

## **LAS CREENCIAS Y CONCEPCIONES DE LOS PROFESORES DE SECUNDARIO SOBRE EL ESTUDIANTE Y EL DOCENTE.**

**Autor/es:** TENUTTO, Marta Alicia

**Dirección electrónica:** mtenutto@gmail.com

**Institución de procedencia:** investigadora invitada en el proyecto de educación secundaria que dirige el Dr. Horacio A. Ferreyra en la Universidad Católica de Córdoba-Facultad de educación, Unidad asociada al Conicet.

**Eje temático:** La formación del profesorado para la inclusión educativa. Capacitación de los docentes.

**Campo metodológico:** Investigación

**Palabras clave:** creencias y concepciones, inclusión educativa, formación docente, capacitación docente.

### **Resumen**

Se presentará un estudio exploratorio con profesores de secundaria de la provincia de Córdoba donde se indagan las creencias y concepciones sobre el docente y el estudiante a través de una encuesta breve elaborada en base a comparaciones y aplicada en capacitaciones. En las respuestas se pueden reconocer las teorías y enfoques que las sostienen, construidas a lo largo de su biografía escolar. Esta indagación procura abordar una problemática presente en numerosas sobre la formación y capacitación de docentes que trata de indagar qué factores influyen en el cambio de actitud de los profesores. Por ello, para trabajar en pos de una educación inclusiva resulta necesario identificar aquellas creencias que definen al alumno/a y al docente. En las respuestas ofrecidas por los docentes es posible identificar recurrencias. En el caso del alumno se lo compara con: una esponja, un papel en blanco, un mármol, un diamante en bruto, una planta, un pájaro y al docente como un artesano, una guía, un libro. Las respuestas no resultan unívocas, por ejemplo, cuando se compara al alumno con una planta, no se define al docente como un jardinero. Se presentarán las recurrencias así como los enfoques que sostienen esas creencias en tanto se sostiene que esta reflexión resulta central para la formación docente. Esta propuesta se enmarca en un estudio de tesis de doctorado cuyo objetivo general es: comprender las creencias y concepciones

sobre la educación de los estudiantes de la carrera de Psicología en tres facultades de la República Argentina.

## **1. Introducción**

Para trabajar en pos de una educación inclusiva resulta necesario identificar aquellas creencias que definen al alumno/a y al docente según los profesores y profesoras. Esta propuesta se enmarca en un estudio de tesis de doctorado cuyo objetivo general es: describir y explicar las creencias y concepciones sobre la educación de los estudiantes de la carrera de Psicología en tres facultades de la República Argentina.

Por ello, se presenta un estudio exploratorio sobre las creencias de los profesores del nivel secundario de la provincia de Córdoba en el contexto de las capacitaciones en servicio desarrolladas durante los años 2013-2014 en el marco de procesos de reforma del nivel. Se trata de estrategias de la política inscriptas en propuestas de cambio que procuran «inventar» nuevas tradiciones (Popkewitz; 1994).

La indagación se inscribe en las líneas de estudio del pensamiento del profesor, en particular aquellas que se preguntan por los factores que influyen en el cambio de actitudes de los profesores. Pretende poner en cuestión las respuestas habituales que afirman que la formación académica de los profesores no resulta suficiente cuando deben llevar lo aprendido a la práctica y dan como única respuesta la (falta de) articulación teoría- práctica, explicación simplista y univariable. Por el contrario, se sostiene que los hechos sociales son multivariados y responden a numerosos factores, en particular, aquello que creemos. Por ello es necesario incluir el papel de las creencias y concepciones en tanto éstas, formadas durante la biografía escolar, portan diversos sentidos que no siempre son interpeladas en su formación profesional. En este sentido, se trabajará con los discursos como hechos sociales e históricos que atraviesan las subjetividades de los sujetos cuya potencia solo se puede relevar indirectamente. De ahí la decisión de relevar estas creencias, representaciones a través de un modo indirecto, es decir, a través de metáforas, analogías, símiles.

Los modos de ver el mundo son apropiados por los sujetos a lo largo de sus trayectorias vitales en general y de sus trayectorias escolares en particular, por ello conviven al modo de creencias diversos supuestos filosóficos y científicos sostenidos

por diversas escuelas y enfoques. Son esos supuestos los que se pueden reconocer en las creencias de los profesores y profesoras en tanto la educación es una práctica histórica mediada por acciones sociales que dan lugar a la conformación de los sujetos. (Cullen; 2009)

El espacio en que se concretó esta indagación, como ya fue mencionado, fueron las capacitaciones en servicio con actores (los profesores) cuya palabra es reconocida como “autorizada” por la sociedad, que posee efectos sobre la subjetividad de los sujetos que, como afirma Kaplan (2010), producen “efectos simbólicos” que los otros pueden hacer suyos y “operan prácticamente como veredictos sobre los límites (Kaplan, 2010: p. 102).

Para esta investigación se recuperan los aportes de Kaplan (1992,1997, 2008, 2010), de Bourdieu y de Saint Martín (1988) quienes afirman que los sistemas de clasificaciones reorganizan la percepción y la apreciación, y estructuran la práctica. Las tipificaciones o actos de nombramiento atraviesan a las subjetividades en la construcción de su autoestima e identidad impactando en su trayectoria escolar y social (Kaplan, 2008). Por lo expuesto, se recuperarán, en particular, los aportes de Kaplan (2010, 1997, 1992) quien a su vez retoma los de Bourdieu (1976, 1979, 2000) Bourdieu y Passeron (1972, 1996), Bourdieu y Eagleton (2000), Bourdieu y Wacquant (2005), Elias (2011) así como los aportes Moscovici (1979).

