

ENSAYOS

*EL SISTEMA DE COGNICIONES Y CREENCIAS DEL DOCENTE UNIVERSITARIO Y SU INFLUENCIA EN SU ACTUACIÓN PEDAGÓGICA\**

The process of reasoning and belief system in higher education teachers and its influence in the teaching practice

*María Inés Solar Rodríguez<sup>1</sup>, Claudio Díaz Larenas<sup>2</sup>*

<sup>1</sup> Universidad de Concepción, Barrio Universitario s/n, Fono: 56-41-2207176, Concepción, Chile. marsolar@udec.cl

<sup>2</sup> Universidad Católica de la Santísima Concepción, Alonso de Ribera 2850, Edificio Santo Tomás Moro, Campus San Andrés, Casilla 297, Fonos: 56-41-2735625 / 621 / Fax: 56-41-2735639, Concepción, Chile. cdiaz@ucsc.cl

**Resumen**

Este artículo tiene como objetivo analizar el sistema de creencias del docente y sus procesos de razonamiento desde una perspectiva socio-constructivista. Enfoca el sistema de creencias como una base conceptual, personal, subjetiva y dinámica que tiene un impacto significativo en el desempeño del docente en el aula y en los procesos de cambio e innovación en educación.

PALABRAS CLAVE: creencias, práctica pedagógica, cognición, docente

**Abstract**

This article aims at analyzing the conceptualization of teachers' belief system and processes of reasoning from a socio-constructivist perspective. It approaches the belief system as a conceptual, personal, subjective and dynamic base that makes a significant impact on both the teachers' practice and behaviour in the classroom, and on the process of change and innovation in education.

KEY WORDS: beliefs, teaching practice, cognition, teacher

Recepción: 04/09/07 Revisión: 05/09/07 Aprobación: 28/09/07

---

\* Este artículo es parte del proyecto FONDECYT 1060622. *El sistema de creencias y prácticas pedagógicas del docente universitario y su implicancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje*, adjudicados a la Universidad de Concepción y Universidad Católica de la Santísima Concepción.

## I- Introducción

En el camino hacia la profesionalización del desempeño docente, las Universidades Chilenas han generado estándares, criterios e indicadores orientados hacia una docencia de calidad. Las propuestas y estudios actuales se están focalizando hacia el perfil del docente universitario, sus áreas de desempeño, la gestión y desarrollo docente. El docente y su rol en la enseñanza-aprendizaje está siendo el centro de la preocupación en las reformas educativas actuales.

El estudio que se presenta, se centra en el sistema de creencias y prácticas pedagógicas del docente universitario y su implicancia en el proceso enseñanza – aprendizaje.

## II- El docente universitario del siglo XXI

Desde inicios del siglo XXI, la sociedad ha planteado grandes retos a la universidad; desde la masificación y progresiva heterogeneidad de los estudiantes, hasta la importante incorporación de las nuevas tecnologías en la formación de profesores y de la enseñanza a distancia. Estos cambios han tenido una clara incidencia en la vida y trabajo de los profesores universitarios, sobre todo, la presión por la calidad está llevando a los cuerpos docentes a revisar sus enfoques y estrategias didácticas.

Alvarez J. (2000) señalaba que la visión profesional de la enseñanza parte de dos presunciones previas: (1) lograr una enseñanza efectiva es una tarea compleja; un fuerte reto social con altas exigencias intelectuales y (2) enseñar efectivamente consiste en una serie de habilidades básicas que pueden ser adquiridas, mejoradas y ampliadas a través de un proceso continuo de formación. En esta línea, los docentes universitarios están llamados a:

- analizar y resolver problemas.
- analizar un tópico hasta desmenuzarlo y hacerlo comprensible.
- apreciar cuál es la mejor manera de aproximarse a los contenidos, cómo abordarlos en las circunstancias presentes.
- seleccionar las estrategias metodológicas adecuadas y los recursos que mayor impacto puedan tener como facilitadores del aprendizaje.
- organizar las ideas, la información y las tareas para los estudiantes.
- seleccionar procedimientos evaluativos que promuevan el pensamiento divergente.

