

### CREENCIAS DE PROFESORES SOBRE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE: DISEÑO PROGRAMA INCLUSIVO COMPRENSIÓN LECTORA EN INGLÉS

**Objetivo:** presentar resultados preliminares acerca de las creencias pedagógicas de los profesores y el impacto de las mismas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora en los estudiantes de licenciatura en inglés de la Universidad del Tolima. **Metodología:** se indagó las investigaciones de los últimos 20 años sobre las creencias de los profesores; se clasificó la información y, posteriormente, se realizó el análisis y construyeron conclusiones a manera de sugerencias que pueden contribuir en el avance o mejoramiento de los procesos, tanto de enseñanza como de aprendizaje, de la comprensión lectora en el aula de clase. **Conclusiones:** a nivel nacional, falta un estudio que, primero, sistematice las creencias de los profesores de inglés alrededor de su práctica, y segundo, diseñe un programa de desarrollo docente inclusivo que brinde oportunidades de igualdad y de mejoramiento en la enseñanza aprendizaje de la comprensión lectora en inglés.

**Palabras clave:** proceso de aprendizaje, competencias del docente, creencia, inglés

#### Origen del artículo

Este artículo es producto de la investigación de doctorado de la Universidad del Quindío, sobre Literacidad-Comprensión lectora en el aula de inglés; llevado a cabo con docentes de la Universidad del Tolima.

#### Cómo citar este artículo

Acosta Rubiano, D. (2014). Creencias de los profesores sobre enseñanza-aprendizaje: diseño programa inclusivo comprensión lectora en inglés. *Revista de Investigaciones UCM*, 14(24), 84-97.

### BELIEFS OF TEACHERS ON LEARNING-TEACHING: INCLUSIVE PROGRAM DESIGN FOR ENGLISH READING COMPREHENSION

**Objective:** to present preliminary results about the pedagogical beliefs of teachers and the impact of them in the process of teaching-learning reading comprehension, on English bachelor's degree students of the Tolima University. **Methodology:** investigation of the teacher's beliefs in the past 20 years; information was classified, and subsequently performed the analysis and built conclusions as suggestions that may contribute to the advancement or improvement of the processes, of both teaching and learning reading comprehension in the classroom. **Conclusions:** at a national level there is a lack of study that first, structures the beliefs of English teachers about their practice and second, designs an inclusive program of teachers development, that provides equal opportunities and improvement of the teaching of reading comprehension in English.

**Key words:** learning processes, teacher qualifications, belief, english



Fecha recibido: 1 de agosto de 2014 • Fecha aprobado: 29 de agosto de 2014

## Creencias de profesores sobre enseñanza-aprendizaje: diseño programa inclusivo comprensión lectora en inglés

### Introducción

Las creencias de las personas han sido relacionadas con diferentes aspectos, como son el conocimiento adquirido durante la vida, las experiencias, y en general, con las relaciones establecidas a nivel social, en la escuela, con la familia y las culturas a las cuales se ha estado expuesto. En el estudio "Algunos Conceptos clave en torno a las creencias de los docentes en formación", Latorre y Blanco (2007, p.4) citan a Pajares (1992, p.316) para mostrar la relación que este autor hace entre la formación de las creencias como constructos mentales, con las experiencias vividas por el ser. Ideas similares a las de Pajares, en cuanto a creencias como constructo social e individual que identifican la forma de actuar y de hacer del

**Deyssi Acosta Rubiano<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>Magistra en Didáctica del Inglés. Estudiante de Doctorado en Educación, Universidad del Quindío. Profesora asistente, Universidad del Tolima. [dacosta@ut.edu.co](mailto:dacosta@ut.edu.co)

individuo, se pueden apreciar a través del estudio de autores como Alexson y Brinberg (1989); De Witt, Birrell, Egan, Cook, Ostlund y Young (1998); Shepher y Eliman (1993); Martín Seliger (1976) (en Latorre y Blanco, 2007, p.3).

Parece ser que las creencias influyen en forma positiva y/o negativa el comportamiento y el hacer de otras, y que estas se re-estructuran en forma dinámica. En este estudio se hará un rastreo de las investigaciones sobre las creencias de los profesores acerca de la enseñanza y aprendizaje reportadas en las dos últimas décadas, para dilucidar aspectos que relacionen la enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora, con las creencias que tienen los profesores y las metodologías utilizadas en la clase de inglés. Se cotejará la información recolectada y se esbozarán algunas ideas a manera de sugerencias que, seguramente contribuirán al mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes de inglés, especialmente los del programa de Licenciatura en Inglés de la Universidad del Tolima.

### Metodología

A través de la constante lectura de diferentes trabajos relacionados con las creencias de los profesores, se procedió a la puesta en marcha de la investigación mediante la implementación de dos fases: una heurística, en la cual se buscó y recopiló la información acerca de los estudios de las dos últimas décadas, cuyo tema central fuera las creencias de los profesores. En esta fase no se discriminó la información, es decir, se tomó todo estudio que hubiese indagado sobre las creencias de los profesores, sin interesar el tipo o la disciplina del estudio. Ya en la segunda fase, la hermenéutica, se hizo una lectura más cuidadosa; se analizó la información recolectada y se clasificó de acuerdo con el objetivo propuesto en esta parte de la investigación.

La clasificación de las creencias se hizo teniendo en mente dos grandes categorías: *la enseñanza y el aprendizaje del inglés*; pero, luego de varias lecturas exhaustivas, se agregó una tercera categoría, *la comprensión lectora*, por ser esta central para el estudio principal. Una vez hecho este procedimiento y clasificada la información, se

sacaron tendencias presentes en los estudios para cotejar datos y obtener características comunes; el grado de estudio alcanzado acerca de las creencias y la comprensión lectora; y la posible influencia que tienen las creencias de los profesores en el desarrollo de comprensión lectora de los estudiantes.

