



Creencias pedagógicas sobre procesos y estrategias de aprendizaje que realizan estudiantes de escuela secundaria

Pedagogical Beliefs About Learning Processes and Strategies Carried Out by Secondary School Students

 **Gabriela González**

Universidad Nacional de Cuyo,

Argentina

gabygonzalezbarros@gmail.com

Resumen

Las creencias que los/as docentes tienen sobre los procesos cognitivos y estrategias de aprendizaje que los/as estudiantes utilizan para aprender y los modelos que se asumen para enseñarlos, facilitan u obstaculizan el aprendizaje autónomo y la posibilidad de continuar estudios superiores. Este estudio, que constituye una línea de una tesis doctoral (González, 2022), tiene la finalidad de interpretar las creencias pedagógicas de docentes del último año de escuelas secundarias de gestión estatal y contexto urbano del Gran Mendoza, República Argentina. Se trata de una investigación cualitativa que trabaja sobre una muestra de casos-tipo, constituida por 12 docentes de espacios curriculares de las áreas Ciencias Sociales y Lengua y Literatura, de 6 escuelas secundarias. Los datos se recolectan a través de entrevistas semiestructuradas y se analizan con el método comparativo constante. Las conclusiones permiten evidenciar diferentes tipologías de creencias pedagógicas y realizar cuestionamientos referentes a la forma de construir creencias en la formación docente.

Palabras clave. *Creencias, Procesos, Estrategias, Aprendizaje, Escuela secundaria.*

Abstract

The beliefs that teachers have about the cognitive processes and learning strategies that students use to learn and the models that are assumed to teach them facilitate or hinder autonomous learning and the possibility of continuing higher education. This study, which constitutes a line of a doctoral study, has the purpose of interpreting the pedagogical beliefs of teachers of the last year of secondary schools of state management and urban context of Greater Mendoza, Argentine Republic. This is a qualitative research that works on a sample of typical cases, made up of 12 teachers of curricular spaces in the areas of Social Sciences and Language and Literature, from 6 secondary schools. Data are collected through semi-structured interviews and analyzed with the constant comparative method. The conclusions allow us to demonstrate different typologies of pedagogical beliefs and ask questions regarding the way of constructing beliefs in teacher training.

Keywords. *Beliefs, Processes, Strategies, Learning, High School.*



1. Introducción

La educación secundaria en la República Argentina adquirió carácter obligatorio a partir del año 2006, con la promulgación de la Ley de Educación Nacional N° 26.206. Esta particularidad, nos ha llevado a plantearnos ciertos desafíos vinculados con las capacidades que desarrollan los/as estudiantes tanto para desempeñarse en su vida personal y social como en la posibilidad de realizar estudios superiores.

En todo escenario posible, se espera que los/as jóvenes que egresan de la educación obligatoria hayan adquirido las competencias básicas de "aprender a pensar" y "aprender a aprender" adecuadas para afrontar situaciones de la vida cotidiana, laboral y académica.

En este sentido, la adquisición e internalización de procesos cognitivos es un factor primordial para resolver problemas en forma autónoma, para construir un pensamiento crítico y ser ciudadanos/as partícipes y reflexivos. Del mismo modo, en la progresión de estudios superiores se requiere la utilización de estrategias de aprendizaje sólidas -y a la vez flexibles- que permitan a los/as sujetos - estudiantes adaptarse a diferentes niveles de complejidad en los estudios.

La temática de la apropiación y utilización de procesos cognitivos y estrategias de aprendizaje podría ser abordada desde múltiples perspectivas, especialmente desde los/as propios/as estudiantes, con análisis empíricos y cuantificables. Sin embargo, en este recorte se indagan las cuestiones afines a las creencias de docentes al respecto.

Al hablar de creencias vinculadas con las ideas, valores, suposiciones y convicciones de profesores en relación con la educación, los/as estudiantes, el aprendizaje y la enseñanza, nos referimos a creencias pedagógicas. Estas suelen sostenerse de manera arraigada, como producto de experiencias de su propia escolaridad y se observan en forma implícita en la planificación, desarrollo y evaluación de las prácticas áulicas y en el desempeño de los/as estudiantes (Vargas y Acuña, 2020; Ricardo Avilez y Guzmán Pico, 2024).

En este estudio surgen interrogantes centrados en las creencias pedagógicas que tienen los/as profesores/as respecto al aprender del estudiante y que pueden influir en sus maneras de enseñar. Fundamentalmente si valoran la necesidad de enseñar a estudiar, y por ende, a aprender y a pensar; si dan importancia a la enseñanza de estrategias de aprendizaje junto a sus contenidos disciplinares; si realizan acciones didácticas para favorecer la práctica y adquisición de estas estrategias; si consideran el "aprender a aprender" como parte del desarrollo cognitivo de sus estudiantes; si creen que sus alumnos/as han adquirido las estrategias necesarias para realizar estudios superiores, entre otros.

Conocer el pensamiento que los/as docentes tienen sobre estos aspectos, a partir de la narración de sus prácticas de enseñanza cotidiana, lleva a reflexionar sobre la relevancia de hacer conscientes estas creencias, procurando coherencia entre lo que se piensa, se dice y se hace en el aula. Ser constructores críticos de las creencias pedagógicas ya desde la formación inicial posibilitará modificar el enfoque pedagógico desde el cual se aborda la enseñanza.

2. Marco conceptual

Hablar de creencias suele ser bastante usual en nuestro lenguaje coloquial, solemos referirnos a ellas para expresar nuestras convicciones y frecuentemente las confundimos con términos como actitudes y valores, y en ocasiones están asociadas a ideas religiosas.

En sentido teórico han sido estudiadas por diversas disciplinas tales como la Filosofía, la Psicología, la Sociología, la Pedagogía, otorgándosele diversos significados. Se destacan los aportes,



clasificaciones y descripciones de autores clásicos como Pajares, Nespor, Bandura y Prawat, entre otros.

Para Bandura (1986) las creencias constituyen los mejores indicadores acerca de cómo una persona se comporta, maneja información y toma ciertas decisiones; para Nespor (1987) son verdades personales idiosincráticas, con fuerte valor afectivo y componentes evaluativos; para Pajares (1992) son construcciones personales consideradas como ciertas por el individuo, no son evidentes dado que se basan en la evaluación y el juicio personal.

Entre algunas de sus características, Pajares (1992) sostiene que las creencias se adquieren culturalmente, aquellas que se forman durante la niñez son más duraderas y tienden a perpetuarse, mientras que las adquiridas recientemente pueden ser alteradas con facilidad. El individuo va forjando sistemas de creencias que condicionan su comprensión de la realidad, de sí mismo y de los otros y se ven reflejadas en sus comportamientos a la hora de interpretar, planificar y tomar decisiones en el transcurso de su vida.

La temática sigue siendo relevante para autores como Cruz Rodríguez (2008), para quien las creencias, tanto individuales como colectivas, forman sistemas interpretativos y explicativos de la realidad, que surgen de una comprensión intuitiva del mundo pero se transforman en una visión totalizadora, cargada de valoración. "Su forma de expresión es la simbólica, a través del lenguaje, y tienen por función la de servir de instrucción, de integración, de argumentación y de reflexión" (p. 142).

Cortez Quevedo et al., expresan que por creencias

[...] se entiende como una parte de la dimensión personal, afectiva y emocional, íntimamente ligada a la propia cultura que se manifiesta en el ambiente en el que estamos y en el que configuramos, influyendo, a su vez, en nosotros y en lo que hacemos (2013, p. 98).

