
LOS CONOCIMIENTOS Y CREENCIAS DEL PROFESOR EN RELACIÓN CON SU PRÁCTICA DOCENTE

ALEJANDRA CASTILLO PEÑA

RESUMEN:

En la actualidad la capacidad de comprender y transmitir todo tipo de mensajes escritos es fundamental para la formación e integración social del individuo; de ahí la gran relevancia que tiene analizar cómo se trabaja la escritura en el aula. La manera en que los maestros enseñan a los alumnos a expresarse por escrito, en gran medida depende de las teorías implícitas que tienen de la misma. Dichas teorías se encuentran estructuradas en conocimientos y creencias. Este trabajo tuvo como objetivo analizar las diversas teorías implícitas que tienen los docentes sobre la enseñanza de la escritura; para ello se decidió llevar a cabo una investigación de tipo cualitativa descriptiva en la que se realizaron observaciones de aula, entrevistas y análisis de producciones incluidas en los cuadernos de los niños. Los datos obtenidos muestran tres formas muy distintas de entender la escritura y por ende de trabajarla en el aula. En el presente trabajo se analiza la forma en cómo operan las teorías implícitas tanto en el nivel de conocimientos como de creencias y las implicaciones en la práctica docente. Así, se plantea que si se quieren obtener cambios en las prácticas escolares es necesario conocer y transformar las creencias que tienen los profesores sobre la enseñanza.

PALABRAS CLAVE: docentes, conocimientos, creencias, escritura.

INTRODUCCIÓN

La importancia de la enseñanza de la escritura está basada en la exigencia universal que ésta representa. Por una parte la escritura es denominada como una de las habilidades básicas en el ámbito académico (SEP, 1993), esto quiere decir que para adquirir nuevos aprendizajes y hacer frente a las exigencias académicas es indispensable poder producir textos. Por otra parte también es considerada como una herramienta fundamental del individuo para su buena integración a la sociedad. “La adquisición de información, la culturización, los

aprendizajes en general, y la comunicación interpersonal, hacen indispensable el dominio de la escritura” (Macotela, Bermúdez y Castañeda, 1996, pp.16). Es por lo que surge el interés por el estudio de su enseñanza.

En nuestro país desde el 93 se han planteado planes y programas de educación básica que pretenden mejorar la calidad educativa. Lamentablemente los resultados obtenidos no son satisfactorios. El por qué de que a pesar de los esfuerzos institucionales las prácticas educativas permanezcan sin cambios puede tener su explicación en la forma en cómo los maestros conciben los contenidos escolares (Gimeno, 1991, Gow, 1993). De ahí la importancia de estudiar las teorías que los docentes tienen sobre la escritura.

TEORÍAS IMPLÍCITAS: CONOCIMIENTOS Y CREENCIAS

Se ha demostrado que las personas utilizan ciertas “teorías personales” para interpretar los acontecimientos que les suceden (Rodrigo y Rodríguez, 1991), las cuales serán llamadas en este trabajo *teorías implícitas*. Éstas son diferentes formas de pensar sobre el mundo, son interpretaciones que se realizan de la propia experiencia (Ayala y Martín, 1997). También se ha hecho referencia a ellas como “marcos conceptuales” que le sirven de guía al sujeto en sus procesos de comprensión, atribución, predicción, planificación de sus conductas, y lo que es más importante, su propia actuación en el contexto de intervención educativa” (Goodnow, citado en Rodrigo y Rodríguez, 1991: 204).

Las teorías implícitas están formadas por dos elementos fundamentales, los conocimientos y las creencias (Marrero, 1991). Éstos, a pesar de ser semejantes en algunos aspectos tienen una serie de diferencias importantes en cuanto a la nitidez, exclusividad, coherencia y complejidad de los conceptos y leyes enunciadas (véase Pozo, Pérez, Sanz y Limón, 1992). Toda persona tiene una serie de conocimientos y creencias que ha ido conformando a partir de las diferentes experiencias que tiene a lo largo de su vida. Ambos tipos de esquemas le ayudan a desempeñarse en su vida cotidiana, en contextos determinados.

Las teorías implícitas tienen funciones interpretativas; permiten establecer predicciones sobre sucesos futuros; e incluyen rutinas operativas sobre el modo correcto de actuar (Pozo, Pérez, Sanz y Limón, 1992). Las teorías implícitas pueden llegar a explicar cómo una persona interpreta, predice y actúa en los diferentes acontecimientos. De ahí la importancia de estudiar las teorías implícitas de los docentes sobre la escritura, al conocerlas se podría explicar el actuar de los docentes en el aula.