El análisis de datos, los resultados y las conclusiones parciales fortalecerán el cotejo y corpus de información que serán utilizados para el avance de la investigación principal sobre las creencias de los profesores de inglés de la Universidad del Tolima, acerca del desarrollo de la comprensión lectora en inglés; y para el posterior diseño de una propuesta de desarrollo docente conducente a mejorar la competencia lectora de los estudiantes de la Licenciatura en Inglés de la Universidad en mención, y fortalecer a futuro mecanismos de inclusión de profesores y sus potenciales estudiantes, cuyas experiencias con el aprendizaje del inglés y de la comprensión lectora no brindaron oportunidades de avance, refuerzo de creencias y prácticas de lectura y formación para la vida.

Finalmente, se hace una descripción de los estudios analizados, para también concretar definiciones y conceptos que aclararán tanto la orientación del estudio como el tema central del mismo. Este estudio cualitativo- descriptivo pretende lograr un avance significativo a nivel de la enseñanza-aprendizaje de lenguas, específicamente sobre la comprensión lectora en inglés, lo que permitirá organizar y/o reorganizar los procesos y las metodologías de lectura y escritura en el aula de clase, pensando en mejorar la calidad de la educación a nivel local, regional y nacional.

### Resultados

Los autores Sola, 1999; Nisbett y Ross, 1980; De la Pineda, 1994 y López Ruíz, 1999 (en Latorre y Blanco, 2007, p.2, p.3, p.5), destacan la importancia que el conocimiento del profesor —sus experiencias en los diferentes campos de acción (el hogar, la escuela y en general la sociedad) — tiene en la formación de las creencias y cómo, mediante ellas, los docentes apoyan su accionar. Así es que el docente, en sus diferentes roles, interactúa con los



estudiantes y es aquí en donde se hace posible el logro de los conocimientos y muy seguramente la creación de nuevas creencias. A través de la lectura y el análisis de las investigaciones consultadas, se encontró diferente información que se clasificó de la siguiente manera:

#### *Creencias y saber de los docentes*

Hay una diversidad de conceptos relacionados con el de 'creencias'. Parece ser que cada autor que ha investigado acerca del tema, agrega otros términos a manera de sinónimos para explicarlo, ubicarlo o contextualizarlo. "Hay un desconcertante listado de términos, para intentar describir lo que son" (Clandinin & Connelly, 1987, p.487, citado en Latorre y Blanco, 2007, p.2). Siguiendo a Latorre y Blanco (2007): "se han pasado décadas indagando qué tipo de creencias poseen los docentes, definiendo tales creencias y llenando de contenido el término, sin aún encontrarse unanimidad entre los diferentes autores" (p.2). Tal es la gama de conceptos y contradicciones acerca del término "creencias", que son pocos los puntos de encuentro definidos entre ellos.

Por otra parte, para autores como Sola (1999) y Quintana (2001) (en Latorre y Blanco, 2007, p.2), el término no está ligado al saber de los docentes como algunos autores lo afirman, porque no hay seguridad de algo que se tiene por verdadero, enunciado que es apoyado en la

**El tema de las creencias de los profesores ha trascendido y ha sido objeto de estudio en otros campos del conocimiento, como en el caso de la Psicología, la Sociología y la Lingüística.**

afirmación de Fenstermacher (1994): "conocer algo es epistemológicamente diferente de tener una creencia sobre algo" (p.2, citado en Latorre y Blanco, 2007, p.2). En este caso, el conocer tiene implicaciones directas con el conocimiento que se tiene; ideas que se acercan a la concepción de Abelson (1979, p. 365), según la cual la creencia está ligada al conocimiento que la persona tiene y que utiliza con fines específicos; aunque para Villoro (1986, en Latorre y Blanco, 2007, p.2) hay una contradicción entre lo que una persona sabe y lo que realmente cree.

Muy diferente a los anteriores, Rockeach (1968) y Sigel (1985) introducen otros términos a la discusión, uno de ellos es el de 'presunción', que según el diccionario wordreference.com significa "afirmación que la ley da por cierta si no existe prueba en contra", junto con los sinónimos que se adhieren a él: autosuficiencia, dogmatismo, ostentación. Para Rockeach, las creencias son presunciones que pueden ser tanto verdaderas como falsas y que se ingieren a partir de la forma como la persona actúa, dice o piensa. Por su parte, Sigel afirma que las creencias son 'construcciones mentales' (en Latorre y Blanco, 2007, pp.3-4).

Como construcciones mentales o modelos mentales, Nappa, Insausti y Sigüera (2005) afirman que son una representación dinámica generativa que puede ser manipulada mentalmente, para proveer explicaciones causales de fenómenos y hacer previsiones sobre un estado de cosas del mundo físico. Con toda esta gama de ideas, lo que se puede deducir es que cada investigador explica y analiza el término "creencias" reuniendo elementos que tienen que ver tanto con la parte cognitiva, como con lo social del ser, en este caso del profesor.

De Vicente (2004) relaciona el término en mención, con palabras como rasgos, propiedades, característica y cualidades (en Latorre y Blanco, 2007, p.5) y Pratt (1998) lo relaciona con suposiciones, lo que la persona sabe, aunque también afirma que las creencias son aspectos estables pero poco flexibles (en Reyes, 2008, p.3). Estas definiciones se adhieren en parte, a los postulados de Abelson (1979) en el sentido que relaciona el concepto con el conocimiento que la persona posee. Da la impresión que cada autor quiere colocar su sello personal en la indagación del término, para lo cual las explicaciones y la afluencia terminológica se hace cada vez más pertinente.