Estas exigencias intelectuales, desbordan el mero conocimiento y dominio de los contenidos científicos de la especialidad. Se agrega a esto que la enseñanza es una actividad interactiva que se realiza en relación con los estudiantes, cuyas características y disposiciones son muy variadas (Andrés & Echeverri, 2001). Esto significa que el docente debe desarrollar un abanico de competencias, como por ejemplo:

- saber identificar los conocimientos y experiencias previas de los estudiantes
- saber establecer una buena comunicación con sus estudiantes, individualmente como en grupo, manteniendo una relación cordial con ellos.
- saber manejarse en el marco de las características que presenta el grupo de estudiantes, estimulándolos a aprender, pensar y trabajar en grupo.
- saber transmitirles la pasión por el conocimiento, por el rigor científico, por mantenerse siempre actualizado.

## III. La cultura docente

La cultura de los docentes es definida como el conjunto de creencias, valores, hábitos y normas dominantes que determinan lo que este grupo social considera valioso en su contacto profesional, así como los modos políticamente correctos de pensar, sentir, actuar y relacionarse entre sí (Bailey, Curtis & Nunan, 2001). La cultura docente se especifica en los métodos didácticos que se utilizan en la clase, la calidad, el sentido y la orientación de las relaciones interpersonales, la definición de roles y funciones que se desempeñan al interior del aula, los modos de gestión, las estructuras de participación y los procesos de toma de decisiones.

La cultura docente se encuentra viviendo una tensión inevitable y preocupante ante las exigencias de un contexto social móvil, cambiante, flexible e incierto caracterizado por la complejidad tecnológica, la pluralidad cultural y la dependencia de los movimientos del libre mercado mundial, por un lado, y las rutinas, convenciones y costumbres estáticas y monolíticas de un sistema escolar inflexible, opaco y burocrático, por otro.

La cultura docente, fundamentalmente conservadora, adquiere mayor relevancia cuanto menor es la autonomía, independencia y seguridad profesional de los docentes. En la determinación de la calidad educativa de los procesos de enseñanza – aprendizaje, la cultura docente es de vital importancia pues no solo determina la naturaleza de las

interacciones entre colegas, sino también da sentido y calidad a las interacciones con los estudiantes (Biddle, Good, & Goodson, 2000). Por ello, las características que definen de manera prioritaria las relaciones de los docentes con sus tareas y con sus colegas no pueden considerarse categorías cerradas; son más bien amplios intervalos de largo recorrido en los que se pueden encontrar formas diversificadas e incluso contradictorias de entendimiento y educación.

En los últimos años, la preocupación por el desarrollo profesional del docente, tanto en sus aspectos de formación como de ejercicio de su práctica, las condiciones de trabajo, la consideración social, el control y la evaluación se han convertido no sólo en problemas políticos, administrativos y técnicos, sino que también en un importante tema teórico, objeto de estudio de la investigación, el debate público y el desarrollo legislativo. Existen dos elementos claves que pueden configurar la identidad de la profesión docente: (1) el desarrollo de un cuerpo de conocimientos teórico prácticos sobre el objeto de estudio, en permanente evolución y considerado como conjunto provisional y parcial de hipótesis de trabajo y (2) una relativa autonomía en el trabajo. Ambos aspectos se encuentran estrechamente relacionados y mutuamente exigidos (Bowen & Marks, 1994).

#### IV- Perspectivas epistemológicas en los profesores

Las perspectivas epistemológicas en los profesores no son independientes de concepciones más amplias de la cultura general y de la pedagógica en sí, las que conjuntamente determinan modelos educativos vigentes en determinados momentos históricos. Se distinguen cuatro modelos educativos dentro de las ideologías educativas occidentales relacionadas con supuestos sobre el desarrollo psicológico y la naturaleza del conocimiento.

- El tradicionalismo cultural enfatiza la transmisión del conocimiento a los estudiantes; otorga un carácter pasivo a la mente, tradición Lockiana que posteriormente se encuentra en el Conductismo.
- El romanticismo resalta la importancia de un ambiente adecuado para que se desarrollen las potencialidades del individuo. En consonancia con el idealismo filosófico considera que la última realidad es la espiritual, por encima de la física, es decir, lo mental antes que lo material.

Enfatiza el valor de las emociones y el papel de la maduración, minusvalorando la transmisión cultural.