En la revisión de la literatura existe una distinción entre creencias epistemológicas y creencias pedagógicas que no siempre resulta tan evidente y suelen usarse indistintamente (Álvarez-Espinoza y Vera-Bachman, 2015; Barrón Tirado, 2015; Garritz y Padilla, 2014; Guerra Zamora y Sebastián Balmaceda, 2015; Vargas et al., 2021). Ambas han sido estudiadas desde el punto de vista educativo, buscando la relación entre las creencias docentes y su incidencia en el desempeño académico.

Las **creencias epistemológicas** hacen referencia al planteo de qué es el conocimiento, cómo se adquiere y cómo se logra (Hofer y Pintrich, 1997; Pajares, 1992). Tienen una función esencial en la adquisición de saberes ya que actúan como filtro y monitoreo cognitivo (Díaz et al., 2010).

Para Hernández Pina y Maquilón Sánchez (2011) las creencias epistemológicas se relacionan con las concepciones de los docentes respecto al aprendizaje y la enseñanza y pueden ser simplistas o sofisticadas. Una creencia simplista tiene que ver con entender el conocimiento como algo específico, sencillo y claro, cuya habilidad para aprenderlo es innata; por el contrario, una creencia sofisticada concibe al conocimiento como algo complejo, incierto y tentativo, que el estudiante construye en forma gradual.

Sin embargo, Pozo (2009) advierte que, en muchos casos, no existe una formación filosófica o psicológica como para que maestros y profesores puedan expresar en "modo explícito y riguroso sus creencias sobre qué es el conocimiento y cómo se aprende" (p. 71), de modo que sus creencias epistemológicas son por lo general intuitivas. En función de este argumento es que este estudio refiere a creencias pedagógicas.

Por **creencias pedagógicas** se entiende a un conjunto de ideas o representaciones mentales - pensamientos, expresiones o manifestaciones- que todos los/as docentes tienen en torno a los



procesos, las condiciones y los resultados que intervienen en la enseñanza y el aprendizaje, algunas veces en forma intuitiva y no consciente, aunque tienen la particularidad de ser expresadas verbalmente (González et al., 2015). Frecuentemente se manifiestan en las decisiones pedagógicas, didácticas y en las actitudes de docentes en interacción con los estudiantes.

Es decir, las creencias del/la docente se ven reflejadas tanto en la valoración y confianza en sus estudiantes, como en la selección y organización de las actividades de enseñanza, en la planificación del programa del espacio curricular, en la elección de los materiales de trabajo, en la secuenciación de tareas, en la preferencia por determinadas formas de evaluación, entre otras.

Sin embargo, la verbalización de las creencias pedagógicas por parte del/la docente suele ser diferente de lo que lleva a la práctica en el aula, lo que trae aparejado poca claridad e inconsistencias entre sus estrategias de enseñanza y la construcción de aprendizajes por parte de sus estudiantes.

Investigaciones de los años '60 señalan que lo que creen y piensan los/as docentes respecto a las cualidades y características de sus alumnos repercuten en su accionar pedagógico, transformándose en "profecías autocumplidas" (Merton, 1968; Rosenthal y Jacobson, 1968). Estudios actuales resignifican este constructo (García Vargas, 2015; Solís García y Borja González, 2017) y describen la incidencia de lo que el/la docente cree y espera de sus estudiantes, en lo que éstos hacen y logran.

El estado del arte muestra que la temática de las formas de pensar y las acciones de los docentes se encuentra vigente en la literatura científica, aunque se utilicen diversas denominaciones como: pensamientos del profesor (Rojas Fabris, 2014) o percepciones docentes (González-Rodríguez et al., 2019).

Como constructo próximo, se habla de concepciones (Cortez Quevedo et al., 2013; Cuberos Pérez et al., 2019; Gutiérrez-Rico et al., 2019; Soler-Contreras et al., 2017), entendiendo que éstas constituyen un sistema organizado de creencias, que se manifiestan como "un reflejo directo en lo que expresan los docentes, e inciden en lo que hacen, en cómo entienden la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes" (Donoso et al., 2016, p. 78).

En forma recurrente, hay coincidencia en pensar que las creencias son un importante factor de cambio en educación o por el contrario, un factor obstaculizador a las innovaciones educativas (Prawat, 1992). Son transformadoras (Cortez Quevedo et al., 2013; Guzmán Valenzuela, 2013) y al hacerse conscientes pueden ser modificadas y constituyen una bisagra que permiten cambiar prácticas docentes a través de la capacitación y la formación inicial y profesional (Condorí Gutierrez, 2019; Domínguez-Gaona et al., 2015; Garritz, 2014; Hernández Salazar, 2011; Mellado-Hernández y Chaucono- Catrinao, 2016; Solis, 2015) en distintas áreas del conocimiento.

Desde la perspectiva de este estudio, y como aporte a la construcción de marco teórico, las creencias pedagógicas se construyen a lo largo de toda la vida personal y profesional pudiendo modificarse por medio de la reflexión permanente en las propias prácticas. Esta adquisición, modificación y/o reconstrucción puede desarrollarse de diferentes modos:

1. A través de la observación directa y como producto de aprendizajes vivenciales en la historia educativa personal -en especial en la niñez y adolescencia-. Estas creencias, por el contexto de formación, son poco cuestionadas y fuertemente arraigadas a las formas de pensar.
2. A través del proceso de formación profesional, presentadas como modelos de pensamiento y de acción -tanto desde un punto de vista teórico como desde la reflexión- respecto de los cuales el/la futuro/a docente toma postura, se siente identificado, muestra adhesión o

questiona, como criterio para fundamentar y justificar sus propias prácticas de aprendizaje y de enseñanza.

3. A través de experiencias personales y sociales que llevan al/la docente a replantearse y configurar un sistema de creencias coherente con sus prácticas educativas. Se trata de construcciones individuales y colectivas a lo largo de su trayectoria profesional. En ocasiones el pensar, obtener conocimiento de una situación, posicionarse y tomar nuevas decisiones resultan ser buenos precursores para el análisis y reestructuración de las creencias pedagógicas.

En esta investigación se indagan en forma específica las creencias pedagógicas referidas a procesos cognitivos y estrategias de aprendizaje.

Para Beltrán Llera (2003), los procesos cognitivos son una "cadena general de macro-actividades u operaciones mentales implicadas en el acto de aprender" (p. 55). Son acciones que ocurren en la mente del sujeto pero que no se pueden ver en forma directa, sólo pueden inferirse sobre la base de las actividades procedimentales que realiza un/a estudiante para aprender, y ésas son las estrategias de aprendizaje.

Mientras los procesos cognitivos resultan difíciles de observar y evaluar porque implican la realización de acciones mentales, en cierta medida encubiertas y naturalizadas, que se complementan entre sí (González, 2015), las estrategias de aprendizaje remiten a actividades más concretas y situadas que realiza el/la alumno/a frente a una tarea, lo cual las hace más accesibles a la observación, a la enseñanza y a la evaluación.

Las estrategias pertenecen al tipo de conocimiento referido al cómo se aprende, qué pasos y recursos es necesario realizar para aprender determinados saberes escolares (Beltrán et al., 2005; Beltrán Llera, 2003; Pérez Sánchez y Beltrán Llera, 2014). El/la estudiante las realiza en forma consciente, controlada e intencional, por lo tanto, se caracterizan por ser planificadas, reguladas y evaluadas por el propio alumno; a la vez que pueden ser enseñadas y evaluadas por el/la docente. En tal sentido, son instrumentos flexibles para lograr aprendizaje significativo y solucionar problemas si se emplean en forma reflexiva y promueven un aprendizaje autónomo, independiente y autorregulado por el propio sujeto.