Con el transcurrir del tiempo, el tema de las creencias de los profesores ha trascendido y ha sido objeto de estudio en otros campos del conocimiento, como en el caso de la Psicología, la Sociología y la Lingüística. Myers (2000) establece una relación entre los términos actitudes, valores y prejuicios, para explicar las creencias que las personas tienen, otorgándoles una gran importancia en el comportamiento humano. Enfatizando lo que este autor dice:

[...] las creencias que un profesor sustente respecto de éste ocuparán un lugar central en su estructura cognoscitiva, afectando lo que percibe e interpreta, transformándose en elemento constitutivo de actitudes, valores, ideologías y prejuicios, conceptos con gran relevancia en la explicación del comportamiento humano (Myers, 2000).

Desde la investigación en pedagogía, Contreras (1985) ha englobado las creencias bajo el concepto de pensamiento del profesor y destaca cuatro temas principales: la planificación pre- y pos-activa

**Cada profesor/a es un mundo de experiencias y de conocimientos aprendidos y desarrollados a lo largo de su vida como ser humano.**

del docente; la toma de decisiones interactivas; el conocimiento práctico y teorías implícitas; y las creencias (en Cruz, 2008, p.138). De forma similar, Clark y Peterson (1989) dedican parte de su teoría a la discusión de los aspectos anteriormente citados por Contreras, y que se relacionan con los pensamientos y la parte cognitiva del profesor, elementos que son cruciales en el desempeño de la labor docente; así, afirman

El pensamiento, la planificación, y la toma de decisiones de los docentes, constituyen una parte considerable del contexto psicológico de la enseñanza. En este contexto se interpreta y se actúa sobre el currículo; en ese contexto enseñan los docentes y aprenden los alumnos. Los procesos de pensamiento de los maestros influyen sustancialmente en su conducta e incluso la determinan (p.44).

Algo similar ocurre en las ciencias sociales, donde las creencias han sido estudiadas y analizadas desde la perspectiva de la interacción humana y de las relaciones que estas tienen con el desarrollo del ser humano. Fernández (2006) afirma que:

Las creencias o sistemas de creencias son analizadas en el devenir de las ciencias sociales como portadoras del sentido de la interacción humana. Los hombres las elaboran a través de procesos que desde la interioridad subjetiva se proyectan a las relaciones con los "otros" y, desde ese ámbito, reconfiguradas, vuelven a moldear lo creído subjetivamente, y generan de esa forma secuencias inacabadas y recursivas (p.3).

Se puede observar que en las ciencias sociales, las creencias son vistas desde y para la interacción con una orientación hacia la conducta del ser. Estas moldean y generan otras nuevas a manera de un proceso cíclico, en donde permanecen unas, otras se mantienen y las otras se renuevan para bien del ser social. Fernández (2006) cita a Ortega y Gasset para respaldar lo enunciado anteriormente.

Las creencias constituyen la base de nuestra vida, el terreno sobre qué acontece, porque ellas nos ponen delante lo que para nosotros es la

realidad misma. Toda nuestra conducta, incluso la intelectual, depende de cuál sea el sistema de nuestras creencias auténticas (p.3, 1968, p.24).

Las ciencias sociales introducen varios conceptos al respecto que han sido fruto de profundas discusiones, considerándose que las creencias no solo se refieren a situaciones de índole subjetivo, a lo cotidiano de la persona, sino que van más allá, incluyendo el sistema político circundante. Se habla pues en este contexto, de legitimidad, de formas de dominación, ordenamiento social, lo irracional frente a lo racional, y es aquí donde se evidencia el concepto en mención. Weber (1977, citado en Fernández, 2006, p.7) expresa:

El fundamento de toda dominación, por consiguiente de toda obediencia, es una creencia: creencia en el `prestigio` del que manda o de los que mandan. Así que hablar de legitimidad es relacionarla con todo aquello que el ser tiene como creencia y que actúa de acuerdo a esas creencias (p.172).

Ya desde otro campo del saber, en la lingüística, en cuanto al tema de las creencias, se hace especial énfasis sobre el estudio y tratamiento de temas relacionados con aspectos lingüísticos, tales como corrección idiomática, pureza del discurso, estándares de pronunciación y escritura. Al respecto, Milroy (2001) dice:

Un efecto muy importante en la estandarización del lenguaje ha sido el desarrollo de la consciencia entre los hablantes de una ´forma de lenguaje correcto o canónico´, en lo que he denominado estándar por encima de las culturas. Casi todos se adhieren a la ideología del lenguaje estándar, y uno de los aspectos de este, es una firme creencia en su exactitud. Esta creencia se basa en la idea de que cuando hay dos o más variaciones de alguna palabra o construcción, solo una de ellas puede ser correcta. Se da por sentado que algunas formas son correctas y que otras son incorrectas (2001, p.535)<sup>1</sup>.

En la anterior cita, se destaca lo enunciado por Milroy acerca de la estandarización del lenguaje para lo que parece ser correcto desde la perspectiva de la creencia (*belief-ideology*) y la lingüística. En conexión con lo anterior, Rojas (2012) afirma que "las creencias sobre la corrección idiomática, pueden ser tan solo eso, creencias,

constructos sociales, y en tal ser, desde el punto de especialistas, falsas, pero eso no quita que tengan una influencia gravitante en la interacción comunicativa cotidiana" (p.74).

Desde otra perspectiva, y partiendo de la teoría, se traen a discusión y análisis dos conceptualizaciones que sobre creencias se tiene. La primera desde el punto de vista anglosajón, y la otra con fundamentación en la teoría española. Por ejemplo, Pajares (1992), Woods (1996) y Borg (2001, 2003) enumeran varios términos con los cuales se presenta no solo la variedad terminológica, sino también la confusión de la cual han hecho parte otro tanto de teóricos (en Usó, 2012, p.28). Pajares (1992) enuncia la gama de términos a manera de crítica y los presenta como: "actitudes, valores, juicios, opiniones, ideologías, percepciones, concepciones, sistemas conceptuales, preconcepciones, disposiciones, teorías implícitas, teorías personales, procesos mentales internos, estrategias de acción, principios prácticos, perspectivas, repertorios de entendimiento, y estrategias sociales [...] (citado en Usó, 2012, p.9)<sup>2</sup>. A este respecto, Ballesteros et al. (2000, en Usó, 2012, p.28)), han recolectado los términos en español que guardan o han sido utilizados por diferentes autores para referenciar las creencias, todos muy similares a los enunciados anteriormente: teorías, concepciones, pensamientos, creencias, representaciones, conocimientos o saberes.