En ese marco, los procesos sociales dan lugar a unas creencias sociales “naturalizadas” en los agentes que interpretan la vida social, sostiene Carina Kaplan (2008). Esto sucede cuando “las propiedades de un fenómeno social son separadas de la red de relaciones de las que participa y se las reconoce falsamente como perteneciéndole al fenómeno por sí mismo, estamos en presencia de un fenómeno de naturalización (...) La ilusión de lo natural y la amnesia de la génesis socio-histórica en la que se enraízan, constituyen un obstáculo epistemológico que se necesita superar” (Kaplan, 2008: p.139).

La taxonomía escolar que circula en el ámbito homónimo “es una taxonomía social eufemizada y naturalizada, convertida en absoluto, esto es, una clasificación social que ya ha sufrido una censura, es decir, una alquimia, una transmutación que tiende a transformar las diferencias de clase en diferencias de “inteligencia”, de “don”, de “talento”, lo que es igual a decir: diferencias de naturaleza” (Kaplan, 2010: 106). En este sentido, Perrenoud (1992) sostiene que los alumnos “interiorizan

determinadas maneras de hacer y de razonar, releer un texto, construir una figura, etc. “(p.6)

Asimismo, se retoman las indagaciones realizadas por del Valle de Rendo (2010), quien investigó, en la etapa de Residencia del Profesorado en la Formación docente de Educación General Básica, las representaciones de los futuros maestros y también apeló a Bourdieu y a Moscovici para su indagación. También se recuperan los aportes de Blázquez Entonado y Tagle Ochoa (2003), quienes indagaron las creencias de alumnos y profesores sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés y a Covarrubias-Papahiu y Perusquia Zamorano (2009) que analizaron las representaciones que estudiantes de la carrera de Psicología de la FES Iztacala-UNAM sobre la enseñanza y sus prácticas, las que se concretaron desde una perspectiva psicosocial y con una metodología de corte cualitativa.

Las **preguntas de investigación** que guían esta indagación son las siguientes: ¿Cuáles son las creencias y concepciones sobre el alumno y el docente de profesores de nivel secundario?, ¿Qué enfoques sostienen esas creencias?, ¿Se pueden reconocer creencias prevalentes?, ¿Qué tipo de relaciones se producen entre las creencias y enfoques y escuelas filosóficas y científicas?

La **hipótesis de trabajo** es que las creencias, construidas a lo largo de la biografía de los estudiantes, se sostienen en diversos enfoques filosóficos y científicos que se expresan en teorías que explican el proceso de el enseñante y el aprendiz.

Los objetivos son:

- El **objetivo general**: describir y analizar las creencias sobre el alumno y el docente de profesores de nivel secundario

- Los **objetivos específicos**:

- Identificar las creencias recurrentes sobre el alumno y el docente de profesores de nivel secundario. Ident
- Reconocer los supuestos que sostienen las creencias. Rec
- Identificar las teorías que sostienen las creencias y concepciones. Ident

## 2. Referentes teóricos-conceptuales

Nos distanciarnos de miradas que tienen resabios asociacionistas en tanto aún ven el mundo como una suma de partes. En este sentido, Giddens (2011) establece una interesante distinción: diferencia sentido común de saber mutuo. Propone saber mutuo en lugar de sentido común porque en éste no se diferencian la cuestión metodológica de la crítica<sup>1</sup> en tanto en el saber mutuo se alude al respeto que debe tener el analista social por las creencias. Sostiene que “las creencias, tácitas y discursivas, se tienen que considerar un saber cada vez que opere en el plano metodológico de caracterización de una acción” (p. 359)

En las últimas décadas mucho se ha investigado sobre el pensamiento del profesor. En relación con las investigaciones se pueden reconocer aquellas que han procurado cuestionar las indagaciones sostenidas en el llamado “paradigma proceso-producto” para, en cambio, indagar en mayor medida lo que se llamó “el pensamiento del profesor”. Para Pérez y Gimeno (1988) “la actuación del profesor se encuentra en gran medida condicionada por su pensamiento (...) construcción subjetiva e idiosincrática, elaborada a lo largo de la historia personal en un proceso dialéctico de acomodación y asimilación en los sucesivos intercambios con el medio” (p.38) En estas líneas se desarrollan investigaciones que los autores organizan en: I) Investigaciones sostenidas en un enfoque cognitivo<sup>2</sup> y II) Investigaciones sostenidas en enfoques alternativos.

Las primeras investigaciones del enfoque cognitivo pretendían reconocer aquellas variables que condicionan la actuación docente y por lo tanto los resultados de la enseñanza. Pero estas investigaciones se reducen a procesos formales de índole cognitiva, basados en una racionalidad técnica como modelo explicativo de lo que sucede en el aula. Para Pérez y Gimeno, describir desde ese enfoque (de racionalidad técnica) es donde se encuentran los mayores problemas. Por otra parte,

---

<sup>1</sup> Parte del sentido común no se puede expresar discursivamente y además el sentido común se considera una creencia falible. No siempre se pueden diferenciar aunque – sostienen Giddens- puede poner en entredicho creencias formuladas discursivamente (“teorías en uso”) si las creencias aparecen conectadas en un conjunto

<sup>2</sup> Enmarcadas en el enfoque cognitivo se encuentran las investigaciones de Clark y Peterson (1975; 1986) quienes aluden a la planificación, pensamiento durante las interacciones y teorías y creencias al indagar lo relativo al el pensamiento del profesor. En los últimos años aparece con mayor claridad, afirman Pérez y Gimeno, que los juicios, decisiones y propuestas derivan, en mayor medida, de los modos de interpretar su experiencia. Cuanto más fluido y cambiante es el escenario más decisiva resulta la influencia del pensamiento implícito. (Risbett y Ross, 1980, citado en Pérez y Gimeno)

están las investigaciones sostenidas en enfoques alternativos. Sus bases epistemológicas se sostienen en la especificidad de las ciencias sociales. Afirman que los seres humanos no solo actúan causalmente sino que “construyen activamente un conocimiento de la realidad, personal y subjetivo, en función de las particularidades de su existencia a lo largo de la vida” (Pérez y Gimeno, 1988: 48)