Por lo anterior en esta investigación se planteó como pregunta de investigación: ¿cuáles son las teorías implícitas de los docentes sobre la expresión escrita?

MÉTODO

Objetivo general

Analizar las teorías implícitas que tienen los docentes sobre la enseñanza de la escritura.

Objeto de estudio

Lo que dice. Se consideró bajo este rubro aquella información que el maestro mencionó explícitamente y fue expresada verbalmente.

Lo que hace. Se consideró bajo este rubro aquella información que pudo ser conocida implícitamente mediante las observaciones en el aula y el análisis de los cuadernos de los alumnos.

Tipo de investigación

Se llevó a cabo un estudio descriptivo con base en una investigación de tipo cualitativo.

Sujetos

Se trabajó con 3 maestros que se encontraban en el momento de la investigación trabajando en nivel primaria frente a grupo y que accedieron voluntariamente a ser observados y entrevistados.

Escenarios

Se realizaron las observaciones y la entrevista en los salones de las escuelas primaria, en la que se encontraban laborando los maestros seleccionados. Todos laboraban en escuelas públicas del DF.

Materiales e instrumentos

- Cuestionario de preguntas abiertas que sirvió como guía al hacer la entrevista a los maestros. Éste fue formulado con base en los cuestionarios presentados por Macotela, Seda y Flores (1998) y Castillo (2002); así como también con base en la revisión teórica realizada.
- Audio y videocassetes.
- Cámara de video y grabadora.
- Dos cuadernos de alumnos, de cada grupo observado.

Procedimiento

Para llevar a cabo la investigación planteada en este trabajo, se realizaron con cada uno de los maestros seleccionados cuatro actividades:

- Presentación de la investigación.
- Observación en el salón de clases.
- Análisis de cuaderno de los alumnos.
- Entrevista con el maestro de grupo.

Procedimiento de análisis de datos

La información obtenida fue analizada a partir de "lo que dice" y "lo que hace" el maestro acerca de los aspectos siguientes:

- Definición de escritura.

-
- Función que se da a la escritura en el aula.
 - Proceso de producción de textos.
 - Evaluación de la expresión escrita.
 - Dificultades en la expresión escrita.
 - Aproximación a la enseñanza de la expresión escrita.

Cada uno de estos aspectos fue analizado de manera particular tomando en cuenta la información recabada en las tres actividades (observación en el aula, entrevista y análisis de las actividades incluidas en los cuadernos de los alumnos).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La comparación de los tres casos permite comprobar que las teorías implícitas guían el actuar de los sujetos. Cada uno de los docentes que participaron en este estudio tiene visiones diferentes sobre la enseñanza de la escritura, que influyen determinantemente en su práctica cotidiana.

En este trabajo sólo se presentarán los datos referentes a la forma en que operan los conocimientos y las creencias de los docentes y su relación con la práctica que llevan a cabo en el salón de clases.

El nivel de conocimientos se refiere a la posibilidad de integrar una serie de nociones racionalizadas y elaboradas conscientemente que están estructuradas de manera lógica y coherente. “La síntesis de conocimientos son esquemas culturales, fruto de la transmisión de las teorías científicas” (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993, p. 118). Este nivel permite al individuo reflexionar y discutir sobre un cuerpo de conocimiento. Por su parte el nivel de creencias opera en situaciones en donde el sujeto tiene que hacer frente a demandas prácticas, haciendo uso de un cierto modelo mental, pero que a diferencia del nivel de conocimientos, puede no estar estructurado de manera lógica (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993).

De los tres casos estudiados el que permite ejemplificar más claramente ambos niveles es el 2, ya que en él se observa el manejo de ideas no sólo diferentes, sino hasta contradictorias en distintos momentos de la investigación, por lo que se retoma para explicar este aspecto.