- La educación progresiva, ligada al constructivismo psicológico, pone el énfasis en el conflicto cognitivo que surge de la interacción con el medio. Buena parte de los supuestos de esta orientación se encuentran en los aportes de Dewey, Piaget y Bruner.
- La descolarización pone de manifiesto la falta de relevancia para el estudiante de los saberes escolares que aprende, lo que convierte a esta posición en una “ideología” reactiva hacia las condiciones dominantes de la escuela considerando imposible su regeneración.

Las grandes orientaciones curriculares recogen como una de sus dimensiones formales la posición ante el conocimiento. Borg (2003) en la ordenación que hace de las perspectivas en torno al currículum distingue cuatro grandes ideologías curriculares: la académica, la del eficientismo social, la del estudio del niño y la de la reconstrucción social. Dentro de cada variante, el conocimiento en la educación tiene un valor distinto. Las perspectivas personales de los profesores relacionadas con el conocimiento son una dimensión sustantiva de sus creencias y conocimientos profesionales y son las que contribuyen a resolver, en una dirección o en otra, los dilemas que percibe el profesor cuando decide sus metodologías, su programa, sus unidades, sus contenidos, etc. Decisiones que son más bien automáticas o implícitas, pues, en general, el trabajo normal del profesor no se resuelve por decisiones tras reflexiones prolongadas (Camilloni, Davini, Edelstein, Litwin, Souto & Barco, 1996). Las perspectivas epistemológicas y la opción que toma el profesor ante dilemas claves se reflejan en su práctica, lo que no quiere decir que sean posiciones explícitas que dirigen la reflexión previa a la toma de decisiones.

#### V- investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conductas

Schavelson & Stern (1981) señalan que la investigación descansa en dos presupuestos fundamentales. El primero es que los profesores son profesionales racionales, que como otros profesionales realizan juicios y llevan a cabo decisiones en un entorno complejo e incierto. El segundo supuesto es que el comportamiento de un profesor se guía por sus pensamientos, juicios y decisiones. De aquí que el

problema de la relación entre pensamiento y acción en la enseñanza se torna crucial y problemático.

La investigación sobre los procesos cognoscitivos y el comportamiento de los profesores tiene una serie de métodos característicos que difieren de los estudios correlativos y experimentales, característicos de la investigación que se ha venido realizando en Educación durante este último tiempo.

Los métodos centrados en la cognición del docente intentan recoger datos sobre los procesos mentales y de este modo utilizan instrumentos más o menos directos de los pensamientos de los profesores y de sus juicios (Gimeno & Pérez, 1985), como por ejemplo:

- Descubrimiento de la estrategia y el modelo de lente.
- Rastreo del proceso y estimulación del recuerdo
- Estudio de casos y etnografía.

Uno de los mayores descubrimientos de la investigación sobre la programación didáctica que hace el profesor es que no sigue el modelo tradicional para un diseño instructivo mediante la especificación de objetivos. Los profesores se centran sobre las actividades, contenidos, materiales con los que los estudiantes se tendrán que ocupar. Las actividades se formulan de manera que en el transcurso de la enseñanza, la participación del estudiante en las mismas, haga que su conducta sea predecible.

La mayor parte de la investigación señala una o más características de los profesores que influyen en sus juicios, decisiones y conducta. Por ejemplo, a) los profesores de creencias tradicionales más fuertes tienen más tendencia a "clasificar" a sus alumnos según sus metas y a adjudicarles "posiciones" de orden en la lista, que otros profesores con creencias tradicionales no tan acusadas; b) los profesores con creencias progresistas más dominantes juzgan más importantes los objetivos de competencia social y desarrollo emocional que los profesores con creencias progresistas más débiles. Sin embargo, todos los profesores juzgan las destrezas académicas básicas como fines importantes, al margen de cuáles fuesen sus creencias.

La década del ochenta y noventa, se focalizó en indagar acerca de las creencias de los docentes y cómo éstas influían fuertemente en sus prácticas pedagógicas. Las creencias de una persona o de un grupo son el conjunto de realidades metaempíricas y de

ideas que la persona o el grupo aceptan, reconocen y afirman como principio de cuánto deben pensar, hacer y esperar en la orientación de su vida. Las creencias son realidades que se aceptan como tales; se forman en un proceso psíquico que no es solamente mental o intelectual, pues se hallan vinculadas al sentimiento y a la voluntad, por un lado, y a la tradición cultural comunitaria, por otro.

