

El rol de las creencias de los docentes universitarios en la selección de material bibliográfico

Reina Himelfarb
Luciana Pezzutti
Andrea Cecilia Sorbellini
Universidad Nacional del Comahue

INTRODUCCIÓN

Tal como sostiene Antón Nuño (2012), las perspectivas desde las que se ha intentado comprender las creencias de los profesores son muy diversas. Como sugiere la autora, esto puede incrementar la confusión, pues cada línea de investigación emplea diferentes términos para hablar de lo mismo. Creencias, concepciones, teorías implícitas y supuestos son algunos de los términos que abundan en la literatura. Ahora bien, como observan Fives y Buehl (2012), a pesar de la ausencia de cohesión y la falta de definiciones claras (Pajares, 1992), hay acuerdo entre los investigadores acerca del poder explicativo de este constructo teórico.

En tal sentido, los esfuerzos realizados hasta el momento han permitido, además de clasificar los contenidos de las creencias del profesor y conocer una serie de características atribuidas a las mismas, determinar sus funciones específicas. En esta línea, Fives y Buehl (2012) sostienen que, de acuerdo con sus funciones, las creencias pueden dividirse en tres grupos.

En primer lugar, las creencias constituirían filtros implícitos usados en la evaluación de la nueva información y las nuevas experiencias, y determinarían qué información se considera relevante, cómo se interpreta y de qué manera influye en las prácticas. Por otra parte, las creencias serían marcos que permiten conceptualizar y definir la naturaleza de un problema por lo que serían significativas durante la etapa de planificación y reflexión acerca de las prácticas. Por último, las creencias guiarían la acción. Ciertas creencias se constituirían en constructos motivacionales que influirían las decisiones de los docentes, el esfuerzo y la persistencia en el cumplimiento de las mismas, que a su vez influiría en la calidad de las prácticas.

Podemos concluir, entonces, que la relación entre las creencias del profesor y sus prácticas es, sin lugar a dudas, significativa. Esto se acrecentaría en el caso de los docentes universitarios quienes, tal como sugieren Estévez-Nenninger et al. (2014, p.53) “suelen carecer de formación didáctica específica o general; más bien, su formación corresponde al campo de la disciplina que enseñan”. Como sostienen Moreno

y Azcárate (2003, p.267), “sus conocimientos sobre enseñanza y aprendizaje son subjetivos, con una fuerte carga de afectividad y sin una sólida base pedagógica que los sustenten”.

Sin embargo, son pocos los estudios centrados en las creencias de los docentes universitarios (Estévez-Nenninger et al., 2014). Dichos estudios se han ocupado fundamentalmente de creencias acerca del enfoque de enseñanza, creencias acerca del aprendizaje, creencias del docente acerca del papel que desempeña en el aula, así como de sus fortalezas y debilidades, creencias acerca del contenido de la enseñanza y creencias acerca de la evaluación (Estévez-Nenninger et al., 2014; Padilla y Garritz, 2014).

Un estudio abarcador llevado a cabo en España se enfocó en las creencias de los docentes universitarios acerca de la formación universitaria, las funciones del docente, la planificación, la selección y organización de contenidos, la naturaleza del conocimiento y las teorías de aprendizaje, entre otros (Serrano Sánchez, 2010). En Latinoamérica, por otra parte, las investigaciones se han centrado en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Cruz, 2008; De Vincenzi, 2009, citados en Solís, 2015; Estévez-Nenninger et al., 2014), el rol del docente (Cruz, 2008, citado en Solís, 2015), estilos de enseñanza (Chiang, Díaz y Rivas, 2013, citado en Solís, 2015), la relación entre creencias y prácticas (De Vincenzi, 2009, citado en Solís, 2015) y el proceso de evaluación de los aprendizajes (Ferreira, 2012, citado en Solís, 2015).

No encontramos investigaciones en Argentina o en el mundo que se ocupen de la relación entre las creencias del profesor universitario y el proceso de selección e implementación de material bibliográfico. Es por ello que en este trabajo nos proponemos, a partir del análisis de una serie de entrevistas realizadas a docentes de diferentes cátedras de las carreras Licenciatura en Turismo, Licenciatura en Geología, Licenciatura en Psicología, Licenciatura en Administración y Medicina de la Universidad Nacional del Comahue, desentrañar las creencias de los docentes de nivel superior que

subyacen a la selección de material bibliográfico para las asignaturas que dictan¹.