Para concretar, aunque no para concluir esta parte porque como se dijo anteriormente, con respecto a este tema todavía no se ha dicho la última palabra, Díaz y Solar (2011) muestran los resultados de su estudio sobre las creencias lingüístico-pedagógicas de la enseñanza y el aprendizaje del inglés, básicamente en el uso del discurso de los profesores de inglés de la universidad La Octava Región de Chile. La investigación transcurre con el supuesto que las creencias de los docentes bajo estudio, son un tema de naturaleza compleja por cuanto entraña aspectos de orden cognitivo, asumiendo las implicaciones toda vez que los resultados aportaran elementos valiosos que fortalecieran los programas de formación inicial docente y de mejoramiento académico. Los datos recolectados se organizan en dimensiones;

<sup>1</sup>Texto original en inglés. Traducción de la autora del artículo.

<sup>2</sup>Texto original en inglés. Traducción de la autora del artículo.

categorías y sub-categorías; reducción del corpus de información; uso de mallas temáticas y diseño de redes conceptuales utilizando el software *ATLAS.ti*. Los resultados que arrojaron los datos muestran que los profesores en su mayoría, propenden por el uso de un modelo comunicativo en las clases de inglés porque para ellos es mediante procesos de interacción y negociación de significado que los estudiantes acceden al conocimiento y a la práctica del idioma, y lo corroboran con la no mención de métodos cuyos postulados sean enfocados a la reproducción, repetición y memorización de conceptos (Díaz y otros, 2010).

Aparte de la caracterización cognitiva que se le ha dado a las creencias, otros autores como Golombek (1998) y Sanjurjo (2002), establecen en las creencias un componente afectivo y evaluativo mucho más fuerte que el del conocimiento, es decir, del cognitivo. El afecto se liga al conocimiento, pero opera de manera independiente de la cognición. El conocimiento de algo/alguien se diferencia de los sentimientos que se tienen por ese algo o alguien. Es así como Ben-Peretz (2002) y Milicia et al. (2004) dicen que el conocimiento se almacena semánticamente, mientras que las creencias residen en la memoria episódica, producto de las experiencias o fuentes culturales de la transmisión de conocimiento. Parafraseando las ideas de Cárdenas, Rodríguez y Torres (2000); Rodríguez et al. (2004); Scovel (2001); y Sedan & Roberts (1998), la memoria episódica se forma mediante la influencia de los medios de comunicación, de las experiencias de las personas, los textos leídos o consultados, el impacto que otras personas han tenido en la vida de la persona, etc. (Díaz y otros, 2010, p.429).

Continuando con el tema de las creencias de los profesores, en esta segunda fase se mostrará la clasificación de las creencias que tienen en lo relativo a la enseñanza, el aprendizaje y la comprensión lectora, encontradas en el transcurso de la lectura de los estudios tenidos en cuenta en esta investigación.

#### *Las creencias de los profesores y su clasificación*

El docente, desde mucho antes de su preparación, ha experimentado situaciones que de una u otra forma marcaron su vida y que con el transcurrir del tiempo se han convertido en cimientos pilares

que marcan su desempeño en el aula de clase. Una experiencia se une a la otra y todas entre sí forman el cúmulo de creencias que directa o indirectamente influyen en el desempeño de cada profesor. Hay creencias de todo orden: sobre el estudiante, la escuela, la metodología, la enseñanza, el aprendizaje, las teorías, los recursos, etc., que influyen o afectan de forma positiva y, algunas veces negativa, la práctica pedagógica. Para entender el comportamiento del profesor, se hará una clasificación de orden pedagógico sobre todas esas creencias que el docente tiene respecto a las categorías mencionadas posteriormente y, de esa forma, entender y proponer alternativas de cambio para el mejoramiento de la relación profesor-estudiante.

#### *Creencias relativas a la enseñanza*

Cada profesor/a es un mundo de experiencias y de conocimientos aprendidos y desarrollados a lo largo de su vida como ser humano. Sus creencias y valores están reflejadas en la experiencia educativa que día a día comparte con sus estudiantes. Estas son algunas de las creencias que los profesores manifiestan como participantes de cada una de las investigaciones llevadas a cabo por Reyes (2011); Prieto (2008); Doménech (1999a, 1999b, 2004):

- La enseñanza efectiva requiere de un grado alto de compromiso con el contenido del tema.
- Enseñar bien significa dominar los contenidos.
- Hay que planear lo que se va a enseñar.
- Cuando se diseñen las clases, hay que tener en cuenta las necesidades de los estudiantes.
- El profesor debe colocar todo su empeño en la enseñanza, ser persistente.
- El propósito de la enseñanza es lograr el cambio de la sociedad en todos sus aspectos.
- La enseñanza tiene un carácter colectivo.
- Los profesores interesados en el aprendizaje despiertan el sentido crítico en sus estudiantes.
- El buen profesor exige de los estudiantes el logro de las metas propuestas.
- Las evaluaciones para algunos docentes (docente tradicional) son concebidas como instrumento de control, para otros son una oportunidad para hacer retrospectiva de su propio quehacer, es decir, que orientan su práctica.