Para este enfoque no existe un único modo de comportarse en el aula. Los autores retoman de Kerr (1981) las premisas para analizar la naturaleza de la actuación docente cuando los profesores se enfrentan con problemas prácticos. En algunos casos, los profesores se enfrentan a situaciones del tipo ¿qué hacer?, pero en otros estas situaciones poseen un carácter incierto y no admiten reglas, técnicas o procedimientos que puedan anticiparse y finalmente un tercer grupo alude a enfoques singulares, ligados al contexto específico. Otros aportes citados por los autores son los de Lampen (1984), afirman que el trabajo del profesor se desenvuelve entre las expectativas sociales y la comprensión individual que usualmente están en conflicto. También Schön (1987) describe la actividad del profesor como aquella que realiza una «conversación reflexiva» con la inmediata situación del problema. El conocimiento práctico del profesor puede abarcar los determinantes afectivos y los aspectos no racionales de la actuación docente.. Por su parte, para Conelly y Clandinin (1984) el conocimiento práctico-personal del profesor, es de naturaleza compleja y se compone de filosofías personales, ritos, imágenes, unidades narrativas y ritmos. Se trata de un conocimiento tácito, poco articulado y organizado con una lógica peculiar, que responde más a las prioridades afectivas establecidas en la historia personal-profesional que a los requerimientos de las teorías científicas. Frecuentemente el profesor no controla las peculiaridades de su comportamiento docente y con frecuencia escapan a su reflexión y a su decisión consciente.

La indagación se desplaza de la consideración del sujeto individual como unidad de análisis para abordar también aquello que elabora en relación con los otros. En este sentido, resultan centrales los aportes de Badía y Monereo (2004) quienes definen el conocimiento profesional docente como “un conjunto de representaciones cognitivas orientadas a la práctica, que permiten al profesor la interpretación de los problemas de enseñanza y aprendizaje a los que se enfrenta y determinan, en gran medida, el enfoque de las actividades de enseñanza, aprendizaje y evaluación que desarrolla en su práctica profesional.”(p.48) Los autores proponen considerar tanto

las perspectivas psicológicas que reconocen que dicho conocimiento se compone de representaciones esquemáticas que son fácilmente accesibles y explicitables por parte del profesor, como aquellas posiciones psicológicas que sostienen que el conocimiento del profesor, en la mayoría de las ocasiones, no puede reducirse a lo que puede declarar en tanto la naturaleza implícita del conocimiento solo se evidencia cuando es activado en el desarrollo de su actividad docente en el aula. A estos enfoques los autores los denominan *preconstructivo* y *coconstructivo* respectivamente para analizar la formación docente. En el primer caso sus representantes (Clark y Peterson, 1986; Shulman, 1986) procuran clarificar y estructurar previamente el contenido que se va a enseñar con el propósito de modificar las representaciones cognitivas previas de los docentes. Para estos autores el contenido se halla preelaborado y preespecificado por el docente. En cambio, según Badia y Monereo (2004) gracias al *enfoque co-constructivo* de Duffy y de Gaskins (1993) se pueden recoger conocimientos generados en la propia práctica educativa, los métodos de enseñanza se basan en el diálogo y en el análisis y discusión metacognitivos, y el formador adopta un rol cercano a la mediación dialógica. De este modo, los aportes recibidos en la década de 1980 por las teorías cognitivas, se ven enriquecidos por los que, particularmente a partir de la década de 1990 han realizado el Socioconstructivismo. En esta indagación se denominarán: cognitivo y co-constructivo respectivamente. Por ello resultará particularmente importante definir el enfoque y, para ello se abordarán los distintos constructivismos.

Por lo expuesto se relevaron las creencias a través de metáforas o de comparaciones en tanto esquemas sedimentados de concepciones desde los cuales se transita y a los que se apela en forma inconsciente al abordarlo.

En la vida cotidiana, los sujetos utilizan para comunicarse metáforas, analogías y símiles que ofrecen modos indirectos que permiten expresar aquello sus creencias y concepciones porque la censura no llega a reconocerlas.

Se presenta un breve rastreo sobre cómo se ha conceptualizado la metáfora desde los griegos hasta nuestros días para luego ofrecer la postura desde la cual será abordada.

Analogía del griego αναλογία, ana -reiteración ó comparación- y logos razón). significa comparación o relación entre varias razones o conceptos comparar ó relacionar dos o más objetos señalando características generales y particulares, generando razonamientos basados en la existencia de semejanzas entre estos. En

el aspecto lógico apunta a la representación que logramos formarnos de la cosa; partiendo de que es real, pero subjetivo; y como representación es algo ideal o lógico pero como objeto del sujeto que la piensa y le otorga ciertas propiedades. La metáfora (del griego meta, «más allá», y forein, «pasar», «llevar») es un recurso literario