El docente 2 durante la entrevista hace constantes afirmaciones sobre lo que es la escritura y cómo debe ser enseñada. La considera un “instrumento” que permitirá al niño “involucrarse en la sociedad” en la que vive, que debe ser enseñada a partir de situaciones en las que se persiga la expresión de las ideas como en “la carpeta de trabajos” o “el cuaderno de mis reflexiones de quinto grado” y en situaciones comunicativas significativas como el “periódico mural”, que debe ser un verdadero periódico con diferentes secciones en donde los niños a partir de sus “propias experiencias” creen un espacio que permita el “intercambio de ideas”. Las expresiones anteriores pueden ser catalogadas como pertenecientes a una cierta teoría sobre la enseñanza del lenguaje escrito, una teoría sociocultural que tiene un enfoque comunicativo funcional. De hecho estas expresiones se encuentran directamente relacionadas con lo que se plantea en planes y programas oficiales. Cuando la maestra maneja estas ideas está operando en un nivel de conocimientos, ella “sabe” cómo se dice que debe ser enseñada la escritura desde la propuesta oficial.

Sin embargo, su práctica no corresponde a los planteamientos anteriores ya que en lugar de privilegiar actividades de escritura expresiva, realiza mayormente “copias” de textos, véase en el cuadro 1 como 35% de las producciones encontradas en los cuadernos de los alumnos corresponden a copias, cabe destacar que este es el más alto porcentaje, es decir, es el tipo de actividad que más se trabaja en su salón de clases. Para poder explicar el por qué su práctica no corresponde con los conocimientos que ha expresado se recurre a un fragmento de la entrevista:

INVESTIGADOR: ¿Qué es lo que se necesita para poder realizar un buen escrito?

DOCENTE: Saber escribir y que sea original.

INVESTIGADOR: ¿Qué es lo que hace que un niño pueda hacer un texto original?

DOCENTE: Creo que la creatividad que cada uno tenga, eso es lo que marca la diferencia entre un texto original y uno que no lo es, la creatividad de cada niño.

Investigador: ¿Cómo se adquiere o se desarrolla la creatividad?

DOCENTE: Yo pienso que una parte se nace y es estimulada, es explotada o desarrollada por su contexto familiar..... Los niños inteligentes que llegamos a tener es por una el mensaje o la herencia genética que llegamos a tener, y por otra por el contexto familiar. Y bueno, esto se entiende, si él trae unos genes desarrollados para ciertas aptitudes es porque los heredó de los padres. Y si los padres los tienen, necesariamente tienen que tener unos hábitos de vida que les transmitan a sus hijos, entonces los estimulan, apoyan, entonces les dan lo que el niño debe de tener. Un poco que él ya trae por la herencia de ellos mismos y un poco porque la estimulan constantemente...

Cuadro 1. Frecuencia de tipos de producciones escritas encontradas en los cuadernos de los alumnos de la docente del caso 2

	TIPO DE TEXTOS	Folder	Cuaderno	Cuaderno de "Mis reflexiones de quinto grado"	Frecuencia	%	
PRODUCCIONES QUE SON HECHAS POR EL ALUMNO	Textos Narrativos	5	12	9	26	19%	19 %
	Textos Expositivos						
	Textos Descriptivo						
PRODUCCIONES QUE NO SON HECHAS POR EL ALUMNO	Ejercicios de aplicación de conocimientos gramaticales	2	5		7	5%	81%
	Conceptos	0	6		6	4%	
	Cuestionarios	0	6		6	4%	
	Ejercicios de caligrafía.	0	1		1	1%	
	Ejercicios ortografía	0	6		6	4%	
	Recortes de noticias	34	5		39	28%	
	Fotocopias						
Copia	38	8	5	46	35%		
TOTAL		79	49	14	142		

Para la maestra un buen escritor "nace", ya que la creatividad, elemento indispensable para realizar un buen texto, se hereda. Aquí está operando en un nivel de creencias, ella "cree" que la expresión escrita no puede ser enseñada porque es algo genéticamente determinado.

En otros momentos de la entrevista se reafirma lo anterior:

INVESTIGADOR: ¿Qué debe de saber el niño para realizar un cuento?

DOCENTE: ...para que desarrollen un cuento con claridad ya depende de cada niño, de cuanta creatividad tenga.

Y ahí el maestro pues no tiene mucha injerencia, ahí el maestro induce, pero ya la creatividad, los intereses, el momento, la motivación, ya son del sujeto.

INVESTIGADOR: ¿Cuál es papel del maestro (en la enseñanza de la escritura)?

DOCENTE: Mentira que los maestros moldeamos; los maestros no moldeamos nada, podemos guiar, pero no moldear”.