Para un estudio analítico de estos procesos y estrategias, se concibe la mente humana desde una perspectiva cognitivista (Ausubel et al., 1989) y se centra en el modelo del Procesamiento de la Información (Carrasco, 2007; Gagné, 1991) entendiendo que cada conocimiento nuevo puede integrarse a la estructura cognoscitiva previa en tres momentos o fases: una fase de entrada, donde intervienen procesos como la atención, concentración y anclaje de ideas previas; una fase de elaboración, cuyos procesos básicos son la lectura, la adquisición, memorización y apropiación de datos o información; y una fase de salida, con procesos como la recuperación.

En cuanto a las estrategias que se realizan en estas tres fases, ponen en práctica los procesos mencionados anteriormente. En la primera fase -entrada-, algunas actividades estratégicas serían la recuperación de ideas previas, la atención global y selectiva, la concentración o atención sostenida. En la segunda fase -elaboración-, los procesos básicos se trabajan a través de estrategias como la lectura comprensiva, la selección de ideas esenciales y secundarias, el establecimiento de relaciones, el análisis, la síntesis, la memorización significativa, la profundización, etc. En la tercera fase -salida-, las estrategias que ponen en juego los procesos de recuperación, son el reconocimiento, la evocación planificada y la elaboración propia, el juicio crítico, entre otras.



3. Metodología

A partir de este marco teórico surgen algunas preguntas de investigación que dirigen las decisiones metodológicas. ¿Reconocen los/as docentes la diferencia entre procesos cognitivos y estrategias de aprendizaje? Desde el carácter consciente e intencional de las estrategias y el desarrollo que, a través de ellas se realiza de procesos, ¿creen los/as docentes que éstas tienen que enseñarse?, ¿o se adquieren por descubrimiento, a través de la práctica, sin ningún tipo de intervención? En caso de creer que deben enseñarse, ¿planifican su enseñanza?, ¿realizan un seguimiento de sus logros?, ¿evalúan su adquisición y progreso? Por otra parte, ¿creen los/as profesores que sus estudiantes han adquirido estrategias a lo largo de su escolaridad obligatoria?, en caso de haberlas adquirido, ¿son suficientes y adecuadas para continuar estudios superiores?

Se realiza un estudio cualitativo, con la finalidad de interpretar las creencias pedagógicas que tienen los/as profesores del último año de escuela secundaria respecto de los procesos y estrategias cognitivas que realizan sus estudiantes para aprender contenidos del espacio curricular que enseñan y la necesidad -o no- de realizar mediación para desarrollarlas.

La información se recoge a través de una entrevista, de tipo semiestructurada que consta de nueve preguntas-guía, cinco de ellas referidas a procesos cognitivos (su naturaleza y enseñanza), tres referidas a estrategias de aprendizaje y las formas de estudiar los saberes específicos de la escuela secundaria y una pregunta final sobre la formación de los estudiantes en estrategias de aprendizaje necesarias para la realización de estudios superiores.

Se selecciona en forma intencional, una "muestra de casos tipo" (Hernández Sampieri et al., 2014, p. 387) constituida por 12 profesoras -aleatoriamente de sexo femenino¹, docentes del último año de educación obligatoria, de 6 escuelas de gestión estatal de contexto urbano del Gran Mendoza -dos por escuela-. Se toma la recomendación de Strauss y Corbin (2002, p. 305) quienes consideran que "por lo general, la codificación microscópica de diez buenas entrevistas u observaciones puede proporcionar el esqueleto de la estructura teórica (...)".

El criterio de selección de las instituciones está relacionado con el objetivo de la investigación global, buscando instituciones cuyos estudiantes continúen frecuentemente estudios superiores. Las docentes son de espacios curriculares diversos, relacionados con las áreas de las Ciencias Sociales como Filosofía, Formación para la Vida y el Trabajo, Formación Ética y Ciudadana y del área de la Lengua y Literatura.

Tal como plantea Cruz Rodríguez (2008), "para conocer las creencias éstas deben de ser inferidas tomando en cuenta las declaraciones hechas por el sujeto y su intencionalidad" (p. 143). A través de este instrumento se abre un diálogo con las docentes y es posible repregaruntar o modificar el interrogatorio según el curso de la entrevista. Al decir de Janesick (1998), la entrevista, a través de las preguntas y respuestas, permite la comunicación y construcción conjunta de significados respecto a un tema.

Para realizar el procesamiento se procede a desgrabar las entrevistas y se organizan por categorías y subcategorías de respuestas, a fin de realizar el análisis a través del método comparativo constante (Glasser y Strauss, 1967). Sarlé (2010) explica que en este método, el registro de la entrevista se trabaja en forma progresiva, identificando los temas emergentes y recurrentes, transformando categorías y llegando a términos de mayor nivel de generalidad que permiten dialogar con la teoría.

¹ En adelante, se referirá a las respuestas de las entrevistadas utilizando el femenino.

4. Resultados

Se realiza a continuación un análisis interpretativo de las creencias pedagógicas de las docentes que constituyen la población en estudio. Se observan diferencias de perspectiva, en función de la formación disciplinar, el espacio curricular que se enseña y la institución donde se desempeña. A partir de allí, surgen expresiones relevantes que se organizan en categorías y subcategorías de análisis, organizadas a partir del marco teórico precedente.

A. Sobre procesos cognitivos

Se advierte que ninguna de las docentes entrevistadas plantea actividades relacionadas con los procesos de la **fase de entrada**, como la atención o concentración, tampoco mencionan en forma explícita instancias de recuperación de conocimientos previos.

En términos generales, las docentes reconocen la necesidad de trabajar procesos de la **fase de elaboración**, entre los cuales mencionan:

- **Lectura comprensiva.** Existen ciertas coincidencias frente a qué procesos cognitivos son necesarios para aprender los saberes propios de cada espacio curricular, especialmente respecto la comprensión lectora como proceso básico, que permite ir profundizando en textos académicos cada vez más complejos: "generar el hábito de lectura de textos que tienen más de una hoja (...) ir de menor a mayor desde leer un capítulo a terminar el año leyendo tres libros (E1-1)"².

- **Adquisición.** Con estrategias de análisis, interpretación y síntesis. "A partir de artículos periodísticos, discursos políticos, noticias actualizadas, hacen lectura comprensiva, les pido que realicen un esquema y de paso practican la interpretación de consignas con preguntas que les hago para reflexionar" (E5-2).

Del mismo modo, resaltan el establecimiento de relaciones con propuestas de trabajo entre saberes de distintos espacios curriculares. Los materiales de lectura de otras disciplinas constituyen dispositivos para realizar procesos vinculados con la comprensión lectora: "que interpreten consignas, busquen, analicen, relacionen textos de distintas áreas, por ejemplo: Biología, Historia" (E5-2). En otros casos las temáticas se relacionan con problemáticas de la vida cotidiana y se analizan desde diferentes puntos de vista, buscando una mirada global del conocimiento: "voy sacándole a los profes textos de Biología, de Historia para que ellos logren hacer una relación con la materia" (E6-1); "trato de que relacionen los contenidos que yo les voy ofreciendo con contenidos que (...) traen de otras materias como Historia, pero sobre todo con la realidad política, social y cultural en la que viven. Que traten de hacer relaciones con situaciones concretas" (E2-2). Se puede entender que pretenden trabajar saberes adquiridos previamente, pero no es la intencionalidad explícita, sino para promover la lectura comprensiva.

- **Apropiación.** Para ello plantean actividades que desarrolle la postura crítica, el uso de una memoria comprensiva donde las definiciones puedan ser aplicadas a la realidad, la fundamentación de las opiniones y la aceptación de las diferencias: "que sepan elaborar explicaciones y argumentaciones, que tengan un pensamiento crítico y sepan posicionarse" (E4-1), y aclara: "siempre de base tienen que realizar comprensión lectora".