Al igual que el conocimiento científico, las creencias se aprenden, se transmiten y es por eso que las vemos en distintas épocas y lugares. Derivan de conocimientos cognitivos, pero dependen, en parte, de nuestra voluntad de creer. Creer es también preferir, y por esto constituye un acto axiológico y en cierto modo moral. A diferencia de las creencias ideológicas más generales que pueden ser descontextualizadas y abstractas, las creencias del docente están relacionadas con situaciones específicas, orientadas a la actuación e incluyen tanto las creencias que los docentes tienen sobre su trabajo, como aquellas que tienen del contexto socioeducativo donde se desempeñan (Crookes, 2003). Es inevitable que los sistemas de creencias, como todos los procesos cognitivos, deben ser inferidos, a partir del comportamiento.

La investigación (Borg, 2003) también, sugiere que las cogniciones de los docentes y sus prácticas se entrelazan mutuamente y ambas aportan información relevante sobre las creencias de los docentes en conjunto con los factores contextuales, los que tienen un rol importante al momento de determinar la congruencia entre las cogniciones del docente y sus prácticas. En el campo de la investigación de la cognición del docente ha existido una ambigüedad terminológica significativa que demuestra el carácter personal de la cognición docente y el rol de la experiencia en su desarrollo.

Una de las líneas de investigación que desde la Didáctica se ha desarrollado con mayor profusión en las últimas décadas en torno al conocimiento profesional es sin duda la del "pensamiento del profesor", hasta el punto de que se habla incluso del "paradigma del pensamiento del profesor". El interés fundamental de los estudios desarrollados bajo este enfoque es conocer cuáles son los procesos de razonamiento que ocurren en la mente del docente durante su actividad profesional; procesos como la percepción respecto de las actitudes del estudiantado, la reflexión sobre sus actividades en el aula, la solución de problemas didácticos.

El análisis de la profesionalidad de los profesores, como todo intento de dotarla de más prestigio y relevancia, pasa por la consideración del conocimiento que sirve de base fundante a la actividad pedagógica. La enseñanza comienza necesariamente por una cierta comprensión por parte de los profesores de lo que va a ser aprendido por los estudiantes y de cómo enseñarlo. Al tratar de definir la peculiaridad de la profesionalidad en los profesores se suelen distinguir dos componentes básicos: la formación pedagógica, que lo profesionaliza como docente, y la formación básica que lo capacita para comunicar o ayudar a aprender contenidos curriculares diversos (Carusetta & Cranton, 2005). Esta simplificación metodológica debe considerar que esos dos aspectos en la formación docente no pueden realizar la función de profesionalizar a los profesores si éstos están desconectados entre sí, ya que su función consiste en comportarse pedagógicamente cuando desarrollan el currículum para lo que se precisa un cierto dominio del conocimiento de tal forma que el tratamiento, selección y ponderación del mismo se haga también bajo claves pedagógicas. La competencia profesional supone una proyección de un aspecto sobre el otro. Es importante considerar dimensiones o perspectivas epistemológicas, relativas al conocimiento y saberes de los currícula.

Son múltiples las categorías de conocimientos que contribuyen a legitimar al profesor como poseedor de un saber profesional específico. Los tipos de conocimiento que apoyan la profesionalidad de los docentes son los siguientes (Day, 1993):

- conocimiento del contenido del currículum.
- conocimiento pedagógico general que hace referencia a principios amplios y estrategias para desarrollar la clase.
- conocimiento del currículum como tal, especialmente de los materiales y programas.
- contenido pedagógico que le presta al profesor su peculiar forma de entender los problemas de su actividad profesional.
- conocimiento de los alumnos y de sus características.
- conocimiento del contexto educativo.
- conocimiento de los fines educativos, valores y su significado filosófico e histórico.