Para Cuvardic García (2005), la metáfora tiene una función cognitiva que permite etiquetar los fenómenos sociales y funcionan como *signos claves o símbolos de condensación*. Por su parte, Hernández (1988) identifica tres concepciones acerca de cómo operan las metáforas. La primera es la comparativa, la considera un simil condensado o elíptico. En segundo lugar se encuentra la sustitutiva, propone que un enunciado metafórico se puede sustituir por una comparación literal equivalente. “En ambos casos se plantea la posibilidad de traducir la parte metafórica por un enunciado literal sin pérdida del valor cognoscitivo, solo del colorido o vivacidad de la idea” (p. 8). Para Díaz (2006) la teoría sustitutiva posee dos inconvenientes: no reconoce que existe una multitud de casos donde no hay una palabra específica que reemplace a la metáfora y, además, se pierde el carácter más abarcativo de la metáfora que hace que en la mayoría de los casos no estemos pensando en una sustitución de un término por otro sino en la superposición de dos dominios, con una multitud de características. En esta teoría, afirma, la palabra adecuada, normal, es la literal. Finalmente, se encuentra la concepción interactiva (propuesta por Richards y desarrollada por Black 1979) que sostiene que: 1) el enunciado metafórico tiene dos asuntos (primario y secundario) que puede ser identificado, 2) la expresión metafórica trabaja por “proyección” (en inglés se habla de *mapping*) sobre el asunto primario de un “conjunto de implicaciones asociadas” y 3) el productor de un enunciado metafórico selecciona, enfatiza, suprime y organiza características del asunto primario al aplicarlo a asuntos isomórficos. Para Lakoff y Johnson (2001), la esencia de la metáfora consiste en que se entiende y experimenta un tipo de cosas en términos de otra. Los autores afirman que nuestros sistemas conceptuales están constituidos para operar metafóricamente, es decir, la mayoría de conceptos son comprendidos en términos de otros conceptos más familiares. Para estos autores, la metáfora “impregna la vida cotidiana, no solamente el lenguaje, sino el pensamiento y la acción”.(p.39) No son sólo fenómenos estéticos sino, particularmente, cognitivos que involucran nuestra concepción del mundo.



### **3. Aspectos metodológicos**

Se ha concretado a través de una encuesta breve elaborada en base a comparaciones y aplicada en capacitaciones en servicio. En las respuestas se pueden reconocer las teorías y enfoques que sostienen esas creencias, que fueron construidas – como ya se mencionó- a lo largo de su biografía escolar. Se presentarán las recurrencias así como los enfoques que sostienen esas creencias en tanto se sostiene que esta reflexión resulta central para la formación docente.

Para indagar las creencias se utilizaron como *instrumentos de construcción de datos* encuestas con oraciones incompletas. Pero, resulta necesario recuperar el planteo del Bourdieu (1999) respecto a que, en tanto es una relación social, se generan efectos que muchas veces escapan al dominio del investigador. Además, la forma de entender el problema, los términos usados, y las construcciones de sentido son operaciones que el entrevistador impone a su entrevistado. Por ello la reflexión teórica y por el conocimiento del campo -en este caso el educativo- resulta indispensable, en particular, en este momento de la investigación.

Para esta indagación se elaboró una caracterización de los tipos de creencias sobre el alumno/a<sup>3</sup> y el docente en base a los propuestos por Díaz Barriga, Arceo y Hernández Rojas (2002) sobre enseñanza, el aprendizaje y una adaptación propia que incorpora ejemplos de metáforas, símiles y analogías asociadas con cada enfoque.

#### **Enfoque tradicional: centrado en el profesor**

##### **a. Supuestos pedagógicos:**

**El enseñante/docente** es quien posee el saber, no se lo puede cuestionar. Su papel es de transmisor. Estandariza su discurso sin tener en cuenta a quién va dirigido, sin valorar en el sujeto que aprende factores que están implicados en este proceso como la familia, sus intereses, motivaciones y afectos y los vínculos.

##### **b. Supuestos psicológicos:**

**El alumno** juega un papel pasivo-receptivo.

##### **c. Metáforas, símiles y analogías asociadas a este enfoque:**

---

<sup>3</sup> Se está tomando alumno en su vertiente de alimentar, criar y no como carente de luz.

- el alumno es como tabla rasa o papel en blanco, una planta (como el niño del “jardín de infantes”), una roca, una arcilla, un diamante en bruto o un mármol, o una esponja.
- el enseñante/docente es como un escultor, un jardinero o un artista y un modelo de conducta.

### **Enfoque conductista: centrado en el producto**

#### **a. Supuestos pedagógicos:**

**El enseñante/docente** proporciona la práctica a los alumnos de acuerdo a lo pautado. Es un técnico.

#### **b. Supuestos psicológicos:**

**El alumno** juega un papel activo (en tanto realiza actividades) pero es pasivo en relación a su participación en el proceso de aprendizaje.

#### **c. Metáforas, símiles y analogías asociadas a este enfoque:**

- el alumno es como la rata, el perro o la paloma.
- el enseñante/docente es como un instructor.

### **Enfoque cognitivo-constructivista: centradas en el alumno**

#### ✓ **Vertiente Psicogenética**

#### **a. Supuestos pedagógicos:**

**El enseñante/docente** es el facilitador del aprendizaje y del desarrollo.

#### **b. Supuestos psicológicos:**

**El alumno** es un constructor activo de su propio conocimiento.

**c. Metáforas, símiles y analogías asociadas a este enfoque:** el aprendiz es un constructor de su propio aprendizaje.

#### ✓ **Vertiente Cognitiva**

#### **a. Supuestos pedagógicos:**

**El enseñante/docente** es el organizador de la información tendiendo puentes cognitivos, es promotor de habilidades del pensamiento y aprendizaje.

#### **b. Supuestos psicológicos:**

**El alumno** es un procesador activo de la información. Posee una estructura cognitiva y saberes previos que hace del aprendizaje un proceso de confrontación constante, de inconformidad conceptual entre lo que se sabe y la nueva información. Es un sujeto activo de su propio proceso de aprehensión y cambio conceptual.

- c. Metáforas, símiles y analogías asociadas a este enfoque:** el aprendiz es como un investigador, el enseñante facilita andamios.

✓ **Vertiente Sociocultural**

**a. Supuestos pedagógicos:**

**El enseñante** su labor de mediación y de ayuda pedagógica.

**b. Supuestos psicológicos:**

**El alumno** efectúa apropiación o reconstrucción de saberes culturales

- c. Metáforas, símiles y analogías asociadas a este enfoque:** el aprendiz emplea instrumentos y herramientas.