En relación a los procesos cognitivos propios de la **fase de salida**, son trabajados por quienes tienen conciencia de la necesidad de promover prácticas relacionadas con la expresión escrita y la expresión oral, como producto de anteriores procesos: "Ejercitamos la comprensión lectora para

² Se identifican las expresiones de las docentes enumerando primero la escuela (E) y luego si es la entrevistada 1 o 2.



después poder analizar ese texto y la expresión escrita" (E1-1); "eso implica mucha atención en cómo escriben, qué escriben, cómo se expresan, ya vas conociendo quién tiene más dificultades" (E3- 1); "al exponerlo oralmente se trabajan procesos de organización y exposición, hacen trabajos muy interesantes y muestran un pensamiento con juicios propios" (E4-2).

B. Sobre la finalidad de trabajar procesos

Aparecen en forma subyacente, algunas creencias vinculadas con la necesidad de **favorecer el logro de aprendizajes**: "es necesario trabajarlos para evitar fracasos escolares" (E2-2) y **promover la significatividad** de los contenidos: "vemos temas relacionados con la participación, la política, el voto, los derechos humanos, entonces trato de bajárselos (a la realidad) para que le encuentren sentido" (E5-2).

En otro caso, la finalidad de atender a los procesos cognitivos se relaciona con una **concepción globalizada del conocimiento**: "entonces lo que se busca es que ellos relacionen y se den cuenta que es un todo, no es aislado" (E6-1), dice la docente en referencia a los saberes de aprendizaje.

C. Sobre dificultades y posibilidades de los estudiantes para adquirir procesos

Son muy variadas las creencias de las docentes al respecto.

- **Realistas o pesimistas.** Para algunas, los procesos no han sido logrados y los estudiantes muestran serias dificultades, "les cuesta establecer relaciones, identificar el tema principal, analizar un texto, profundizar" (E3-2).

En algún caso particular, la docente considera que "les cuesta hacer análisis, ir más allá del texto y sacar conclusiones, pero la síntesis la hacen bien, resumen, hacen esquemas" (E4-2).

Estas falencias ponen al descubierto la falta de práctica durante la escolaridad, "han hecho una trayectoria muy debiluchos" (E5-2); "no los practican frecuentemente en todos los espacios" (E2-2).

Algunas docentes reconocen que los estudiantes se sienten cómodos frente a un texto respondiendo preguntas exactas, literales, "están acostumbrados a hacer siempre lo mismo: leer y realizar actividad de aplicación, cuando se les plantea actividades de elaboración y producción personal no les gusta" (E1-2); "buscan respuestas textuales y ordenadas en el texto" (E4-1); "algunos siguen preguntando: ¿de dónde hasta dónde?, (...) siguen transitando la época del recortar y pegar, ¿de dónde lo saco?" (E5-2).

- **Optimistas o satisfactorias.** Otro grupo de docentes afirman: "todos los estudiantes alcanzan todos los procesos en mayor o menor medida" (E3-2), "las diferencias individuales hacen que se lleven a cabo con diferentes ritmos y por lo tanto sean diferentes los logros" (E1-1); "es algo que hacen los chicos y lo hacen como pueden, y ves en los mismos grupos que algunos lo logran y otros no" (E2-1).

A medida que el/la estudiante avanza en la escuela secundaria se advierte cierto dominio en la realización de procesos. Así lo explica la profesora de Lengua que ha tenido a su cargo al mismo grupo en años anteriores: "en tercero (año) cuesta integrar contenidos, entender que se aprende a leer con contenidos de cualquier materia, (...) recién en quinto (año) logran dominar estas estrategias" (E6-1).

Otra docente dice: "estos alumnos investigan, buscan distintas fuentes de información, elaboran un informe, en algunos casos con citas bibliográficas, aunque yo no las pida..." (E4-2). Este hecho le lleva a pensar que influyen las condiciones institucionales y la enseñanza de determinadas estrategias a lo largo de la escolaridad, aspectos que se conjugan con el interés y la motivación personal.



Resulta interesante el caso de una docente joven -que cumple una suplencia corta al momento de esta entrevista- que se siente sorprendida porque sus estudiantes no logran los procesos básicos, no comprenden lo que leen, no interpretan consignas, preguntan todo lo que tienen que hacer, pero sus creencias vinculadas a las capacidades y posibilidades de los estudiantes la llevan a intentar nuevas formas de abordar la enseñanza. En este sentido expresa, "algo que me llamó mucho la atención fue que con el simple hecho de llevar una clase más dinámica ellos empezaron a cambiar totalmente de actitud y comenzaron a posicionarse desde un rol más activo, hacer propuestas, discutir, participar y desarrollar cada vez mejor estos procesos cognitivos" (E4-1). Para concluir aporta: "Es largo el camino pero vale la pena intentar revertir esa versión de alumno pasivo y darles el espacio para que actúen sus procesos y resuelvan por sí mismos las actividades, de manera autónoma" (E4-1).

D. Sobre la necesidad de enseñar procesos

Al preguntar si es necesario enseñar los procesos para abordar el contenido de aprendizaje de cada espacio curricular, se reitera que deben ser trabajados, practicados y de esta manera favorecer en el estudiante cierta maduración hasta que puedan ser internalizados.

- **A partir de un diagnóstico.** Situación pensada por una docente que prevé realizar un diagnóstico para identificar qué procesos realizan los estudiantes y cuáles no: "... a partir de allí podré comenzar a enseñarlos con actividades como el trabajo con diferentes textos, realización de análisis y síntesis, relación entre temas, planteo de debates, etc." (E3-2). Sin embargo, no manifiesta que efectivamente lo realice, quedándose en el plano de la intencionalidad a futuro.
- **Como trabajo cotidiano.** Algunas docentes dejan entrever que los procesos son parte del trabajo diario al acentuar la necesidad de ir trabajándolos de manera paulatina, primero mostrar cómo se hacen, cómo se realiza un esquema, un mapa conceptual y luego proponer actividades donde los estudiantes puedan ejercitarse en esos procesos: "creo que es importante mostrar cómo se espera que los lleven adelante porque a veces ellos no lo tienen tan claro, pero también es importante darles el espacio para que experimenten y puedan hacerlo por sí mismos" (E4-1); "hay que enseñarlos o mejor dicho orientarlos por ejemplo en establecer relación entre temas mediante debates o preguntas orientadas a este logro" (E2-2).
- **En etapas previas.** Creen que estos procesos deberían "traerlos" de años anteriores, reconocen la necesidad de enseñarlos e insistir en la práctica cotidiana, "a mí no me correspondía enseñarles a realizar este proceso, porque de hecho deberían saber cómo hacerlo desde antes, pero me encontré con que no era así y me propuse buscar la manera de que aprendan formas efectivas de llevárselo adelante ya que era algo que nos servía mucho a la hora de ver los temas de la materia" (E4-1).
- **En forma sistemática.** Consideran que se van adquiriendo en toda la escolaridad: "para mí hay que enseñarlos, darles las herramientas a los chicos y yo creo que se van madurando a lo largo de la trayectoria escolar" (E5-2); y aunque no se mencione la idea de enseñanza, se refuerza la práctica constante: "el alumno los desarrolla por sí mismo a medida que los vamos trabajando" (E6-1).

E. Sobre la función de la escuela en la enseñanza de procesos

En este aspecto se evidencian creencias similares, con una mirada crítica se describe lo que realmente sucede en las escuelas que se aleja de la situación ideal, de una escuela que enseñe a aprender en forma autónoma:

- **Escepticismo.** Si bien las docentes entrevistadas expresan la creencia de que los procesos deben enseñarse a lo largo de toda la escolaridad ya que "corresponde a toda la escuela, cada nivel debería enseñar una parte e ir aumentando el nivel de complejidad de acuerdo con el pensamiento del niño

o adolescente. Debería iniciarse en el preescolar..." (E4-2), manifiestan cierto escepticismo al respecto: "si hablamos con utopía, podemos confiarle a la educación primaria esa enseñanza, lo cual por mi poca experiencia creo que no lo logra en todos los casos" (E2-2).