Indudablemente, la primera base intelectual de un profesional de la enseñanza es el dominio, a un cierto nivel, del área o de la disciplina en la que desarrolla su actividad, pero no de un dominio indiscriminado fruto de la mera acumulación de estudios, in-

vestigaciones y perspectivas diversas, sino acerca de las bases de ese contenido, su estructura sustantiva y sintáctica, su significación educativa, su dimensión social e histórica. En ello radica la profesionalidad de la docencia.

#### **VI- El objetivo de la formación docente debe ser la comprensión de la experiencia**

Una de los grandes desafíos de los docentes es encontrarle significado a la experiencia. Si la vida mental de los docentes se presenta como narrativa o historias de las experiencias pasadas y actuales, y el conocimiento es producto de la reflexión de sus puntos de vistas respecto a la enseñanza, entonces tiene sentido que la practica reflexiva se convierta en un pilar central en la formación de docentes.

El rol de las teorías, las prescripciones externas y las experiencias de otros docentes adquiere relevancia cuando ellas pueden articularse con la experiencia del docente y, a su vez, tengan sentido en su trabajo. La formación docente tiene dos funciones: (1) debe enseñar las habilidades reflexivas y (2) debe entregar el discurso y la terminología que permita que los docentes re-evalúen y re-clasifiquen su experiencia. Freeman (2002) señala que es necesario entender que la articulación y la reflexión son procesos recíprocos. El docente sólo necesita la terminología para hablar de lo que hace y en el uso de dicha terminología el docente puede ver las cosas de manera más clara. La articulación no es sólo palabras aisladas. Las habilidades y las actividades, también, entregan caminos mediante los cuales los docentes pueden articular y darle vida a sus imágenes acerca de la enseñanza.

Barry & Ammon (1996) y otros investigadores han entregado evidencia respecto “that preservice teacher preparation “washes out” during the induction period or can be ‘miseducative’. There are several aspects of teacher education that impede the development of reflective teaching during the induction years. Among these are apprenticeship models of preservice teacher education, ideological eclecticism, and structural fragmentation”.

La formación docente necesita organizar y apoyar las relaciones entre los docentes experimentados y los docentes noveles. Si el conocimiento en la enseñanza pertenece fundamentalmente a los docentes, entonces tiene sentido que los docentes sean capaces de comunicar a los que están aprendiendo lo que saben respecto a su trabajo. El desafío de los

nuevos modelos de formación de docentes es lograr que se produzca el nexo entre los docentes noveles y los experimentados. Esto se puede lograr a través de los programas de mentores o cualquier otra actividad que conecte a dichos docentes.

Los formadores docentes y los investigadores buscan comprender la forma cómo las instituciones educativas median y transforman el 'qué' y 'cómo' enseñan y aprenden los docentes. Un punto interesante aquí es la forma como dichos contextos pueden ser organizados de manera tal que apoyen el aprendizaje de los nuevos docentes y la transformación de las prácticas pedagógicas de los docentes experimentados (Eggen & Kauchak, 1996). Hasta el momento, los programas de formación docente no abordan los dos puntos mencionados anteriormente; se continúa operando tanto con la perspectiva de la transmisión de conocimiento y de la prescripción de estrategias altamente directivas. Cualquier falla en el sistema es responsabilidad del docente que está intentado aprender a enseñar.

El profesor es alguien que está continuamente encargado en aprender más sobre sí mismo y su manera de trabajar. Algunos autores han caracterizado la construcción del conocimiento de la enseñanza como "un vuelco paradigmático", argumentando que es tiempo de reconocer la esterilidad de la pretensión de un conocimiento científico y tecnológico que guíe la actuación de los profesionales, creando situaciones artificiales entre el conocimiento de unos y la práctica de otros, reproduciendo el esquema de dicotomía (conocer y hacer) en la práctica cotidiana.

Investigar los pensamientos y conocimientos de profesores/as con la intención, tanto de comprender las concepciones, creencias, dilemas, teorías que gobiernan la práctica profesional, como identificar los procesos que constituyen el aprender a enseñar y las categorías conceptuales en las que se articula el conocimiento básico para desarrollar la actividad profesional de la enseñanza (Estebaranz, 1999). Un esfuerzo especialmente dirigido a contribuir a la fundamentación de las decisiones en la formación y el desarrollo profesional de profesores y profesoras.