#### **4. Resultados alcanzados y/o esperados**

Se trabajó en aquellos espacios donde se procura instalar los nuevos modos de trabajar en la escuela secundaria. En ese contexto se optó por comenzar los encuentros relevando sus creencias en momentos que se pretende instalar nuevas nominaciones y clasificaciones.

#### **Enfoque tradicional: centrado en el profesor**

Lo relevado en este enfoque resultó profuso y variado, así encontramos que para los profesores el alumno es como:

#### **UN PAPEL, UN LIBRO, UN CUADERNO, UNA TABLA**

- Un papel en blanco
- Un mural comunitario lleno de colores
- Un libro
- Un libro con algunas páginas en blanco
- Un libro en blanco
- Un libro en blanco con muchas hojas para completar
- Un libro para leer y escribir
- Un cuaderno con hojas blancas

- Una hoja en blanco
- Un libro con hojas en blanco y hojas escritas
- Una hoja sin contenido donde se va computando
- Una página en blanco
- Una página en blanco a escribir
- Un lienzo en blanco que se le puede plasmar muchas cosas
- Es como una hoja en blanco, una valija con objetos desconocidos, son un amor, inquieto, son parte del paisaje, persona, como una caja de pandora, personajes con papel determinado
- Tabla blanca

Y aunque no alude a papel incluimos acá: Un ser en blanco de conocimientos a quien deseamos ir formando conociéndolo y sentirlo propio

### **UN OBJETO A PULIR/TALLAR**

- Una madera para tallar
- Una madera en bruto para tallar
- Una piedra en bruto que necesita ser pulida
- Una piedra preciosa
- Una piedra con información impregnada en ella
- Un diamante en bruto
- Un material en bruto
- Un trozo de madera joven que hay que tallar poco a poco sin dejar de lado los tallados que traen de la casa

### **UNA MASA/ARCILLA**

- Una arcilla

- Receptor-arcilla
- Una pieza de arcilla a la que tenemos que moldear teniendo en cuenta sus características
- Un pedazo d arcilla para ir moldeando
- La arcilla que está en nuestra manos para modelar junto a otros adultos que forman parte de su formación
- Una masa
- Una masa a la que hay que moldear y enriquecer
- Una especie (muy exquisita) de masilla, muy dúctil, bella como mármol, pero sus componentes son súper delicados
- Una estructura que debemos moldear
- Plastilina
- Plastilina que llega a mis manos, listo para sacar de él lo mejor, lo que está escondido y transformarlo en una gran obra de arte
- Cemento fresco
- El barro en el que tenemos que moldear un jarrón

## **UN VEGETAL**

- Un arbolito
- Un árbol
- Un árbol, alimentarlo (de conocimientos) Ayudarlo a crecer y tratar de lograr que siempre se mantenga en pie
- Árbol que está creciendo
- Una planta

- Una planta que hay que regar y cuidar
- Una planta que está creciendo
- Una planta sin sustento firme
- Una flor
- Una flor con color, vida, que transmite alegría
- Un repollo
- Un cactus
- Un árbol/regarlo para que crezca, guiarlo para un árbol firme para que dé su fruto

### **UNA SEMILLA**

- Una semilla
- Una semilla que crece con conocimiento
- Una semilla a la cual hay que hacer evolucionar
- Una semilla fértil que debo hacer crecer dando lo mejor

### **UN RECIPIENTE, UN VACÍO**

- Un vaso que necesita ser llenado, no de conocimientos sino de valores
- Un receptáculo de cosas
- Un vacío a llenar
- Un envase vacío que hay que llenar
- Un frasco lleno como “ser”, al cual solo hay que pulirlo para enriquecerlo.
- Una cajita abierta que guarda conocimientos

### **UNA ESPONJA**

- Una esponja

- Una esponja que absorbe todo lo que le enseñamos y damos, no solo de conocimientos sino de ganas, miradas, cariño, comprensión y posibilidades de ser y estar
- Una esponja inquieta y curiosa
- Una esponja que absorbe todo, lo bueno y lo malo
- Una esponja que absorbe lo que se ve y lo que se escucha
- Una esponja nueva, absorbe todo lo absorbible
- Una esponja que absorbe todo
- Una esponja. Todo lo que digamos y hagamos, él lo absorbe
- Una esponja que absorbe lo que es más significativo
- Una esponja que intenta absorber lo que el profesor le brinda
- Una esponja que observa y toma todo lo que percibe/aprende
- Una esponja que absorbe la instrucción, actitudes, etc.
- Una esponja que recibe
- Una esponja, absorbe lo que se le otorga
- Una esponja que absorbe todo a su alrededor
- Una esponja en busca de conocimientos y aprendizaje
- Una esponja capaz de (con capacidad de) absorber conocimiento
- Una esponja que no siempre absorbe todos los conocimientos
- Una esponja que todo lo debe absorber
- Una esponjita

## **UN CAMPO**

- Un campo en primavera
- La tierra

- Tierra fértil

### **UN OBJETO CULTURAL**

- Un instrumento musical
- Una caja
- Una caja de sorpresas (6)
- Una caja llena de cachivaches
- Una caja de Pandora
- Una caja en la que queremos meter todos los conocimientos. Es un ser creador
- Un títere
- Cubo mágico
- Una llave
- Un rompecabezas y se necesita de una integración para que crezca
- Un cubo con varias aristas
- Un imán que recibe mucha información que debe asimilar. Toma aquello que le resulta adecuado

Lo que surgió, y que no estaba contemplado ya que expresaron que el alumno es como:

### **UN RECEPTOR**

- Receptor (6)
- Receptor y creador
- Receptor expectante
- Un receptor permanente
- Un receptor del profesor, copiar un modelo.