- Crítica a la formación docente. En este sentido se escucha: "me parece que en los últimos años ha habido un cambio, de ocuparse más de las capacidades, pero veo y sobre todo en escuelas que no tienen formación humanística, que tienen profesores de derecho, abogados, contadores, que siguen apagados más bien al contenido y no tanto a procesos" (E2-1). También dicen: "hay quienes no los enseñan por falta de tiempo, a otros no les interesa" (E6-1), pero también se cree que la mayoría de los docentes no entienden la importancia de trabajar los procesos cognitivos y por lo tanto no se proponen enseñarlos. En este caso, dicen: "La comprensión lectora debe enseñarse desde la escuela primaria pero antes de enseñarlo el docente debe aprenderlo" (E3-1); "no sé si todos los docentes se toman el tiempo de enseñarlos pero si lo pudieran hacer sería de gran ayuda para los chicos, pero cada aula es una historia diferente" (E4-1); "es muy difícil para algunos profesores entender que más allá de su materia, de su contenido se tiene que enseñar una forma de aprender, que es propia de cada tipo de disciplina, de cada espacio curricular" (E4-2).

- Crítica al sistema educativo. Estos temas se proponen en las jornadas institucionales, aunque no se llega a acuerdos: "yo pienso que se pierde todo en la burocracia, hay demasiado tiempo (...) sin desmerecer a nadie, se pierde mucho tiempo en la nada, es como que nos quedamos analizando, evaluando y queda en la nada" (E5-1); "la escuela debería enseñarlos pero cuesta bastante. (...) Es como que cada materia se centra solamente en eso (sus contenidos) y no busca la transversalidad" (E6-1), refiriéndose al trabajo interdisciplinario como alternativa. En forma contundente otra docente expresa: "las escuelas secundarias se han relajado, no enseñan lo realmente importante" (E5-2).

En otro sentido, se escucha la voz de quien reflexiona sobre la función de la escuela: "si le atribuimos a la escuela la función de promover la equidad no podemos partir y enseñar los temas de nuestras materias desde la suposición de que ya traen o han adquirido antes estos procesos básicos" (E4-1).

- Comparaciones entre estudiantes e instituciones. Surge el planteo de aquellas docentes que trabajan en varias escuelas situadas en diferentes contextos socio-culturales y valoran positivamente la escuela donde están siendo entrevistadas: "ves en los mismos grupos que algunos lo logran y otros no y ni que hablar de una escuela a la otra". Más adelante dice: "este grupo sí estudia en la casa, cosa que no sucede con estudiantes de otras escuelas, trabajan bastante en la casa" (E2-1). Otra docente: "no sé en la escuela secundaria en general, pero por lo menos en esta escuela, en mi área hay trabajo con acuerdos sobre estos aspectos" (E1-1).

Se relatan experiencias de otros establecimientos educativos donde los estudiantes no tienen la rutina de ordenar y organizar el material, hábitos mínimos que debería trabajar la escuela y ponen al descubierto una cultura institucional. Estas creencias nos hablan de una escolaridad que no se ha propuesto trabajar la enseñanza de procesos entre sus objetivos primordiales. Los docentes se dan cuenta de ello y hacen sus mejores esfuerzos en promover el desarrollo de los mismos. Sin embargo, el trabajo asistemático, intuitivo y aislado no siempre favorece el rendimiento académico. En palabras de una docente: "son necesarios (los procesos) para evitar fracasos escolares" (E6-2).

F. Sobre estrategias de aprendizaje

En el diálogo con las docentes entrevistadas resultan interesantes las voces de quienes toman tiempo de la clase para enseñar estrategias, al igual que los recursos que utilizan para practicarlas.

- Enseñar estrategias. Se aprecian pocas referencias a actividades de enseñanza de las mismas. Lo hacen aquellas docentes que utilizan las clases para enseñar a estudiar "les muestro cómo reconocer las ideas principales, cómo realizar un esquema..." (E2-2); quienes plantean actividades



para hacer una práctica constante y repasar juntos "les pido que traigan los esquemas que hicieron en casa y repasamos antes del examen" (E4-1); o quienes ofrecen preguntas de relación o ejemplos de la teoría "planteo debates y voy cuestionando para que entiendan el tema" (E2-2); facilitando de esta manera estrategias de aprendizaje que pueden serles útiles para usar en sus casas a la hora de estudiar saberes de cualquier espacio curricular. Esta perspectiva apela a la enseñanza de procesos básicos, partiendo de un aprendizaje vicario o por imitación, hasta lograr la resignificación personal del saber por parte del estudiante, tal como lo plantea Albert Bandura (1977).

- **Recursos para enseñar estrategias.** Algunas docentes mencionan materiales bibliográficos fotocopiados y organizados "...trabajamos en carpetas para que puedan subrayar, marcar, usar colores y escribir sobre ellos" (E2-2). En este caso, es un acuerdo institucional que todos los estudiantes organicen las producciones de los distintos espacios curriculares en carpetas como herramienta de trabajo.

Otros materiales que suelen utilizarse para reforzar una temática pueden ser videos, imágenes, o búsqueda en Google a través de los celulares, sirven para realizar debates, trabajos grupales, informes con ciertas reglas de redacción y exposiciones para promover la expresión oral.

Otras entrevistadas usan estrategias poco convencionales para estimular ese proceso; una de ellas es permitir el uso del "machete" como tipo de síntesis, "bien pautados estos machetes dan cuenta de una buena comprensión y producción de textos" (E3-1) y pueden ser aprovechados para que apliquen, razonen y reflexionen. En otros casos, utilizan en las evaluaciones una línea del tiempo filosófica para que interpreten, o bien les proponen pruebas y trabajos prácticos a carpeta abierta, "igualmente tienen que haber leído y comprendido la temática, pero generalmente no tienen las herramientas, no tienen el hábito de escribir o escribir bien..." (E5-1).

- **El estudio como puesta en práctica de estrategias.** Hay coincidencias al expresar que los estudiantes realizan algunas estrategias en sus hogares para aprender un contenido escolar, y éstas suelen estar asociadas a la elaboración de esquemas: "sí, hay alumnos que realizan estos procesos para estudiar como esquemas, síntesis y repasos" (E3-2). Otros sólo leen los apuntes y los trabajos prácticos antes de la evaluación "algunos estudiantes reconocen que no estudian, optan por leer, repetir y memorizar" (E4-1), respuesta que se reitera.

En general creen que muy pocos alumnos son responsables, estudian en sus casas y dedican tiempo para aprender, "tres o cuatro me muestran cómo resumen, resaltan y remarcán los textos, hacen esquemas o síntesis y luego repasan desde allí" (E4-1); "hay otros (estudiantes) que sólo leen los materiales y trabajos prácticos para hacer revisión pero no podría asegurar que profundicen y utilicen esquemas para aprender de verdad" (E2-2); "observo que, por lo general, entienden que estudiar tiene que ser algo tedioso, aburrido, que lo único importante es memorizar y repetir" (E5-1).

En otro orden, el término estrategias aparece frecuentemente ligado con la expresión: técnicas de estudio, considerando que pueden aprenderse fuera del ámbito del espacio curricular, y dejar en manos del estudiante la realización de los ajustes necesarios para aplicarlas a contenidos de diferentes materias: "es importante que se les enseñen diferentes técnicas de estudio para que cada uno aplique la más conveniente" (E3-2). Otra docente opina: "no manejan técnicas de estudio, si vos les decís que hagan un mapa conceptual no saben lo que es" (E6-1)", sin explicitar si ella enseña o no a hacerlo.