DESARROLLO

Un recorrido por el material bibliográfico seleccionado: creencias, motivaciones y propósitos de los docentes de nivel superior

La toma de decisiones acerca del material bibliográfico que se utilizará en una asignatura se presenta como una tarea compleja en la que se ponen en juego diversos elementos. Como observamos en el apartado anterior, son muchos y variados los estudios que atribuyen a las creencias del docente un papel fundamental en la toma de decisiones pedagógicas. En tal sentido, propondremos aquí, en primer lugar, que la selección de material bibliográfico en el nivel superior se ve atravesada por consideraciones de los docentes referidas a las propiedades y rasgos de los géneros discursivos elegidos².

Es así que el proceso de selección parece estar influenciado, entre otras cosas, por el nivel de dificultad percibido para el abordaje de los diferentes géneros discursivos. El artículo científico parecería presentar mayores dificultades para la comprensión. Esto se debería a la abundancia de vocabulario técnico específico de cada disciplina combinado con vocabulario académico y otros rasgos discursivos propios del ámbito de la investigación.

Es por ello que algunos docentes, en especial aquellos que dictan materias de los primeros años de la carrera, preferirían la utilización de otro tipo de textos que presentan menos dificultades para su abordaje por parte de los alumnos. De las entrevistas analizadas se desprende que, de acuerdo con la disciplina, estos docentes recurren a la selección de otros géneros discursivos, tales como capítulos de libros o informes sectoriales, a modo de estrategia para facilitar la tarea de lectura de los estudiantes que recién inician la carrera, entre otros motivos, porque estos tipos de textos suelen presentar los conceptos teóricos centrales de la asignatura.

No obstante, a pesar de la complejidad que presentaría la lectura y comprensión de artículos científicos, gran parte de los docentes parece considerar de gran importancia la lectura de

¹ Este trabajo fue realizado en el marco del Proyecto “Recursos léxicos de ocurrencia frecuente en textos académicos en LE inglés: puntos de contacto y especificidad disciplinar” (04/J020) dirigido por la Mg. Reina Himelfarb y co-dirigido por la Trad. María Inés Grundnig.

² Según Swales (1990), el “género comprende una clase de eventos comunicativos, cuyos miembros comparten un conjunto de propósitos comunicativos. Estos propósitos están reconocidos por los miembros expertos de la comunidad discursiva de origen, y constituyen, por tanto, los fundamentos del género. Estos fundamentos dan forma a la estructura esquemática del discurso e influyen y restringen la elección de contenido y estilo” (p.58).

artículos pertinentes a la disciplina de estudio. Las múltiples motivaciones para la selección de estos textos incluyen el nivel de impacto tanto del artículo como de la revista en la que fue publicado, la novedad de las contribuciones, la presencia de conceptos teóricos cruciales para la asignatura, y fundamentalmente, la calidad y legitimidad de las publicaciones. Asimismo, se tienen en consideración aquellos *papers* fundacionales que sentaron las bases de las actuales corrientes de pensamiento en el tema, con el objetivo de que los alumnos lean a los autores que son referentes en el área.

Por otro lado, en relación al uso de los libros o manuales disponibles en el mercado, parece haber acuerdo en cuanto a sus deficiencias. Se lo considera un género discursivo poco flexible, que podría condicionar la creatividad del docente y constituir un elemento de restricción al ofrecer un recorte limitado de la realidad. Incluso respondería, en muchos casos, a intereses de mercado y otros sectores ajenos a la enseñanza. No obstante, cabe mencionar aquí que algunos docentes manifiestan utilizar libros que no les agradan porque se ven en “la obligación” de hacerlo.

Sería debido a la dificultad observada para el abordaje del artículo de investigación en los primeros años de la carrera, así como por las deficiencias notadas en los manuales o libros de texto, entre otros motivos, que al momento de llevar a cabo la selección de material bibliográfico, muchos de los docentes entrevistados muestran preferencia por la utilización de material producido por la cátedra, tales como cuadernillos o libros de cátedra.

Hemos mencionado hasta aquí algunas creencias y motivaciones que determinarían la elección entre el artículo académico y otros tipos de texto considerados por los docentes más sencillos para su abordaje. Siguiendo con el recorrido del material bibliográfico seleccionado por los docentes entrevistados, podemos agregar que se observan docentes con una marcada preferencia por material disponible en diferentes fuentes de internet y determinadas redes sociales, que permitirían obtener y compartir diferentes miradas de un mismo tema, actualización permanente, y avances en el área.

Se trataría de docentes que valoran la novedad, no sólo en lo que se refiere a lo “nuevo” en la disciplina, sino también a la variedad de perspectivas e ideas que desarrollan o trascienden conceptos fundacionales del área. A esta voluntad de exponer a los estudiantes a la mayor variedad de perspectivas o paradigmas posibles dentro de la disciplina subyace la creencia de que, de esta manera, se los estará equipando con más herramientas para intervenir en la realidad, rechazando el predominio de una sola línea de pensamiento en la formación de grado y esforzándose por lograr una mayor pluralidad de voces.