- Un receptor de aprendizaje
- Un receptor de información que no conoce.
- Un receptor de información

Como puede observarse aparecen algunas de las conocidas metáforas educativas tales como el alumno es como una planta (que viene del vitalismo decimonónico) o es una arcilla a moldear, un mármol diamante a pulir o bien la analogía ortícola. Tal vez llama la atención es la recurrencia con que- de diverso modo aparece que el alumno es como una esponja. Aunque si se analiza con mayor profundidad se puede reconocer en esa idea la de recipiente (aunque flexible) a llenar que – como otros requiere ser vaciado (estrujado en este caso) para que tenga la posibilidad de absorber nuevamente ¿conocimientos? En el mismo sentido se podrían ubicar las cajas. También se presenta con claridad el emprismo ya que se lo concibe como un papel en blanco, una tabla rasa, un cuaderno (objeto más cercano ya que como tal recién se utiliza a principios del siglo XX en el marco del abaratamiento del papel) Incorporamos, aunque no estaba contemplado al “receptor” en este enfoque ya que en el siguiente el alumno es activo, no en el sentido que muchos interpretamos que debería serlo pero si como las ratas, palomas o gatos lo fueron en los experimentos del Conductismo. Por ese motivo pertenece al enfoque tradicional.

En relación con el enseñante/docente pudimos hallar:

### **UN ARTISTA, UN ARTESANO**

- El carpintero que tallará esa madera
- Un constructor
- Un alfarero
- Mano – artista
- Un artista
- Un mago, debe impresionar, impactar
- Un mago sin magia
- Un jardinero
- El jardinero que cuida y fortalece su jardín
- El alfarero que trabaja, moldea, pule a ese material que nos llega como se encuentra en la sociedad

- Panadero
- Un explorador
- Acompañante
- Un artista
- Un domador
- Un Fabricante
- Un jardinero
- El artífice de todo

## **OTROS PROFESIONALES**

- Adiestrador
- Un todo (psicólogo, madre, padre, etc.)
- Un anticuario
- Un líder, maestro que dirige
- Un domador
- Un sabio
- Un trabajador
- Un jardinero
- Un mago
- Un agricultor
- Un partero
- Un malabarista
- Un artesano que debe, tratar de apostar a esta pieza poniendo lo mejor de sí con sus conocimientos y cariño
- Un constructor
- Mago
- Un animador
- Un profesional con vocación destinado a la enseñanza
- El astronauta que se anima al desafío de conocer nuevos mundos

## **UN MODELO**

- Un modelo
- Un ejemplo

- Un ejemplo a seguir
- Un ejemplo seguir, un agente inspirador
- Un ejemplo a imitar
- Un líder para la construcción de una sociedad mejor
- Un apóstol
- Superman
- El conductor de esa fuente
- Un ídolo (para algunos)

### **UN TRANSMISOR**

- Transmisor permanente
- Transmisor de contenidos
- Alguien que transmite su experiencia y conocimiento a través de su vivencia
- Un elemento de transmisión que está en ese alrededor
- Transmisor, modelo a seguir-formar-moldear
- El que quiere transmitir los conocimientos que adquirió para que los alumnos sean mejores y tengan mejor calidad de vida
- El transmisor de aprendizaje
- Un abanico de conocimientos que intenta transmitir
- Nexos para llegar a los niños, para transmitir aprendizajes

### **UN LIBRO ABIERTO**

- Un libro
- Un libro al cual se lo puede leer de muchas formas
- Un libro para leer, comprender, transmitir conocimientos
- Un libro abierto
- Un libro con patas
- Un libro para escribir y escribir y escribir
- Un libro sin final
- Un libro abierto

### **UN FAMILIAR**

- Un padre
- El padre de sus alumnos
- La segunda mamá que ayuda a la formación
- Un padre, enseña conocimientos y experiencias de vida

- Una madre-el que tiene más respuestas
- Un padre o madre que trata de educar a través del conocimiento a sus alumnos
- Un padre que va a proteger y a enseñar el caminos a vivir, con ejemplos y valores
- Un padre que enseña al pequeño, contiene cuando hay algún problema, marca límites
- Un segundo padre. Protege, cuida y enseña
- Un padre pero sin obligaciones de vos
- Un padre quien enseña y acompaña en el aprendizaje y conocimientos
- Un padre que quiere enseñar
- Una madre, que quiere lo mejor para el alumno
- Una mamá o papá, escucha, a veces odioso/a te quiere y por eso te llama la atención o reta
- Un padre o madre
- Un padre fuera de la casa

### **UNA FIGURA CENTRAL**

- Río de sabiduría
- El “Artífice del conocimiento”
- El poseedor del conocimiento, aunque no se así y aprendamos en interrelación
- Un instrumento para transmitir conocimientos

La idea de que los docentes son como los padres está vinculada con la de que los estudiantes son como niños y como hijos. Lo que se puede reconocer en estas creencias que los alumnos y alumnas son colocados en una posición heterónoma, lo que se distancia de lo deseado, que es precisamente que adquiera crecientes niveles de autonomía. Además, como puede observarse, la figura central parece ser el docente.

