroom practice and their conceptions of the nature of science", *Science and Education*, 6, 331-354.
- MONTERO, M. L. (2001): La construcción del conocimiento en la enseñanza. En C. MARCELO (Ed.). *La función docente*. Madrid, Síntesis, pp. 47-83.
- MURPHY, P. K. (1998): *Toward a multifaceted model of persuasion: Exploring textual and learner interactions*. Unpublished doctoral dissertation. University of Maryland, College of Education, College Park, MD.

- NESPOR, J. (1987): "The role of beliefs in the practice of teaching", *Journal of Curriculum Studies*, 19, 317-328.
- NISBETT, R. Y ROSS, L. (1980): *Human inference: Strategies and shortcomings of social judgment*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.
- PAJARES, M. F. (1992): "Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct", *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- PÉREZ, A. (1998): *La cultura pública en la sociedad neoliberal*. Madrid, Morata.
- QUINTANA, J. M. (2001): *Las creencias y la educación. Pedagogía cosmovisual*. Barcelona, Herder.
- RAJADELL, N. (2004): Actitud. En F. SALVADOR, J. L. RODRÍGUEZ Y A. BOLÍVAR (Dirs.). *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*. Volumen I. Málaga, Ediciones Aljibe, p. 34.
- RODRIGO, M. J., RODRÍGUEZ, A. Y MARRERO, J. (1993): *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid, Visor.
- RODRÍGUEZ, A. J. (1993): "A Dose of Reality: Understanding the Origin of the Theory/Practice Dichotomy in Teacher Education from the Students' Point of View", *Journal of Teacher Education*, 44, 213-222.
- ROKEACH, M. (1968): *Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change*. San Francisco, Jossey-Bass.
- SOLA, M. (1999): El análisis de las creencias del profesorado como requisito de desarrollo profesional. En A. PÉREZ, J. BARQUÍN Y J. F. ANGULO (Eds.). *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid, Akal, pp. 661-683.
- STUART, J. S. Y TATTO, M. T. (2000): "Designs for initial teacher preparation programs: an international view", *International Journal of Educational Research*, 33, 493-514.
- THOMPSON, A. G. (1992): Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. En D. A. GROUWS (Ed.). *Handbook on Mathematics Teaching and Learning*. New York, McMillan.
- TIGCHELAAR, A. Y KORTHAGEN, F. (2004): "Deepening the exchange of student teaching experiences: implications for the pedagogy of teacher education of recent insights into teacher behaviour", *Teaching and Teacher Education*, 20, 665-679.
- TURNER-BISSET, R. (2001): *Expert Teaching. Knowledge and Pedagogy to lead the profession*. London, David Fulton Publishers.
- VILLAR, L. M. (1997): "Pensamientos de los profesores", *Bordón*, 49, 5-14.
- VILLORO, L. (1986): *Crear, saber, conocer*. Bogotá, Siglo XXI.
- VOSNIADOU, S. (1994): "Capturing and modeling the process of conceptual change", *Learning and Instruction*, 4, 45-69.

- WEBB, K. Y BLOND, J. (1995): "Teacher knowledge: the relationship between caring and knowing", *Teaching and Teacher Education*, 11, 611-625
- ZEICHNER, K. M. ET AL. (1987): Individual, institutional, and cultural influences on the development of teachers' craft knowledge. En J. CALDERHEAD (Ed.) *Exploring Teachers' Thinking*. London, Cassell, pp. 21-59.
- ZOHAR, DEGANI Y VAAKNIN, E. (2001): "Teachers' beliefs about low achieving students and higher order thinking", *Teaching and Teacher Education*, 17, 469-485.