Así, en este caso, la docente **conoce** la propuesta oficial que sobre la enseñanza de la escritura se plantea; es capaz de hablar de ella, pero tiene la **creencia** de que los buenos escritores nacen y por ende ella como docente no puede influir mucho en este proceso.

Ambos niveles (conocimiento y creencias) no deben ser entendidos como la simple división entre “el decir” y “el hacer” o entre conocimientos “declarativos” y “procedimentales” (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993). En el caso antes citado la maestra fue capaz de hablar sobre ambos modelos durante la entrevista. La diferencia entonces no se encuentra en la posibilidad de comunicación verbal de las ideas, sino más bien en la demanda a la que hace frente la maestra. Así, ella habla de la escritura desde una perspectiva sociocultural cuando se le hacen preguntas generales acerca de su definición o sobre la enseñanza de ésta. El manejo de esta serie de ideas la posibilita a hacer frente a una demanda específica del medio como es el hablar de la enseñanza de la escritura. Ella posee los elementos necesarios para discutir sobre el tema desde una visión socialmente aceptada. Pero cuando se le hacen preguntas específicas acerca de actividades llevadas a cabo en su salón de clases o del desempeño de sus alumnos emplea un modelo diferente. Estas ideas operan en

un nivel de creencias y ayudan a la maestra a hacer frente a una demanda práctica que es enseñar a expresarse por escrito.

Ambas visiones de la escritura (sociocultural e innatista), aunque contradictorias, coexisten sin problemas en los planteamientos de la maestra porque ambas operan en momentos diferentes haciendo frente a demandas distintas.

Pero entonces, ¿qué es lo que diferencia a un nivel de otro?

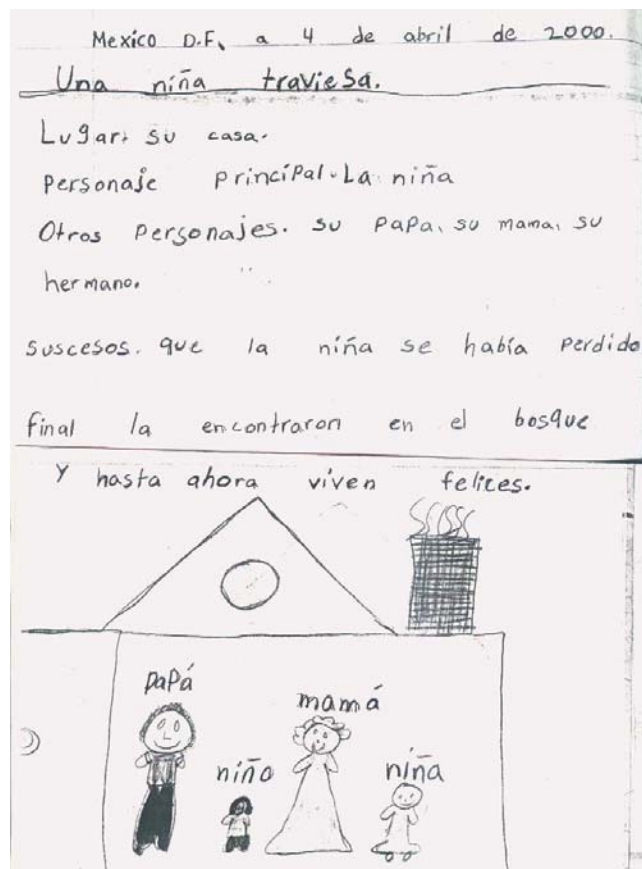
Los sujetos poseen diferentes esquemas de conocimientos que han ido conformando a lo largo de su vida, a través de experiencias formales o informales. Pero de todos los conocimientos que se pueden tener almacenados, sólo un grupo de ellos son considerados como **propios**. Es decir, “las personas pueden reconocer diferentes versiones prototípicas de teorías (síntesis de conocimientos), pero sólo asumen como propias... algunas de estas versiones (síntesis de creencias) (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993, p. 113). Esto es fácilmente explicable si se toma el caso de que todos pueden conocer los planteamientos generales de diferentes creencias religiosas, pero sólo una de ellas es asumida como propia.

Lo mismo sucede en educación; los maestros pueden llegar a tener conocimientos acerca de diferentes teorías y planteamientos educativos pero esto no quiere decir que “crean” en todos ellos. El caso que se ha descrito hasta aquí evidencia lo anterior.