### **Enfoque conductista: centrado en el producto**

En este caso si bien aparece en algunos casos los animales no resulta tan clara la identificación con este enfoque como en el caso anterior

## **UN ANIMAL**

- Un animal que necesita cuidado, adiestramiento y enseñanza de algunas cosas importantes para su subsistencia (y su futuro...)
- Un ave
- Un cachorro al cual hay que enseñarle los desafíos de la vida.
- Un pájaro en vuelo

Y solo figura un caso donde se lo menciona como un técnico: Un técnico Menottista ayuda a potenciar lo que ya sabe

### **Enfoque cognitivo-constructivista: centradas en el alumno**

En este caso si bien diferenciamos a los fines analíticos no tenemos suficiente material para discriminar las vertientes señaladas precedentemente. Encontramos que el alumno es como:

## **UN SER EN ACTIVIDAD**

- Un explorador
- Un descubridor
- Un navegante que navega en un mar oscuro, se comunica con otros en igual situación y busca cómo

## **UN SER, UN SUJETO, UNA PERSONA**

- Sujeto
- Un ser sensible cerrado a los cambios y propuestas que el docente les propone
- Un ser que necesita ser acompañado en sus clases, necesita aprehender lo que el docente le enseña
- Una integridad deseosa de aprender cosas nuevas
- El sujeto que aprende significativamente
- Una persona que aprende conocimientos para su formación integral

- Un ser pensante a quien hay que orientar para que desarrolle lo mejor de sí mismo
- Una persona que responde a los intereses que le movilizan y a otros no y es como fue formado por su familia y entorno
- Un sujeto con una gran mochila que trae de su casa, su barrio, su contexto.
- Alguien que necesita terminar su formación
- Un sujeto que aprende
- Un ser susceptible
- Sujeto de derecho
- Un sujeto porque debe aprender un montón de conocimientos e incorporarlos a su ser
- Un sujeto que ingresa a cada asignatura en búsqueda de conocimientos
- Un sujeto dispuesto a encontrarse con nuevos aprendizajes
- Un sujeto con infinitas posibilidades para explorar
- Un sujeto activo con una historia, con miedos, desafíos. Es alguien que espera lo mejor del docente
- Un ángel
- Una persona que debe ser educada a través de la transmisión de conocimientos significativos
- Un compañero de ruta en el camino de enseñar y aprender a llegar a tierra firme
- El instrumento que media entre el conocimiento y el aprendizaje

En el caso de los profesores

## **TUTOR/ SOSTÉN/ ORIENTADOR**

- El tutor
- Un tutor sustituto
- Un sostén que necesita de alguien para lograr su propósito
- Un referente
- Un referente del alumno de su desempeño en la vida
- Un tutor que guía esa planta
- Un tutor que sostiene y acompaña al árbol en su crecimiento
- Un orientador
- Un orientador en busca constante de estrategias nuevas
- Un “tutor” que enseña y guía en el camino del aprendizaje

## **II. UNA GUÍA**

- Un guía (25)
- Una gran guía
- Un guía, orientador
- El guía del alumno
- Una guía para el aprendizaje del alumno
- Un guía, que debe llevarlo de la mano, y enseñar las cosas importantes para su vida
- Una guía en el proceso de enseñanza-aprendizaje
- Un guía que orienta
- Una guía que conduce ese aprendizaje
- Una guía que orienta o conduce hacia un lugar
- Un guía-asistente social
- El guía de turismo
- Un guía de turismo que selecciona qué lugares visitar
- La guía y organizador que le permite llegar a absorber el conocimiento
- Para guiar en formación
- Guía que ayuda a otros a ser mejores personas y a valerse por sí mismos
- El que cuida y guía esa flor para que crezca fuerte
- Una guía, un medio para que el alumno acceda al conocimiento
- Una guía que va acompañando al alumno

- El guía que acompaña
- Guía orientador de ese aprendizaje

### **UN MEDIADOR**

- Un mediador
- Un mediador entre el conocimiento y el alumno y además un formador de valores y hábitos
- Es el mediador entre lo que quiere aprender el estudiante y le facilita el camino

### **UN FACILITADOR/UN ACOMPAÑANTE**

- Un facilitador
- Un facilitador de los conocimientos
- Facilitador de la experiencia del aprendizaje del alumno
- El acompañante del saber
- Un adulto buscando un camino
- Uno de los acompañantes para el crecimiento de esa semilla

### **UN PROFESIONAL/ UN CIENTÍFICO**

- Un científico en un laboratorio, por experimentar
- Un director de orquesta que ayuda a sacar lo mejor de cada uno
- El escritor
- Un asistente social, psicólogo

### **UN CAMINO/UN PUENTE/UNA PUERTA**

- Camino
- Una ayuda en el camino
- Un puente entre el conocimiento y la persona

Lo que también debería llamarnos la atención son aquellas comparaciones donde el docente, lejos de mostrarse como central en el proceso de enseñanza y aprendizaje, se presenta como algo más que secundario:

### **OBJETO INANIMADO**

- Una marioneta



- Un vehículo que lleva mucha carga variada y diferente, de conocimiento no sólo de lo que le enseñaron a enseñar sino también de los aprendizajes vividos y de la vida misma. Cada día tiene un montón de sensaciones y más para dar
- Un espejo en el cual los alumnos se reflejan
- Una lapicera que escribe en esas hojas una historia que puede ser vuelta a ver muchas veces borrada, abollada o ignorada.
- Una pieza moldeada, como un saber, persona, el docente abre una caja de pandora, personaje con papel determinado
- Un freno y riel
- Una regadera
- Una especie de objeto que debe adaptarse y acomodarse a ciertos medios
- Triángulo
- Un martillo
- Un espejo
- Un motor
- Un motor que debe generar permanentemente energía
- Una bolsa llena
- Una lapicera
- Un ente decente
- Cable (extensión eléctrica)
- Un faro
- Un faro que orienta a veces hacia la costa, a veces hacia las rocas
- La pelota
- Un espejo a futuro
- El espejo donde se ve el alumno
- Una locomotora
- Una herramienta que transmite, además de conocimientos, valores y ejemplos
- Una biblioteca (el que imparte los conocimientos)
- Una plantita

### **UNA MÁQUINA/UN INSTRUMENTO**

- Una máquina
- Un motor que no para

- Un robot digitalizado
- Un instrumento

Las creencias, como puede reconocerse por lo expresado por los profesores, se fueron constituyendo al modo de capas superpuestas. En este sentido, cuando buscamos explicaciones acerca de por qué los profesionales en el momento de tomar decisiones no aplican los conocimientos que se esperan se hayan apropiado en la formación, podemos reconocer como una de las variables que interviene en este hecho aquellas creencias que se fueron construyendo a lo largo de su historia pero no entraron en contradicción/negociación/cuestionamiento con los saberes académicos, y, por ello no resultan inocuas.