- La evaluación debe privilegiar la creatividad analítica de los estudiantes.
- El profesor es el que sabe y nada de lo que diga se puede cuestionar (enfoque tradicional).
- El alumno decide su propia marcha y marca su propio ritmo (contratos de aprendizaje), lo que fomenta la responsabilidad, la autonomía y la independencia.
- La evaluación es 'procesual' (Doménech, 2006, p.476).

#### *Creencias relativas al aprendizaje*

Se dice que los profesores, a través de su experiencia como estudiantes y en su práctica pedagógica, han formado también las creencias relativas al aprendizaje. Estas son algunas de las creencias que se detectaron en las investigaciones consultadas bajo la dirección de Reyes (2011) y Doménech (1999a, 1999b, 2004):

- Los estudiantes tienen el compromiso de aprender el contenido enseñado.
- El aprendizaje es el proceso de *enculturar* al alumno dentro de un conjunto de normas sociales y maneras de trabajar. Los estudiantes mediante su esfuerzo deben lograr el desarrollo de las habilidades de pensamiento en sus diferentes niveles y de acuerdo con sus edades.
- Las evaluaciones deben brindar la oportunidad a los estudiantes de diseñar tareas, ofrecer diversos tipos de respuestas y no solo de medir su conocimiento.
- La situación educativa se organiza tomando como centro al estudiante. La evaluación se centra en el proceso (Doménech, 2006, p.476).

Los anteriores son elementos que permiten conocer el pensamiento del profesor para entender mejor su actuación y, sobre todo, el cúmulo de creencias que se ha formado a través de su vida. En los aspectos recopilados y enunciados por los profesores, se observan muchas de las bases teóricas que estudiaron, consultaron o fueron informados. Se destacan algunos rasgos que caracterizan dos tipos de pensamiento: uno que corresponde a un profesor tradicional sumergido aún en modelos repetitivos, dictatoriales, y con pocas posibilidades de llegar al estudiante; este modelo, cuya fundamentación fue la escolástica,

se caracterizó por el seguimiento de un método y el orden guiado siempre por el profesor, él es quien tiene la palabra y las respuestas correctas de todo lo que tiene que ver con la enseñanza y el aprendizaje. Uno de los postulados de esta forma de enseñar es que la preparación del estudiante como tarea fundamental a través de la formación de la inteligencia, de la atención y del esfuerzo para llegar al logro del aprendizaje, dando así más énfasis a las funciones básicamente cognitivas del estudiante, olvidándose que es un ser integral y que como tal, hay que ayudarlo en su proceso de formación. Esta idea es defendida partiendo de la formación mediante la rudeza, el castigo y la disciplina a costa de lo que el estudiante piensa y siente. Afortunadamente, estas creencias se han ido modificando.

El otro rasgo caracterizador de las creencias del profesor es de corte cognitivo y humanístico. El profesor investigado es un ser que constantemente piensa en el estudiante y en mejorar su práctica docente. Es aquel profesor a quien le interesan los sentimientos y la conducta de sus estudiantes y por ello constantemente está en contacto y diálogo con ellos. Este tipo de profesor propende porque las prácticas de enseñanza sean incluyentes y generen un ambiente de confianza en donde se propicien los aprendizajes.

#### *Creencias relativas a la comprensión lectora*

De las habilidades del lenguaje: escuchar, hablar, leer y escribir, la lectura es la que ha sido objeto de cuestionamientos y críticas, pero también de investigaciones abordadas desde diferentes campos del saber. Los cuestionamientos provienen de aspectos relativos a su carácter epistemológico, pedagógico, científico y didáctico. Se habla por ejemplo, de la teoría de la lectura o de las teorías de la lectura; de la emergencia de nuevos paradigmas que ven la lectura desde el nacimiento de las nuevas tecnologías; de un marco epistemológico desde el cual abordar el tema de la lectura y/o las lecturas; de la concepción pedagógica de la lectura; del rol tanto del ser-lector como de quien propicia espacios de desarrollo y adquisición o aprendizaje de la lectura; del tipo de textos utilizados en el proceso lector; de los medios con los cuales evaluar, motivar y mejorar el proceso lector de los estudiantes en los diferentes niveles de la educación; y de la confrontación existente

entre las prácticas formales e informales que posibilitan el desarrollo de la competencia lectora de los niños, jóvenes y adultos.

Por otra parte, en las investigaciones llevadas a cabo por la psicología cognitiva concernientes al aprendizaje del ser, se ha determinado que la conducta de la persona, su comportamiento y el funcionamiento de la mente en la elaboración y utilización del conocimiento, permiten que el aprendizaje tome lugar, se construyan significados comprensivos, los cuales, a su vez, marcan una importante influencia en el desarrollo de habilidades básicas en el ser, tal como lo hace la lectura. Gagné (1987) al respecto afirma que "los seres humanos no aprenden respuestas, sino la capacidad de producir respuestas y más particularmente clases de respuestas" (p.63, en Rivas, 2008, p.29). Para este autor, el aprendizaje en el ser se puede dar partiendo de lo que él mismo denominó fases de aprendizaje: motivación, comprensión, adquisición, retención, generalización, ejecución y retroalimentación.

Otros estudios muestran aspectos que son más de carácter físico, y que son un tanto problemáticos en términos de aprendizaje. Aspectos como la lateralidad, la coordinación visual y motora, han sido objeto de investigación debido a los múltiples casos que se han presentado y que dificultan el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura (Liberman, 1983; Ellis, 1981; Huerta y Matamala, 1989, en Ruiz, 2004, p.4).

En lo relativo la lectura y la escritura, Cuetos (1989) manifiesta que estas son dos actividades que, aunque parecen compartir los mismos procesos psicológicos, no es así: la lectura parte de los signos gráficos para llegar al significado (en el caso de la lectura comprensiva) y al sonido (en el caso de la lectura en voz alta); la escritura parte del significado (en el caso de la composición) o del sonido (en el caso del dictado) para llegar al signo gráfico (en Ruiz, 2004, p.17).