Ahora ¿cuál de los dos niveles (conocimientos y creencias) influye en mayor medida en la práctica del docente? El nivel de creencias está tan estrechamente ligado a las acciones del sujeto, que en ocasiones éste actúa de una determinada manera, aun sin tener un entendimiento claro del por qué. Esto se ve reflejado en el caso 3 cuando se observa en los cuadernos de los alumnos un “organizador textual” (imagen 1) el cual tiene como objetivo organizar las ideas que contendrá un texto antes de ser propiamente escrito. Este hecho llamó la atención porque durante la entrevista la docente no reconoce explícitamente el

proceso de planeación y porque durante las clases observadas no se presenta en ningún momento alguna instrucción que pida a los alumnos que planifiquen lo que van a escribir.

Imagen 1. Organizador textual encontrado en los cuadernos de los alumnos de la docente del caso 3.



Así, la incorporación de este tipo de actividad no es congruente con los conocimientos que la maestra tiene sobre el proceso de escritura. La explicación del por qué de la presencia de dicho tipo de texto lo da la misma maestra en la entrevista; ella dice “estar trabajando con la propuesta de la SEP” y “estar convencida” de dicha propuesta. Al decir que “está convencida” hace que se pueda ubicar en el nivel de creencias. La docente cree en la propuesta de la SEP, por ello realiza las actividades marcadas en el libro para el maestro de español,

a pesar de que en algunos casos no posee los conocimientos necesarios para comprender y explicar el por qué de estas actividades.

Así en el caso 2 la docente tiene conocimientos sobre la propuesta oficial pero no la lleva a cabo porque tiene creencias distintas sobre la enseñanza de la escritura, mientras que en el caso 3 la maestra no tiene conocimientos suficientes para poder explicar el por qué de ciertas actividades pero las lleva a cabo porque cree en la propuesta de la SEP. De esta manera se observa que las creencias de los docentes determinan en mayor medida el actuar de los mismos.

De lo anterior se desprende la importancia que tiene el nivel de creencias en el actuar del sujeto: se actúa de acuerdo con lo que se “cree”. Esto hace pensar que los profesionales dedicados a la formación y actualización docente que buscan impactar en las prácticas llevadas a cabo en el aula, deberían estar más preocupados por producir cambios en las creencias de los maestros y no limitarse exclusivamente en proporcionar conocimientos que serán almacenados a nivel declarativo, pero que no necesariamente garantizan dicho cambio.

Sin embargo esta no es una tarea sencilla, puesto que la modificación de creencias es un proceso complejo que debería implicar el reconocimiento de las mismas, la reflexión en torno a su utilidad y pertinencia, el propiciar un conflicto cognitivo que permita cuestionarlas y el conocimiento de otras teorías y la comprobación de su eficacia en la práctica y la sustituir de las viejas creencias por nuevas.

BIBLIOGRAFÍA

Ayala, C. y Martín, C. (1997). “El desarrollo de las concepciones infantiles sobre el aprendizaje”, *Infancia y aprendizaje*. 77, 35-60.

Castillo, A. (2002). “Enfoque comunicativo funcional. ¿Realidad o fantasía en el aula?”, en *Memorias del VII Congreso Latinoamericano “Desarrollo de la Lectura y la Escritura”*. Centro de convenciones, Puebla.

Gimeno, J. (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

-
- Gow, L. (1993). "Conceptions of teaching and their relationship to student learning", *British Journal of Educational Psychology*, 63, 20-30.
- Macotela, S.; Bermúdez, P. y Castañeda, I. (1996). *Prácticas integrales de psicología educativa. Evaluación de problemas de aprendizaje y bajo rendimiento*. México: UNAM.
- Macotela, S.; Seda, I. y Flores, R. C. (1998). *Desarrollo y evaluación de un programa de colaboración entre maestros de aula y maestros de apoyo y su relación con el logro académico en niños de primaria*. México UNAM
- Marrero, A. (1991). "Teorías implícitas del profesorado y currículum", *Cuadernos de pedagogía*, núm. 197.
- Pozo, J. I.; Pérez, M. P.; Sanz, A. y Limón, M. (1992). "Las ideas de los alumnos sobre la ciencia como teorías implícitas", *Infancia y aprendizaje*, núm. 57, pp. 3-22.
- Rodrigo y Rodríguez (1991). *Teorías implícitas una aproximación al conocimiento cotidiano*. Barcelona: Visor.
- Secretaría de Educación Pública (1993). *Plan y programas de estudio*. México: SEP.