G. Sobre el estudiante que egresa

Es interesante reconocer las creencias que los profesores tienen en relación con los estudiantes. Frente al planteo referido a si los jóvenes están preparados para llevar adelante estudios superiores y si cuentan con las estrategias de aprendizaje necesarias para responder a esas exigencias. Las



respuestas son muy similares, "no todos"; "sólo un tercio"; "no en su totalidad", "algunos están más preparados que otros".

-Mirada realista. Esta visión se fundamenta en las diferencias individuales tales como capacidades y aptitudes: "habrá quienes se desempeñen mejor en lo artístico, en lo humanístico o en las ciencias duras, pero en general cuentan con las estrategias básicas para seguir estudiando" (E4-2).

Otras respuestas remarcan los valores desarrollados por las familias, "es muy difícil que sigan estudios superiores si no tienen apoyo familiar" (E1-1); el compromiso asumido y la motivación personal, "(...) les cuesta mucho a los estudiantes (...) tiene que ver con lo económico y con lo cultural, y la falta de proyecto personal" (E6-1). Surgen las referencias a situaciones económicas, sociales y culturales que dificultan el desarrollo de estudios superiores: "algunas chicas tienen hijos y están solas (...) si abrís esa puerta (se refiere a lo social) también eso influye en quién sigue y en quién no sigue estudiando" (E1-1). Por otro lado, se advierte que existen ciertas prácticas sociales relacionadas con la falta de esfuerzo y la falta de independencia que debe revertirse para poder sostener una Educación Superior.

También existen creencias de que algunos estudiantes podrán ingresar a instituciones de Educación Superior aunque al comienzo se encuentren con muchas dificultades. "En el transcurso de la carrera será necesario compensar todo aquello que la escuela secundaria no les proporcionó" (E2-2), "sino no avanzan en una carrera terciaria o universitaria y por eso abandonan" (E3-1).

-Mirada optimista. Con una creencia diferente, algunas entrevistadas expresan que los estudiantes tienen condiciones, que son capaces, "gran parte de ellos es capaz de desarrollar los aprendizajes necesarios y de lograr la adaptación porque son muy flexibles e inteligentes" (E4-1), confían en los jóvenes y su competencia para adaptarse a situaciones desafiantes, como: "creo que son mucho más vivos de lo que uno cree, en la secundaria hacen el mínimo esfuerzo pero cuando se sienten motivados con cierto nivel de exigencia, asumen una responsabilidad y demuestran que pueden hacer las cosas bien" (E4-2) o expresan: "es un grupo que tiene mucha capacidad, lo que falta a veces es voluntad, pero capacidades las tienen" (E6-1).

Aunque siempre tendrán mayores probabilidades aquellos que han desarrollado procesos y estrategias en forma autónoma, "creo que el que tiene habilidades, de por sí que las ha desarrollado en su casa, que es más independiente, en ese sentido, sí lo va a lograr..." (E1-2).

-Mirada crítica. Hacia la Educación Secundaria en general, por la falta de intencionalidad de las instituciones y de los docentes en fomentar el uso de determinados procesos y promover la autonomía de los aprendizajes, "ellos te preguntan hasta si usan hoja nueva o siguen atrás en donde les queda espacio y eso muestra la poca o nula autonomía que tienen en sus procesos de aprendizaje porque nadie les ha dado esa confianza" (E2-2); "si bien la secundaria no logra prepararlos del todo, hay muchos casos en que los chicos egresan y tienen un buen paso por la Educación Superior, gracias a los preuniversitarios y a las herramientas que se les brinda al ingresar a los estudios superiores" (E4-1). Otra docente manifiesta: "creo que falta mucho para desarrollar las capacidades, es un problema que debe trabajarse en todos los niveles educativos porque esto es fundamental para que no fracasen o abandonen estudios superiores" (E6-2).

Como reflexión final, todas estas voces nos llevan a pensar qué tipo de creencias adoptan los docentes en el aula, si se cuestionan estos planteos relacionados a la enseñanza de estrategias para desarrollar procesos cognitivos, si piensan que pueden contribuir a que sus estudiantes sean más autónomos y reflexivos en su aprendizaje.



Haciendo una revisión de sus propias prácticas, una docente expresa: "Modificar esas concepciones es un buen punto de partida para proponer nuevos modos de estudiar, donde el eje esté puesto en el estudiante (...) como sujeto que aprende a aprender" (E4-1).

10
AÑOS
1
3

5. Conclusiones y reflexiones

Producto de las voces de las docentes es posible realizar un diálogo con los aportes de autores clásicos y actuales, algunas reflexiones sobre las creencias pedagógicas que tienen los/as profesores de educación secundaria, referidas a procesos cognitivos y estrategias de aprendizaje, al mismo tiempo que responder a los interrogantes planteados en esta investigación.

Tal como destacan los investigadores mencionados precedentemente, las creencias pedagógicas son verdades arraigadas en el pensamiento del/la docente que en ocasiones no son conscientes, pero dirigen el accionar pedagógico. Pueden constituir un elemento facilitador u obstaculizador de las innovaciones educativas. Sin embargo, desde la perspectiva de este estudio, se tiene la convicción de que las creencias deben hacerse conscientes, clarificarse en el propio desempeño docente y pueden modificarse tanto desde la formación inicial como desde la práctica reflexiva, como se aporta en el marco teórico.

Se ha planteado en primer lugar la pregunta referida a si las docentes reconocen la diferencia entre procesos cognitivos y estrategias de aprendizaje. Al respecto se advierten límites difusos entre ambas conceptualizaciones, lo cual no llama la atención ya que los términos, aun en la literatura existente se mencionan indistintamente. Sin embargo, es muy importante comprender que en la medida en que se ayuda a que el/la estudiante adquiera estrategias conscientes para aprender, está desarrollando competencias necesarias no sólo para la vida académica sino para la vida social, está aprendiendo a pensar, está aprendiendo a ser autónomo y a tener confianza en sí mismo.

En virtud de los interrogantes referidos a la adquisición de estrategias a lo largo de la escolaridad como recursos para continuar estudios superiores, las respuestas son bastante similares y redundan en una negativa o por lo menos se permiten la duda. Esto es coherente con otras expresiones de las docentes, que evidencian que la escuela obligatoria no implementa -en términos generales- un trabajo sistemático e intencional que favorezca la adquisición y el desarrollo de procesos cognitivos y estrategias de aprendizaje.

Con la intención de responder las preguntas restantes, se elabora una categorización de creencias pedagógicas en función del lugar que se asigna a los procesos y estrategias de aprendizaje en el contexto de la propuesta escolar, es decir, si las docentes creen que las estrategias tienen que enseñarse y en caso afirmativo: cómo se enseñan, cómo se adquieren, si se planifican para ser enseñadas, si se realiza un seguimiento de su avance o si se evalúan. En líneas globales, las docentes reconocen la necesidad de enseñar y practicar los procesos, pero desde diferentes propuestas pedagógicas donde subyacen diversas creencias.

Resulta interesante observar que estas creencias se relacionan con las expectativas y la confianza que se otorga a los estudiantes como aprendices, en el contexto de un espacio curricular y una institución concreta, por tanto pueden variar al referirse a otros sujetos y otras instituciones educativas. Se vislumbra que, en ocasiones, una misma docente manifiesta disímiles representaciones con relación a la enseñanza de procesos y estrategias o a la consideración del estudiante, de modo que no se trata de categorías excluyentes.

Sin embargo, en sus voces se pueden reconocer tres formas de entender cómo se adquieren las estrategias: de manera intuitiva, en la práctica, o con la enseñanza y mediación del docente.