En cuanto a la utilización de recursos audiovisuales, se detectan similitudes con los motivos para seleccionar las fuentes mencionadas en el apartado anterior. Los docentes que seleccionan material audiovisual también se verían motivados por la posibilidad de reflexionar, analizar e intervenir la

realidad, sin los riesgos que conlleva realizar las mismas tareas en contextos reales. Además, en algunos casos, el recurso audiovisual se presenta como una opción para ampliar la variedad de perspectivas.

Ahora bien, los datos analizados hasta el momento muestran que la selección de material bibliográfico no se ve atravesada sólo por consideraciones referidas a los géneros discursivos o por las orientaciones teóricas y pedagógicas del docente, sino también por presupuestos de orden ideológico, ético y político. Es así que el posicionamiento del docente no sólo influiría en los temas y las perspectivas adoptadas en el dictado de la asignatura, sino también en los textos y fuentes seleccionados y, fundamentalmente, en los propósitos que subyacen a su implementación. A muchos los mueve el objetivo de ayudar al alumno a ver más allá de lo que ofrece el mercado y, en última instancia, a convertirse en lectores críticos, capaces de posicionarse frente a un texto y cuestionarlo. Esta voluntad tan frecuente de favorecer y estimular el desarrollo de una lectura crítica es una característica fundamental de la literacidad disciplinar³.

En algunas ocasiones, por otra parte, la selección se relaciona con un interés por otorgar visibilidad a las múltiples tareas cumplidas por los docentes en el ámbito universitario, mostrando a las nuevas generaciones los diferentes roles que asumen los docentes de nivel superior, tanto como investigadores como en su carácter de extensionistas, con el objeto de que los estudiantes conozcan y valoren dichos roles. Se percibe incluso una necesidad de visibilizar las publicaciones propias y de los colegas que integran la cátedra, así como de fomentar la identificación y difusión de las producciones realizadas en el marco de la institución a la cual pertenecen, o incluso de docentes que se desempeñan en cátedras similares en otras universidades del país. Estas motivaciones dejan entrever, nuevamente, concepciones más profundas de índole ideológica y política.

Cabe destacar, no obstante, que existirían también motivaciones relacionadas con las propias necesidades o intereses del docente, a partir de su tarea como investigador o su formación de posgrado, tales como el propio interés de investigar un tema que no ha sido estudiado para el contexto local o regional, o que no ha sido publicado en español; y a motivaciones más profundas que responden a creencias de índole ideológica o política, tales como superar los rasgos eurocéntricos de la propia formación académica.

³ La noción de literacidad hace referencia, entre otros aspectos, al conocimiento de los géneros discursivos y de la presentación de información asociados con el discurso escrito (Montes Silva y López Bonilla, 2017). La literacidad disciplinar, por su parte, es una práctica que se da en el marco de un dominio específico (Montes Silva y López Bonilla, 2017).

En relación con la diversidad de factores que influyen en la compleja tarea de seleccionar material, es interesante observar de qué manera la selección de un mismo recurso didáctico puede obedecer a concepciones diversas que dejan traslucir diferentes “miradas” acerca del material bibliográfico en sí mismo, e intentar dilucidar las posturas éticas, políticas e ideológicas que subyacen a la selección. A modo de ejemplo, y partiendo de la idea de que la utilización de un mismo recurso puede tener diferentes motivaciones y efectos según sean las creencias y propósitos del docente que lo elija, analizaremos el caso particular de los libros o cuadernillos publicados por la cátedra.

Ciertos docentes conciben al libro de cátedra como un recurso que permite, no sólo presentar al alumno un tipo de texto sencillo para su abordaje, sino también simplificar y sintetizar contenidos, a la vez que se convierte en hilo conductor de la asignatura y presenta la “línea editorial” de la cátedra. Aun cuando se presentaran diferentes perspectivas, el propósito último pareciera ser mostrar un panorama simplificado que facilite la tarea de comprensión de los estudiantes.

Por otro lado, algunos docentes perciben al libro de la cátedra como un recurso que les permite abarcar la complejidad de las temáticas abordadas en la asignatura desde diferentes perspectivas que brindan al estudiante una “mirada general”. La preferencia obedecería en este caso a la perspectiva procesual que éste brinda, en contraposición con el artículo científico, cuya perspectiva sería más fragmentada. La selección de estos docentes parece estar motivada por la necesidad de ampliar la mirada de sus alumnos y mostrarles el tema en toda su complejidad.