Como resultado de este proceso, empieza a ponerse de manifiesto una cierta tensión acerca de si tiene o no tiene el mismo valor la investigación de los profesores, y en consecuencia el conocimiento de ella procedente, respecto al procedente de los investigadores especializados (Frabboni, 2001). Algunos

autores señalan la atención sobre el exceso de dicotomías en el que educandos y educadores están involucrados, entre otras, por ejemplo, positivismo-hermenéutica, nomotético-ideográfico, cuantitativo-cualitativo, proponiendo como salida una mayor aceptación de la complejidad de lo real mediante la superación de dicotomías intelectualmente empobrecedoras.

## VII. El conocimiento didáctico del contenido

El recorrido realizado hasta el momento por la compleja problemática asociada a la investigación sobre el conocimiento de profesores y profesoras permite constatar la inflexión producida en el programa del pensamiento del profesor hacia el qué conocen los profesores y como procedente del análisis de su experiencia profesional y de su implicación en procesos formativos.

Puede ser apropiado abandonar el estrecho concepto de los procesos cognitivos de los profesores en favor del amplio rango de experiencias, creencias y conocimientos que resultan pertinentes, más allá de las decisiones. Cuestión que nos permite recordar que los primeros estudios del pensamiento del profesor estuvieron centrados predominantemente en procesos cognitivos tales como procesamiento de la información y toma de decisiones.

Para algunos autores, en esta nueva dirección el paso se produce del yo epistémico (propio de un modelo que privilegia los aspectos formales y privados de las representaciones cognitivas) a un yo dialógico, de naturaleza relacional, donde el conocimiento se entiende como una construcción social históricamente enmarcada (González, Río, & Rosales, 2001).

## VIII- Discusión final

Se acepta, entonces, que las creencias del docente guían y orientan su conducta. Los docentes no están frecuentemente conscientes del tipo de enseñanza que ellos realizan o cómo manejan muchas decisiones emergentes en el aula. Puesto que muchas cosas suceden simultáneamente durante una clase, es algunas veces difícil, para algunos docentes estar conscientes de lo que allí sucede. La reflexión crítica implica examinar las experiencias docentes como una base para la evaluación y la toma de decisiones y como una fuente para la innovación. Esta reflexión implica formular preguntas sobre cómo y por qué las cosas son de la forma que son, qué sistemas valoricos ellas representan, qué alternativas pueden estar

disponibles y qué limitantes existen cuando las cosas se hacen de una manera y no de otra.

El docente es un sujeto reflexivo que experimenta situaciones de enseñanza – aprendizaje y les otorga significado. El profesor es un sujeto racional, que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de su desarrollo profesional. La reflexión lleva a la toma de decisiones.

Un docente informado tiene una base de conocimientos más profundo sobre la enseñanza aprendizaje. La enseñanza es un proceso multidimensional y complejo. El docente que tiene un conocimiento más profundo y una conciencia más crítica sobre los diferentes componentes y variables de la enseñanza aprendizaje está mejor preparado para realizar juicios y tomar decisiones apropiadas sobre este proceso. Sin embargo, la experiencia es insuficiente para el desarrollo docente, por sí sola, es insuficiente como base para el crecimiento profesional. Muchos aspectos de la enseñanza ocurren día a día, y los docentes desarrollan rutinas y estrategias para manejar estas dimensiones recurrentes de la enseñanza. Sin embargo, la investigación sugiere que, para los docentes experimentados, muchas rutinas y estrategias pedagógicas son aplicadas casi automáticamente y no implican reflexión alguna. La experiencia es el punto inicial, para el desarrollo docente, pero para que ésta tenga un rol productivo, es necesario examinar dicha experiencia de manera sistemática.

Se puede aprender mucho sobre la enseñanza – aprendizaje mediante el auto-conocimiento. Para muchos docentes, las visitas de supervisores al aula son la principal fuente de retroalimentación sobre sus actuaciones pedagógicas. Aunque los comentarios de un supervisor u otro visitante pueden ser una fuente de información útil sobre nuestra propia enseñanza, los docentes por sí mismos están en mejor posición para examinar sus prácticas pedagógicas.