-Creencias pedagógicas referidas a la adquisición intuitiva de procesos y estrategias

Si bien, no son las creencias más generalizadas en esta muestra de docentes, se refiere a quien cree que los estudiantes van a adquirir los procesos y las estrategias por el sólo hecho de asistir a clase: que el estudio de los contenidos de las materias es suficiente para adquirirlos en forma intuitiva y no intencional.

Desde esta mirada, se cree que se desarrollan en forma automática por la exposición a la educación formal o en todo caso, que se logran algunos procesos y estrategias específicos del espacio curricular, como los procedimientos matemáticos, la reflexión filosófica, pero el profesor "no se hace cargo" de tener que enseñar procesos ni estrategias generales. Esta confianza en una transferencia general que el estudiante aprenderá sin necesidad de mediación docente lleva a pensar que la incorporación de saberes se realiza de manera espontánea, con poco acceso al significado, desconociendo el contexto y el carácter situacional del aprendizaje.

Subyace la idea de que la adquisición de estrategias es responsabilidad del estudiante o depende de su "ser responsable" y la finalidad del aprendizaje es que el/la alumno/a apruebe el espacio curricular concreto -no se prevé una transferencia a otros ámbitos más allá del escolar, no se tienen en cuenta las diferencias individuales ni los factores contextuales-. Dan por supuesto que todos deberían aprender todo de la misma manera.

Este tipo de creencias sostienen que las estrategias no deben ser necesariamente enseñadas ya que el contenido declarativo o conceptual se adquiere espontáneamente con solo leer o escuchar la explicación. Si el estudiante no aprende tiene que ver exclusivamente con su voluntad y dedicación al estudio, no con la utilización o no de estrategias de aprendizaje.

-Creencias pedagógicas referidas a la adquisición práctica de procesos y estrategias

Similar a la categoría anterior, son las creencias de aquellos docentes que consideran que el estudiante va a desarrollar los procesos cognitivos y aprender estrategias por sí solo, pero la diferencia es que lo logrará a través de la práctica.

Desde esta perspectiva, los profesores intervienen a través del empleo de estrategias para mediar los aprendizajes y los contenidos propios del espacio curricular.

En la práctica, proponen actividades en las que el alumno debe leer comprensivamente, subrayar, poner palabras al margen, hacer una síntesis y en algunos casos implementan una evaluación permanente con la que mantienen el seguimiento de los alumnos e identifican sus características como estudiante. Sin embargo, no expresan que haya un tiempo en la clase para enseñarlas o socializar su práctica, no se evidencia que promuevan espacios para reflexionar sobre el uso y realización de estrategias, ni que propongan el trabajo metacognitivo.

La finalidad del aprendizaje es aprobar, lograr un buen rendimiento y el docente solicita estrategias para alcanzar tal fin. En general, se tiene una representación del estudiante a partir de sus características personales, como así también del contexto escolar, cultural y social particular. Aún un estudiante proactivo, debe asumir la responsabilidad como aprendiz, para lo que cuenta con la ayuda de las estrategias que propone el docente. Este tipo de creencias es el más frecuente entre las profesoras entrevistadas, de modo que la enseñanza de procesos y estrategias se concreta en la práctica y con la práctica, pero no constituye un objetivo ni un contenido específico en su espacio curricular.

Estos docentes creen que la actividad mental del aprendiz y el empleo de estrategias para aprender el contenido propuesto son imprescindibles, con la intervención de ciertos procesos básicos -entre ellos, atención, memoria, motivación- y otros destinados a comprender el mensaje -organizar



esquemas de contenido, establecer relaciones-, de modo que, si se presentan obstáculos, estos son internos al sujeto que aprende. El objetivo es que el estudiante sea capaz de recuperar fielmente el texto aprendido -sin transformación ni reelaboración-.

-Creencias pedagógicas referidas a la adquisición mediada de procesos y estrategias

Esta categoría de creencias se observa en las docentes que son más conscientes de la responsabilidad de enseñar estrategias para formar estudiantes autónomos, de modo que plantean actividades y se transforman en mediadores.

Primero realizan las actividades junto con los estudiantes mostrando cómo proceder, las explicitan y las aplican con ellos en una situación concreta y real. Luego proponen situaciones semejantes en las que los estudiantes deben realizar las estrategias por sí mismos. Finalmente analizan y dialogan sobre los resultados, a la vez que aportan claves para el control y la autorregulación. De esta manera promueven que los alumnos sean más autónomos y creativos. La evaluación continua también es un elemento importante ya que existe un proceso de mediación y de acompañamiento al estudiante en el que se pueden identificar las características y problemáticas personales y retroalimentar la producción del estudiante durante el proceso.

Esta creencia se asocia a una concepción subyacente del estudiante como persona capaz y con posibilidades de mejorar. Se considera que, modificando las formas de enseñar, ofreciendo actividades educativas diferentes se logra que el estudiante deje de ser pasivo para involucrarse en su proceso de aprendizaje. En definitiva, el aprendizaje de procesos y estrategias es una finalidad al igual que los saberes disciplinares, porque ambos sirven para la vida y para realizar estudios posteriores.

De este modo, el aprendizaje es considerado como interacción y reconstrucción y las estrategias cumplen un papel mediacional entre el sujeto y el conocimiento. La finalidad de aprender no solo reside en los resultados -en sentido de aprobar una materia, ni en recordar fielmente el texto estudiado- sino en los procesos que se llevan a cabo para lograrlos según las condiciones y factores del contexto. Desde una mirada constructiva, estas actitudes del profesor contribuyen a que el estudiante adopte perspectivas críticas y transformadoras, prevea la transferencia de lo aprendido a diferentes situaciones, realice aportes creativos.

En todos los casos, escuchar las voces de las docentes permite comprender cómo transmiten o median el conocimiento que los estudiantes aprenden en la escuela. En palabras de Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas (2002, p. 14): "es un factor necesario para que se comprenda mejor por qué los estudiantes difieren en lo que aprenden, las actitudes hacia lo aprendido y hasta la misma distribución social de lo que se aprende".

Cabe reflexionar sobre la importancia de contribuir con la construcción y el análisis crítico de creencias pedagógicas en la formación docente, de modo que puedan ser un factor de cambio y transformación en educación y no lleve a repetir modelos adquiridos.

Ser docente implica ir construyéndose en un actor social activo, creativo, dinámico y reflexivo de su propio enfoque pedagógico, a fin de colaborar en el desarrollo de competencias de las futuras generaciones, para que se transformen en personas autónomas y responsables de su propia vida y de su entorno social.