Los resultados son consistentes con los resultados hallados en otras investigaciones (Tenutto, 2012) que muestran que los docentes sostienen, en mayor medida, aquellos enfoques con que fueron formados a lo largo de su biografía escolar. Las creencias sobre el alumno se diferencian de las que sostienen sobre el docente, para quien se pueden reconocer apreciaciones que se hallan en mayor medida en pos de un cambio posible como lo muestra el alto porcentaje de respuestas que lo ubican como guía a diferencia de las manifestadas sobre el alumno donde aún persisten enfoques tradicionales.

Estas expresiones muestran la necesidad de trabajar sobre estas creencias para poder avanzar hacia un cambio en los modos de concebir y de trabajar en el nivel secundario. Como ya se expresó, esta indagación se enmarca en una tesis de doctorado que, además, incluye las creencias sobre el aprendizaje y la enseñanza.

## **5. Bibliografía**

Badía, A. y Monereo, C. “La construcción de conocimiento profesional docente. Análisis de un curso de formación sobre la enseñanza estratégica”, Facultat de Psicologia Universitat de Barcelona, *Anuario de Psicología* 2004, vol. 35, 2004, pp. 47-70.

Black, M. (1962). *Models and Metaphors*. Ithaca, NY: Cornell University Press.

Blázquez Entonado, F. y T. Tagle Ochoa (2003). Formación docente: un estudio de las creencias de alumnos y profesores sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés. *Revista Iberoamericana de Educación*. Nº 54/4.

Bourdieu, P. y M. de Saint Martin (1975) Las categorías del juicio profesoral, *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, París, 3.

Bourdieu, P. (1976) El campo científico. En *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, (1/2). Traducción castellana de Alfonso Buch (1994), *Redes*, 2 (1), 131-160.

Bourdieu, P. (2000): *Cuestiones de sociología*. Istmo: Madrid.

Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005) *Una invitación a la sociología reflexiva*. Editorial Siglo XXI: Buenos Aires:

*Bourdieu, P. (1979): La distinción: criterio y bases sociales del gusto*. Taurus: Madrid, 2006.

Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1972, 1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontmara: México DF.

Bourdieu, P. (1999). *La miseria del mundo*. Fondo de Cultura Económica: Buenos Aires.

Bourdieu, P. y Eagleton, T. (2000). Doxa y vida ordinaria. En: *Pensamiento crítico contra la dominación*, New Left Review, 0, Enero, Madrid: Akal.

Clark, C. M y Peterson, P. L. (1986). *Procesos de de pensamiento de los docentes*. En M. C. Wittrock (Comp.), *La investigación de la enseñanza vol. III*. Barcelona: Paidós.

Colom, A. J. (2003) La educación en el contexto de la complejidad: la teoría del caos como paradigma educativo. *Revista de Educación*, 332, 233-248  
Coulon, A.: *La Etnometodología*, Madrid, Cátedra, 1988.

Covarrubias-Papahiu, Perusquia Zamorano Prácticas de enseñanza que favorecen el aprendizaje. Un estudio sobre las representaciones de estudiantes universitarios. *X Congreso Nacional de investigación educativa*. México, 2009.

Cullen, C. (2009), *Entrañas éticas de la identidad docente*. La Crujía: Buenos Aires

Del Valle de Rendo, A (2010) *La formación docente. Según las representaciones de los futuros maestros*. Lugar: Buenos Aires.

Cuvardic García, D. (2005). La metáfora en el discurso político. *Rev. Reflexiones* 83 (2): 61-72, ISSN: 1021-1209.

Díaz, H. "La perspectiva cognitivista". Mariana di Stefano, coord. *Metáforas en uso*. Buenos Aires: Biblos, 2006. 41-60.

Díaz Barriga, Arceo, F. y Hernández Rojas, G. (2002) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Mc Graw: Hill México.

Elías, N. (2011). *El proceso civilizatorio. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. FCE. Buenos Aires.

Giddens, A (2011) *La construcción de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Amorrortu: Buenos Aires

Hernández, J. "La metáfora y la construcción del conocimiento". Departamento de investigaciones educativas. Centro de investigación y de estudios avanzados del IPN. DOC/DIE. 200:12, México DF, IV, 1988.

Kaplan, C. (1997) *La inteligencia escolarizada: un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica*. Miño y Dávila: Buenos Aires.

Kaplan, C. (2008). *Talentos, dones e inteligencias. El fracaso escolar no es un destino*. Colihue: Buenos Aires.

Kaplan, C. Filosofía del don y taxonomías escolares. Las construcciones simbólicas de los profesores como mediaciones. *Educación, Lenguaje y Sociedad* ISSN 1668-4753, Vol. VII N° 7. Diciembre 2010. pp. 101-122.

Lakoff, G.y J L Johnson (2001) *Metáforas de la vida cotidiana*. Cátedra: Madrid.

Moscovici, S (1979) *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul: Buenos Aires.

Pérez, A. y J. Gimeno. (1988) Pensamiento y acción del profesor: de los estudios *Infancia y aprendizaje*. ISSN 0210-3702, ISSN-e 1578-4126, , págs. 37-64

Perrenoud, P (1992) *La construcción del éxito y del fracaso escolar* La Ediciones Morata: Coruña.

Popkewitz, Thomas (1994): *Sociología política de las reformas educativas*. Fundación Paideia/Morata Madrid.

Schön, D.A. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós.

Shulman, L. Conocimiento y enseñanza. *Estudios Públicos*, 83, 2001.

Tenutto, Marta (2012): *Los significados atribuidos al constructivismo por los profesores. Un estudio de caso*. Editorial Académica Española.