#### *Creencias sobre comprensión lectora*

El tema de la lectura y su comprensión ha sido bastante estudiado. Los diferentes reportes se centran en aspectos como la edad de aprendizaje; las dificultades en el proceso de enseñanza y aprendizaje; los problemas cognitivos que una

persona presenta para acceder a la lectura; los métodos de enseñanza; la lectura en el currículo escolar; y los libros de lectura; entre otros. Todos estos estudios han fortalecido este campo investigativo y han permitido el avance del mismo. Sin embargo, y aunque todos estos temas tienen relación entre sí, aún falta un estudio que sistematice y dé cuenta de las creencias que los profesores tienen con respecto a la comprensión lectora y a la influencia que estas creencias tienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje de comprensión lectora en inglés. Algunas generalidades que se encontraron en las investigaciones consultadas en torno a la comprensión lectora son las siguientes:

- La comprensión lectora es más practicada en la lengua materna (el español) que en la extranjera.
- Los estudiantes practican más la lectura superficial de los textos.
- La lectura se aprende por partes, primero el título y luego sí el contenido.
- Para leer hay que estar atentos a los turnos que se marquen.
- Al leer hay que subrayar las palabras que son de difícil comprensión.
- Si los estudiantes enlazan los nuevos contenidos con experiencias personales, será de más interés para ellos.
- La entonación y el volumen son elementos que permiten comprender la lectura.
- Las políticas educativas en cuanto a la enseñanza y al aprendizaje del inglés, no son incluyentes, solo son para niveles de secundaria y universitario.
- Los buenos lectores se esfuerzan por leer no solo lo que se coloca como tarea, sino también que su actividad lectora continúa en el hogar, es decir, fuera de clase. De esta forma se van adquiriendo habilidades tales como el manejo del tiempo, la comprensión, se amplía el vocabulario y sobre todo, se llega a tener la lectura como algo necesario y agradable.
- Por medio de la lectura, el estudiante aprende a respetar al otro, a respetar otras culturas y a adquirir una visión más amplia del mundo.
- Cuando se lee en voz alta se adquiere fluidez, pero no se logra una comprensión total del texto.
- Para leer comprensivamente se necesitan

ambientes calmados, agradables y sobre todo, buenos libros (Adam y Starr, 1982, en Millán, 2010, p.110; Monroy y Gómez, 2009).

Las creencias anteriormente presentadas muestran el nivel de investigación que se ha hecho en torno a este tema, y el punto hasta el cual se ha llegado. Aunque se han adelantado importantes avances en esta temática, todavía falta mucha más discusión en torno al tema, sobre todo a nivel local y regional. Falta más visibilidad de esas creencias que tienen los profesores en los niveles más avanzados, como la universidad, ya que la idea que se tiene es que en estos contextos es en donde más se investiga. Por otra parte, se ha enfocado más la atención de los estudios sobre creencias y comprensión lectora en los niveles básicos y medios de la educación, pues la mayor parte de los estudios consultados presentaban reportes sobre profesores de escuelas, colegios y preparatorias. Se nota también que hay diversidad de creencias en las cuales el profesor basa su desempeño docente.

Otros autores como Stahl, McKenna y Pagnucco (1994), encontraron que algunas actividades desarrolladas en las aulas, tales como el diálogo

sobre los propósitos de la lectura y escritura, pueden mejorar las actitudes y orientación hacia la lectura (en Wray & Medwell, 1999, p.3). Esto indica que las actividades que los profesores utilizan para trabajar el proceso lector en clase, tienen mucho contenido de orden no solo pedagógico, sino también de factores personales, como la forma en que se motiva a los estudiantes para obtener el mayor logro en cuanto a comprensión lectora se refiere.

Es importante también mencionar que en el informe que presentó el *National Research Council* (NRC) ante el Comité para la Prevención de las dificultades de los niños en la lectura, se abordaron y discutieron cada una de las investigaciones adelantadas en comprensión lectora, como el de la prevención de las dificultades de aprendizaje en la lectura, la lectura como proceso complejo y activo, y la preparación de los profesores encargados de la enseñanza de la lectura en las instituciones educativas (Snow, Burns & Griffin, 1998).

*Algunas ideas para el desarrollo de un currículo sobre comprensión lectora inclusivo*

**Tabla 1.**

Ideas para el diseño de un currículo inclusivo

APRENDO DE MÍ MISMO	APRENDIENDO DEL OTRO	APRENDIENDO A HACER	APRENDIENDO A SER
Referentes conceptuales sobre mi forma de pensar, actuar, reaccionar y aprender.	Cómo es/son las personas que están a mi lado, sus sueños, necesidades y dificultades-similitudes y diferencias.	Estudiar y practicar propuestas pedagógicas.	Reconocer al otro/otros diferentes, con potencialidades, errores, fortalezas, discapacidades.
Contribuir con mi conocimiento y experiencia para un aprendizaje mutuo y social.	Abrir espacios de diálogo y discusión en términos de respeto, dándole la oportunidad al otro de expresar y hacer.	Apoyar proyectos institucionales.	Educación para todos en igualdad de condiciones.
Abro espacios de diálogo y discusión.	Acepto al otro en su diferencia.	Ensayar diferentes técnicas y formas de aprender.	Tengo dificultades en algunas áreas. Necesito aprender.