Referencias

- Álvarez-Espinoza, A. y Vera-Bachman, D. (2015). Explorando el cambio de creencias epistemológicas en profesores. *Revista Integra Educativa*, 8 (1), 171-187. <https://www.scielo.org.mx/pdf/eq/v25n2/v25n2a1.pdf>
- Ausubel, D.; Novak, J. y Hanesian, H. (1989) *Psicología Cognitiva. Un punto de vista cognoscitivo.* (2^a ed.) Editorial Trillas.
- Barrón Tirado, C. (2015). Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13 (1), 35-56. <http://redu.net/redu/files/journals/1/articles/899/public/899-3923-1-PB.pdf>
- Bandura, A. (1986) *Social Foundations of Thought and Action: A Cognitive Social Theory.* Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory.* Prentice-Hall.
- Beltrán, J. A., Alcillo, I., Pérez L. F. y Rodríguez, E. (2005). Aprender a aprender. Intervención estratégica en estudiantes de secundaria. *Revista de Psicología y Educación*, 1(2), 35-50. <http://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/14.pdf>
- Beltrán Llera, J. (2003). Estrategias de aprendizaje. *Revista de Educación*, 332, 55-73. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:0bc115bf-2ee5-4894-91f5-7e32e07059d4/re3320411443-pdf.pdf>
- Carrasco, J. B. (2007). *Estrategias de Aprendizaje. Para aprender más y mejor.* Rialp.
- Condorí Gutierrez, J. L. (2019). Racionalidades, creencias y prácticas pedagógicas en la implementación del currículo escolar. *Educación: Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, 25(1). <https://doi.org/10.33539/educacion.2019.v25n1.1775>
- Cortez Quevedo, K., Fuentes Quelin, V., Villablanca Ortiz, I., Guzmán, C. (2013). Creencias docentes de profesores ejemplares y su incidencia en las prácticas pedagógicas. *Estudios Pedagógicos XXXIX*(2), 97-113. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000200007>
- Cruz Rodríguez, I. (2008). Creencias pedagógicas de profesores: el caso de la licenciatura en nutrición y ciencia de los alimentos en México. *Revista Curriculum*, 21, 137-156. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/14123>
- Cuberos Pérez, M., Santamaría Santigosa, A., Prados Gallardo, M. del M. y Arias Sánchez, S. (2019). Concepciones del aprendizaje de estudiantes en proceso de formación como docentes. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(3), 453-471. <http://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.11238>
- Domínguez-Gaona, M. del R., Crhová, J. y Molina-Landeros, R. del C. (2015). La investigación colaborativa: las creencias de los docentes de lenguas. *Revista Latinoamericana de Educación Superior*, VI(17), 119-134. <https://www.redalyc.org/pdf/2991/299141540007.pdf>
- Donoso, P., Rico, N. y Castro, E. (2016). Creencias y concepciones de profesores chilenos sobre las matemáticas, su enseñanza y aprendizaje. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(2), 76-97. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56746946005>
- Gagné, E. (1991). *La psicología cognitiva del aprendizaje escolar.* Visor.

Garritz, A. (2014). Creencias de los profesores, su importancia y cómo obtenerlas. *Educación Química*, 25(2), 88-92. <https://www.scielo.org.mx/pdf/eq/v25n2/v25n2a1.pdf>

Garritz, A. y Padilla, K. (2014). Creencias epistemológicas de dos profesores – investigadores de la educación superior. *Educación Química*, 25(3), 343-353. <https://www.scielo.org.mx/pdf/eq/v25n4/v25n4a1.pdf>

Glasser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine.

González, G. I. (2022). Procesos cognitivos y estrategias de aprendizaje en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza: relación entre autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y creencias en profesores. (Tesis de Doctorado. Universidad Nacional de Cuyo). <https://bdigital.uncu.edu.ar/18410>

González, G. I. (2015). Procesos que realiza el estudiante universitario para aprender. En Morchio, I. L. (comp.) *Aprender a aprender como meta de la educación superior*, (pp. 121-170). Teseo.

González, G. I.; Giorda, M. E. y Alarcón, A. (2015). Las voces de los docentes sobre el aprender en la universidad. En Morchio, I. L. (comp.) *Aprender a aprender como meta de la educación superior*, (pp. 285-312). Teseo.

González-Rodríguez, D.; Vieira, M. J. y Vidal, J. (2019). La percepción del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria sobre las variables que influyen en el Abandono Escolar Temprano. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 181-200. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.1.343751>

Guerra Zamora, P. y Sebastián Balmaceda, C. (2015). Creencias epistemológicas en profesores que postulan al Programa de Acreditación de Excelencia Pedagógica: Análisis descriptivos y comparativos entre profesores que se desempeñan en los diferentes niveles de enseñanza. *Estudios Pedagógicos*, 41(2), 107-125. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000200007>

Gutiérrez-Rico, D., Almaraz-Rodríguez, O. D., y Bocanegra-Vergara, N. (2019). Concepciones del docente en sus formas de percibir el ejercicio de la investigación desde su práctica. *Revista de investigación, desarrollo e innovación*, 10(1), 149-161. <https://doi.org/10.19053/20278306.v10.n1.2019.10019>

Guzmán Valenzuela, C. (2013). Profesores ejemplares de establecimientos educativos públicos de educación secundaria y creencias pedagógicas. Desafíos y propuestas para la mejora de la docencia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(58), 871-892. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14027703009.pdf>

Hofer, B. K. & Pintrich, P. R. (1997). The Development of Epistemological Theories: Beliefs About Knowledge and Knowing and Their Relation to Learning. *Review of Educational Research Spring*, 67(1), 88-140. <https://doi.org/10.3102/00346543067001088>

Hernández Pina, F. y Maquilón Sánchez, J. J. (2011). Las creencias y las concepciones. Perspectivas complementarias. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 165-175. <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217017192013.pdf>

Hernández Salazar, G. (2011). Estado del arte de creencias y actitudes hacia la matemática. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3(24). <http://www.eumed.net/rev/ced/index.htm>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6^a ed.). Mc Graw-Hill/ Interamericana Editores.

Janesick, V. J. (1998) "Stretching" Exercises for Qualitative Researchers. USA, SAGE Publications.



Mellado-Hernández, M. E. y Chaucono-Catrinao, J. C. (2016). Liderazgo pedagógico para reestructurar creencias docentes y mejorar prácticas de aula en contexto mapuche. *Revista Electrónica Educare*, 20(1). <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-1.18>

Nespor, J. (1987). El papel de las creencias en la práctica de la enseñanza. *Journal of Curriculum Studies*, 19, 317-328. <http://dx.doi.org/10.1080/002202787019043>

Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>

Pérez Sánchez, L. y Beltrán Llera, J. (2014). Estrategias de aprendizaje: función y diagnóstico en el aprendizaje adolescente. *Journal of Parents and Teachers*, (358), 34-38. <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/4086>

Pozo, J. I. (2009). Adquirir una concepción compleja del conocimiento: Creencias epistemológicas y concepciones de aprendizaje. En Pozo, J. I. y Pérez Echeverría, M. del P. (Coord.). *Psicología del Aprendizaje Universitario: La formación en competencias*. (pp. 70-85). Morata.

Prawat, R. S. (1992). Teachers' Beliefs about Teaching and Learning: A Constructivist Perspective. *American Journal of Education*, 100(3). <https://doi.org/10.1086/444021>

Ricardo Avilez, S. E., & Guzmán Pico, A. M. (2024). Creencias Pedagógicas de los Docentes sobre la Enseñanza de la Lectura Crítica en la Zona Urbana de Pueblo Nuevo, Córdoba. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinaria*, 8(3), 2360-2375. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11438

Rojas Fabris, M. T. (2014). Las creencias docentes: delimitación del concepto y propuesta para la investigación. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 14(27), 89-112. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4829634>

Sarlé, P. M. (2010) El análisis cualitativo: un ejemplo de empleo del MCC (método comparativo constante). Proyecto Margarita. Infancia en red.

Soler-Contreras, M. G., Cárdenas-Salgado, F. A., Hernández-Pina, F. y Monroy- Hernández, F. (2017). Enfoques de aprendizaje y enfoques de enseñanza: origen y evolución. *Educación y Educadores*, 20(1), 65-88. <http://doi.org/10.5294/edu.2017.20.1.4>

Solis, C. (2015). Creencias sobre enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios: Revisión de algunos estudios. *Propósitos y Representaciones*, 3(2), 227-260. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2015.v3n2.83>

Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.

Vargas, S., Narea, M., Torres-Iribarra, D. (2021). Creencias Epistemológicas en profesores y su relación con el Desarrollo Profesional desde la Evaluación Docente. *PSYKHE*, 30(2), 1-18. <https://doi.org/10.7764/psykhe.2019.21809>

Vargas, K. y Acuña, J. (2020). El constructivismo en las concepciones pedagógicas y epistemológicas de los profesores. *Revista Innova Educación*, 2(4), 2-20. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2020.04.004>