Sin embargo, algunos docentes encuentran aspectos negativos en la producción propia, que incluyen el riesgo de sesgar la mirada de los alumnos y la posibilidad de que este tipo de material constituya un mero “corte y pegue” de otras fuentes, es decir, la simple reproducción de lo dicho por otros. Otra de las desventajas sería el tiempo necesario para la compilación y la rápida desactualización de los mismos.

Tal como se desprende del análisis realizado, el posicionamiento ideológico, filosófico, ético y político del docente no está divorciado de ninguna manera de los supuestos teóricos y epistemológicos que sustentan su tarea como docente e investigador, así como de la perspectiva adoptada respecto de su campo de estudio. Podemos asumir entonces que los supuestos ideológicos, éticos y políticos juegan un rol decisivo en la selección de material bibliográfico, tanto en relación a los temas seleccionados como en cuanto al género discursivo.

Aun cuando no sean plenamente conscientes de ello, los docentes seleccionan los textos que leerán sus alumnos desde su posicionamiento político-ideológico, desde su realidad, sus necesidades, intereses y expectativas. La selección pretende, en mayor o menor medida, mostrar la perspectiva adoptada por la cátedra.

Encontramos así, docentes con una mirada que cierra, que sintetiza, que simplifica. Pero están también aquellos que intentan mostrar “otras miradas”, “miradas que se van perdiendo”; en otras palabras, docentes que seleccionan el material desde una mirada abarcadora y general, una mirada de la complejidad, una “mirada crítica”.

CONCLUSIONES

Son muchas las investigaciones que atribuyen a las creencias del docente un rol fundamental en la toma de decisiones pedagógicas. En particular, estas creencias serían decisivas en el caso de los docentes universitarios, quienes, en la gran mayoría de los casos, no han recibido formación pedagógica.

En esta misma línea, en este trabajo hemos notado que la selección de material bibliográfico en el nivel superior se ve atravesada por un complejo entramado de creencias de los docentes, entre las que se hallan aquellas referidas a las propiedades y rasgos de los géneros discursivos. Dichos rasgos serían cruciales a la hora de elegir el material bibliográfico para el dictado de la cátedra.

No obstante, observamos también que hay otros sistemas de creencias, entre las que se destacan los presupuestos ideológicos, filosóficos y políticos, que juegan un papel fundamental a la hora de la selección de material bibliográfico en el nivel superior. Como mencionamos anteriormente, la elección de un mismo género discursivo puede estar motivada por sistemas de creencias absolutamente divergentes. En este caso, las diferencias se reflejarán probablemente, no en el género seleccionado, sino en las propiedades particulares de los textos.

Por otra parte, hemos notado que la selección del material puede obedecer también a motivaciones que podríamos tipificar como de índole personal. Se trata de aquellos casos en que el docente antepone sus propios intereses a sus creencias referidas a las propiedades de los géneros discursivos o a sus presupuestos de índole ideológica o política.

Resta investigar, entonces, las creencias que intervienen en la implementación del material bibliográfico seleccionado. Es necesario, asimismo, investigar el rol de las creencias del docente con respecto a la selección de bibliografía publicada en idioma extranjero, así como de los recursos audiovisuales o digitales en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Antón Nuño, M. (2012). *Docencia universitaria: concepciones y evaluación de los aprendizajes. Estudio de casos* (Tesis doctoral). Universidad de Burgos, Burgos, España.

Estévez-Nenninger, E., Valdés-Cuervo, Á., Arreola-Olivarria, C., y Zavala-Escalante, M. (2014). Creencias sobre enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 6(13), 49-64.

Fives, H. y Buehl, M. (2012). Spring cleaning for the “messy” construct of teachers’ beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us. *APA educational psychology handbook*, 2, 471-499. doi: 10.1037/13274-019

Montes Silva, M. y López Bonilla, G. (2017). Literacidad y alfabetización disciplinar: enfoques teóricos y propuestas pedagógicas. *Perfiles educativos*, 39(155), 162-178.

Moreno, M. y Azcárate, C. (2003). Concepciones y creencias de los profesores universitarios de matemáticas acerca de la enseñanza de las ecuaciones diferenciales. *Enseñanza de las Ciencias: Revista de investigación y experiencias didácticas*, 21(2), 265-280.

Padilla, K. y Garritz, A. (2014). Creencias epistemológicas de dos profesores-investigadores de la educación superior. *Educación química*, 25(3), 343-353. doi: [https://doi.org/10.1016/S0187-893X\(14\)70550-6](https://doi.org/10.1016/S0187-893X(14)70550-6)

Pajares, M. (1992). Teachers’ beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.

Serrano Sánchez, R. (2010). Pensamientos del profesor: un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. *Revista de Educación*, 352, 267-287.

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

Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.