Adaptado de Delors, J. (1996) *Cátedra Unesco. La Educación o la Utopía necesaria*. (pp.96-106). Recuperado el 21 de octubre de 2014, de [http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF),

Al diseñar el programa de desarrollo docente, es importante tener en cuenta las políticas que sobre inclusión se han aprobado en nuestro país. Es así como en Colombia se ha presentado una serie de normas en las cuales se le da otro matiz al término de 'inclusión', como lo explica el Ministerio de Educación Nacional

La inclusión tiene que ver con construir una sociedad más democrática, tolerante y respetuosa de las diferencias, y constituye una preocupación universal común a los procesos de reforma educativa, pues se visualiza como una estrategia central para abordar las causas y consecuencias de la exclusión, dentro del enfoque y las metas de la Educación Para Todos y de la concepción de la educación como un derecho (Cedeño, 2007).

Es tan importante entonces, no solo tener en claro que la educación es un derecho de todos, legalmente reglamentado, sino también, el hecho de pensar en mecanismos que promuevan la continuidad en los procesos, tanto educativos en los estudiantes, como también de los profesores, y que mediante ellos, todos sean favorecidos con oportunidades y formas de ascenso progresivo y dinámico hacia las metas propuestas por cada ser. Los profesores tienen la misión de promover actividades, mecanismos y tareas que incluyan a todos los estudiantes para que el ambiente de la clase se torne cada vez más tolerante, respetuoso de las diferencias de todo tipo y que las creencias, tanto de unos como de otros, no sean obstáculos para retener, rebajar, desplazar, reprobar, sino más bien para ayudar, aceptar y mejorar los procesos educativos.

Correa y otros (2008), refiriéndose al profesor dicen

Es un agente cultural de inclusión, generador de cambio, con necesidad de formación académica, científica y cultural; y la institución educativa, como el escenario para atender las necesidades particulares de las personas y grupos poblacionales, requiriendo acompañamiento y apoyo en su proceso de transformación (p.45).

Es por ello que el diseño del Programa de Desarrollo Docente Inclusivo en Comprensión Lectora (PDDICL) propenderá por el desarrollo de habilidades profesoras inclusivas que permitan a los estudiantes superar barreras y avanzar en el

proceso de enseñanza y aprendizaje. Los profesores serán guiados en metodologías incluyentes y centrados en el reconocimiento de sí mismos como seres propiciadores y responsables de una educación que debe seguir a marcha erguida para lograr objetivos de ennoblecimiento humano y de correspondencia con la responsabilidad que se tiene por quien hace parte en su aula de clase.

## Conclusiones

El trabajo adelantado hasta este momento y que se fundamenta en las creencias que tienen los profesores, permite ampliar el horizonte teórico y cultural de la investigadora. Aunque el tema de las creencias ha sido indagado desde diferentes perspectivas epistemológicas, se hace necesaria una investigación que abarque otro aspecto, como el de la comprensión lectora, para dar cuenta del pensamiento, el saber y el actuar de nuestros profesores y, también, para proponer alternativas de desarrollo docente que refuercen, cambien o establezcan nuevas creencias que beneficien la labor docente.

A nivel nacional falta un estudio que sistematice las creencias de los profesores de inglés alrededor de su práctica; el diseño de un programa de desarrollo docente inclusivo que brinde oportunidades de igualdad y de mejoramiento en la enseñanza aprendizaje de la comprensión lectora en inglés. Se hace pues necesario el diseño de un programa de desarrollo docente para, como dice Clavijo (1999), "escuchar las voces de los profesores practicantes y en ejercicio" (p.10), acerca de sus experiencias en la enseñanza y en el aprendizaje, con el fin de reunir datos que permitan dar explicaciones sobre el actuar pedagógico de los profesores, de su rutina en clase y de su pensamiento sobre el proceso por el cual se aprende y se enseña la comprensión lectora.

El diseño antes mencionado se hará teniendo en cuenta el corpus de datos recogidos y los por recolectar en el estudio principal. Es importante también mencionar que de acuerdo con la teoría estudiada, las creencias pueden evolucionar para lograr cambios y favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes y en general, de la práctica diaria del profesor. Solo se

necesita dedicación por parte de los profesores, quienes son en última instancia los que contribuyen al logro de los objetivos de la educación.

## Referencias

- Abelson, R. (1979). Differences between belief systems and knowledge systems. *Cognitive Science*, 3(4). Recuperado el 10 de junio de 2011, de [http://www.learninnace.com/doc/70658/bfcc774086cb6eb6c671fb91e3af99d/guillen\\_dissertation](http://www.learninnace.com/doc/70658/bfcc774086cb6eb6c671fb91e3af99d/guillen_dissertation)
- Cárdenas, A.; Rodríguez, A. y Torres, R. (2000). *El maestro protagonista del cambio educativo*. Bogotá: Magisterio.
- Cedeño, F. (2007). Educación para Todos. *Altablero*, (23). Ministerio de Educación Nacional. Recuperado el 21 de octubre de 2014, de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-141881.html>
- Clark, C. y Peterson, P. (1989). Procesos de pensamiento de los docentes. En Wittrock, M. (Ed.). *La investigación de la enseñanza III*. Barcelona: Paidós.
- Clavijo, A. (1999). Acercamiento a la lecto-escritura en inglés en primaria: un trabajo conjunto de Universidad y Escuela Pública. *Revista Científica*, (1), 9-22. Recuperado el 17 de febrero de 2014, de <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/revcie/article/view/2936/4289>.www.scielo.org.ve
- Correa, J. y otros. (2008). *Lineamientos para la Formación de Docentes desde el Enfoque de Atención a la Diversidad*. Ministerio de Educación Nacional. Convenio MEN -Tecnológico de Antioquía - Institución Universitaria.
- Cruz, R.I. (2008). Creencias Pedagógicas de los profesores. *QURRICULUM*, 137-156.
- Delors, J. (1996) *Cátedra Unesco. La Educación o la Utopía necesaria*. Recuperado el 21 de octubre de 2014, de [http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF)
- Díaz, C. y otros. (2010). Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico. *Revista de la Unión Bolivariana, Polis*, 9 (25).
- Doménech, F. et al. (2006). Análisis de las variables mediadoras entre las concepciones educativas del profesor de secundaria y su conducta docente. *Revista Educación*, (340), 473-492.
- Fernández, M. (2006). *Creencia y sentido en las ciencias sociales*. [Comunicación efectuada