En definitiva, si los docentes están involucrados activamente en la reflexión de lo que está sucediendo en sus aulas, ellos están en posición de descubrir si existe alguna brecha entre lo que ellos enseñan y lo que los estudiantes aprenden. La premisa fundamental de la investigación de los procesos de enseñanza – aprendizaje es que los docentes deberían utilizar sus aulas como laboratorios para estudiar el proceso de aprendizaje. Los docentes deberían convertirse en observadores expertos y sistemáticos sobre cómo sus estudiantes aprenden.

El docente es, sin duda, el agente que vehiculiza el cambio, la innovación y los procesos de reforma en la Educación. En este sentido, la indagación en las creencias de los docentes es el punto de inicio para la elección de la pertinencia del perfeccionamiento docente, es decir, las creencias de los docentes permiten saber qué tipo de perfeccionamiento un grupo de docentes necesita, dependiendo de su contexto socio-educativo y necesidades profesionales. Esto significa que el perfeccionamiento no puede ser estandarizado para todos los docentes.

En el escenario de la formación inicial docente, parece importante que los estudiantes de Pedagogía, realicen proyectos de investigación-acción que les permitan problematizar su realidad, establecer planes de acción para, finalmente, reflexionar acerca de su actuación pedagógica. Los proyectos de investigación-acción constituyen, además, un marco de aprendizaje profesional para los docentes en ejercicio, particularmente, si éstos son de índole colaborativa, a través del diseño, ejecución y evaluación de proyectos que involucren a distintos establecimientos educacionales.

Dichos proyectos permiten articular cuatro aspectos fundamentales: (1) las creencias y la actuación docente, (2) el aprendizaje del estudiante, (3) la coherencia disciplinaria y (4) la cultura escolar. Esto permitiría lograr un mayor nivel de ‘empoderamiento’ docente, es decir, el fin último de estos proyectos es que el docente se apropie de su discurso, actuación y desarrollo profesional tanto al interior del aula como fuera de ésta.

## IX. Bibliografía

Alvarez J. (2000). *Didáctica, curriculum y evaluación. Ensayos sobre cuestiones didácticas*. Madrid: Mino y Davila Editores.

Andrés, G. & Echeverri, P. (2001). *Pensamiento docente y práctica pedagógica. Una investigación sobre el pensamiento práctico de los docentes*. Bogotá: Magisterio.

Bailey K., Curtis, A. & Nunan, D. (2001). *Pursuing professional development*. Boston: Newbury House. Teacher Development.

Biddle, B., Good, T. & Goodson, I. (2000). *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.

Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: a review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *The International Abstracting Journal for Language Teachers and Applied Linguists*, 36, 81-109.

Bowen, T. & Marks, J. (1994). *Inside teaching*. Oxford: Macmillan Heinemann.

Camilloni, A., Davini, M., Edelstein, G., Litwin, E., Souto, M., & Barco, S. (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.

Carusetta, E. & Cranton, P. (2005). Nurturing authenticity: a conversation with teachers. *Teaching in Higher Education*, 10, 285-297.

Crookes, G. (2003). *A practicum in Tesol. Professional development through teaching practice*. Cambridge: Cambridge Language Education.

Day, R. (1993). Models and the knowledge base of second language teacher education. *University of Hawai'i Working Papers in English as a Second Language*, 11, 1-13.

Eggen, P. & Kauchak, D. (1996). *Strategies for teachers. Teaching content and thinking skills*. Boston: Allyn and Bacon.

Estebaranz, A. (1999). *Didáctica e innovación curricular*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Frabboni, F. (2001). *El libro de la pedagogía y la didáctica I: la educación*. Madrid: Editorial popular.

Freeman, D. (2002). The hidden side of the work: Teacher knowledge and learning to teach. A perspective from North American educational research on teacher education in English language teaching. *Language Teaching. The International Abstracting Journal for Language Teachers and Applied Linguists*, 35, 1-13.

Gimeno S., y Pérez G. (1985). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal Editor.

González S., Río, E. & Rosales, S., (2001). *El Currículum oculto en la escuela*. Buenos Aires: Lumen Humanitas.

Schavelson, R., y P. Stern, (1981) "Research on teachers' pedagogical thoughts, judgements, decision, and behavior". *Review of Educational Research*, V.51, Núm 4; p. 455-498.