- en la sesión privada extraordinaria de la Academia Nacional de Ciencias de Buenos Aires, 18 de agosto de 2006]. Recuperado el 16 de julio de 2013, de <http://www.ciencias.org.ar/user/files/Fernandez.pdf>
- Frenstermacher, G. (1994). The knower and the Known: The Nature of the Knowledge in Research on Teaching. In Linda Darling Hammond (Ed.). *Review of Research in Education*. (pp.3-56). Washington, DC.: American Educational Research Association. Recuperado el 5 de octubre de 2013, de <http://www-personal.umich.edu/~gfenster/rre95ss.pdf>
- Latorre Medina, M.J. (2007). El entrenamiento práctico universitario de los futuros profesionales de la educación musical: aproximación a sus creencias desde la Universidad de Granada. *Revista de Psicodidáctica*, 12(2), 257-268. Recuperado el 13 de agosto de 2013, de <http://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/download/223/219>
- Latorre, M. J. y Blanco, F. J. (2007). Algunos conceptos clave en torno a las creencias de los docentes en formación. *Docencia e Investigación*, 17, 147-170. Recuperado el 13 de agosto de 2013, de [http://www.ucla.es/variros/revistas/docenciaeninvestigacion/pdf/numero7/Latorre\\_medina.doc](http://www.ucla.es/variros/revistas/docenciaeninvestigacion/pdf/numero7/Latorre_medina.doc)
- Millán, N. (2010). Modelo didáctico para la comprensión de textos en educación básica. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (16), 109-133.
- Milroy, J. (2001). Language ideologies and the consequences of standardization. *Journal of Sociolinguistics*, 5(4), 530-555.
- Monroy, J. y Gómez, B. (2009). Comprensión Lectora. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 6(16).
- Nappa, N.; Insausti, M. y Sigüenza, A. (2005). Obstáculos para generar representaciones mentales adecuadas sobre la disolución. *Revista Eureka sobre la enseñanza y divulgación de las ciencias*, 2(3), 344-363.
- Prieto, M. (2008). Creencias de los profesores sobre la evaluación y efectos incidentales. *Revista de Pedagogía*, 29(84), 123-144.
- Reyes, M. del R. (2008). *Creencias pedagógicas en profesores universitarios*. Recuperado el 21 de septiembre de 2011, de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at16/PRE1176941356.pdf>
- Rivas, M. (2008). *Procesos Cognitivos y Aprendizajes Significativos*. Documentos de Trabajo 18. Subdirección General de Inspección Educativa de la Viceconsejería de Organización Educativa de la Comunidad de Madrid. Disponible en [https://www.academia.edu/4394760/Procesos\\_cognitivos\\_y\\_aprendizaje\\_significativo\\_MRivas](https://www.academia.edu/4394760/Procesos_cognitivos_y_aprendizaje_significativo_MRivas)
- Rojas, D. (2012). Actitudes lingüísticas de hispanohablantes de Santiago de Chile: creencias sobre la corrección del idioma. *ONOMÁZEIN*, 26(2), 69-93. Recuperado el 26 de febrero de 2012, de <http://www.onomazein.net/26/03-rojas.pdf>
- Rokeach, M. (1968). *Beliefs, Attitudes, and Values: A theory of organization and change*. San Francisco: Jossey-Bass, Inc. Recuperado el 24 de enero de 2012, de <http://www.jstor.org/discover/10.2307/30217579?uid=2&uid=4&sid=2110351971806>
- Ruiz Jiménez, M. (2004). *Panorama Actual del Marco Teórico de acceso a la Lecto-Escritura. Curso Telemático: Acceso a la lecto-escritura*. Recuperado 23 octubre 2014, de <http://redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/LECTURA/MARCO%20TEORICO%20LECTOESCRITURA.pdf>
- Scovel, T. (2001). *Learning new languages. A guide to second language acquisition*. Boston: Heinle and Heinle.
- Sendan, F. & Roberts, J. (1998). Orhan: A case study in the development of a student teacher's personal theories. *Teachers and thinking: theory and practice*, 4, 229-244.
- Snow, C.; Burns, S. & Griffin, P. (Eds.). (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. National Research Council (NRC) Committee. Washington, DC: National Academy Press. Recuperado el 21 de octubre de 2014, de <http://www8.nationalacademies.org/onpinews/newsitem.aspx?RecordID=6023>
- Sola, M. (1999). El análisis de las creencias del profesorado como requisito de desarrollo profesional. En Pérez, A.; Barquin, J. y Angulo, J.F. (Eds.) *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y Práctica*. Madrid: Akal.

- Usó, L. (2012). *Creencias de los profesores de E/ LE sobre la enseñanza/aprendizaje de la pronunciación*. Recuperado el 2 de abril de 2013, de [http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/41404/1/LUV\\_TESIS.pdf](http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/41404/1/LUV_TESIS.pdf)
- Vera, D.; Osses, S. & Schiefelbein, E. (2012). Las creencias de los profesores rurales: una tarea pendiente para la investigación educativa. *Estudios Pedagógicos*, XXXVIII(1), 297-310.
- Villoro, L. (1986). *Crear, Saber, Conocer*. Bogotá: Siglo XXI.
- Wordreference.com. (s.f.). *Diccionario de Español*. Disponible en <http://www.wordreference.com/es/>
- Wray, D. & Medwell, J. (s.f.). *Effective Teacher of Literacy: Knowledge, Beliefs and Practices* 3(9). University of Warkwick. United Kingdom. file:///D:/Downloads/456-456-1-PB.pdf