

¿POR QUÉ ES IMPORTANTE  
CUESTIONAR LAS CREENCIAS  
DOCENTES EN LA ENSEÑANZA  
DE LA COMUNICACIÓN  
ACADÉMICA ESCRITA Y ORAL?

GERALDO FLORES

[flores.geraldo@pucp.edu.pe](mailto:flores.geraldo@pucp.edu.pe)

Universidad Tecnológica del Perú  
Pontificia Universidad Católica del Perú

Fecha de recepción: 21/11/2016



En el proceso de enseñanza, es altamente recomendable que los docentes puedan analizar sus rasgos personales para que los puedan negociar con sus estudiantes en el salón de clases. En el caso específico del proceso pedagógico de la comunicación académica, es indispensable que analicen cuáles fueron los recursos que utilizaron como estudiantes para el aprendizaje de este tipo de discurso. Es decir, es fundamental que realicen una observación de su historia como aprendices, debido a que eso generará que el maestro o la maestra identifique las dificultades que debió enfrentar cuando era estudiante. Un primer paso para iniciar el proceso de construcción de conocimiento entre el docente y el estudiante es reconocer que el alumno probablemente atraviesa las dificultades que uno mismo debió enfrentar. Eso “prepara el terreno” para que se distingan las creencias de los conocimientos (Catalán, 2011; Pajares, 1992).

La psicología educacional nos ofrece dos conceptos que resultan muy útiles en la explicación de la necesidad del autoanálisis. Estas dos nociones son las creencias y los conocimientos. Las primeras son elementos individuales que permiten interpretar el mundo. Están ligadas con el ámbito afectivo y, mientras más temprano se adquieran, más difícil será cuestionarlas (Borg 2001, Fives y Buehl, 2012; Pajares 1992). Por otro lado, los conocimientos conllevan una racionalización de lo aprendido y constituyen un conjunto de saberes adquiridos en espacios de reflexión científica (Catalán, 2011). La razón por la que es importante plantear la distinción entre ambas nociones es que, a veces, ocurre que son las creencias las que orientan la labor de los docentes en la educación superior. Esto se produce por varias razones: falta de una formación pedagógica, conocimientos que no han sido internalizados, falta de disposición para la autocrítica, entre otros.

Un segundo paso para que el o la docente afiance sus recursos de construcción de conocimiento es que



Enseñar a comunicar de manera académica es una tarea que requiere un análisis de diversas características personales del docente y del estudiante que compartirán el espacio de aprendizaje. Además de estos elementos, se deben considerar los lineamientos curriculares de la institución específica y los requerimientos que la comunidad científica plantea. Este conjunto de requisitos no son sencillos de asumir porque pueden generarse procesos o eventos en los que se contrapongan sus objetivos. La pregunta que surge, frente a esta situación, es cómo conciliar lo que espera el docente y el papel de sus conocimientos y creencias sobre la enseñanza. Este artículo plantea algunas primeras propuestas sobre esta problemática con la finalidad de esbozar un perfil de docente universitario dedicado a la enseñanza de la comunicación académica.

valore, reafirme y cuestione sus distintos modos de aprehender el mundo. Este es un proceso que tomará tiempo y que involucra un análisis continuo de la práctica pedagógica y de las razones que condicionan las decisiones tomadas en medio de ella. En muchas ocasiones, las visiones externas pueden ayudar a consolidar esa autoevaluación. Para esto, se puede apelar a los sistemas de acompañamiento pedagógico (en el que una persona se encarga de perfilar las habilidades de enseñanza del docente) o a los mecanismos de recolección de las opiniones de los integrantes de la clase. Estos procesos permiten incrementar las herramientas para construir un espacio educativo en el que el docente conozca sus potencialidades, sus aspectos de mejora y las necesidades de los alumnos y alumnas, recurso indispensable para incentivar la motivación intrínseca (Deci y Ryan, 2000). Para manejar adecuadamente lo que el estudiante plantee o lo que el acompañante pedagógico proponga, la persona debe encontrarse en la disposición de cuestionar sus creencias. Por ejemplo, asumir que el observador de clase es un “fiscalizador” o el estudiante es un “pesado”, aparte de catalogar de antemano a alguien, bloquea la recepción de críticas constructivas y las convierte en “quejas sin razón de ser” u “observaciones sin fundamento”. Esta actitud, en la perspectiva de un docente poco dispuesto a observarse, cierra el espacio del diálogo y no permite la comunicación.

Además, conocer las necesidades y sentimientos de los estudiantes, y buscar apoyo para manejar esa situación, es una estrategia de prevención de incidentes críticos en el salón. En esa línea, Del Mastro y Monereo (2014), en el marco de un estudio sobre estas situaciones problemáticas, sugerían generar espacios para que los docentes reflexionen sobre sus concepciones, actitudes y sentimientos frente a estos conflictos. En otras palabras, proponen que es necesario un proceso de reflexión personal en el que se identifiquen las creencias docentes y se planteen mecanismos para cuestionarlas. Solo así se podrá consolidar el criterio necesario para

convertirse en un negociador y comunicador eficaz que pueda ayudar en la construcción del diálogo entre los integrantes de la clase.

Para construir esto último en los espacios en los que se aborda el discurso académico, es vital que el docente identifique cuáles eran sus creencias respecto al lenguaje porque esos son los obstáculos personales que deberá superar en los diferentes momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Podría ocurrir que alguien asuma que la presentación de varios ejemplos previamente elaborados le va a permitir a un estudiante la construcción de la competencia de la comunicación escrita. Al respecto, Monereo, Pozo y Castelló (2001), ofrecen un recurso invaluable que permite notar que, más allá de la observación de los casos diseñados con antelación, es el proceso el que cumple un rol importante en la construcción de textos orales o escritos. Esta herramienta es el modelado, cuya explicación se presenta a continuación.

[El modelado es el] esfuerzo que realiza el profesor [...] en explicitar qué es lo que piensa y hace en el momento de resolver un determinado problema o aprender un determinado contenido. Es importante notar que [se trata] también de razonar por qué es preferible efectuar esos pasos y no otros, explicitar a qué variables hay que prestar atención para proceder correctamente, cómo se escogen y por qué diferentes procedimientos de actuación, qué procedimientos alternativos podrían también emplearse, cómo se controla el proceso seguido, de qué forma y cómo uno es capaz de reconocer que ya ha resuelto la tarea, en base a qué decide valorarla, etc. (Monereo, Pozo y Castelló, 2001, p. 14)

Este mecanismo plantea un reto frente a la creencia que plantearía que el estudiante ya está preparado para construir textos cuando ha visualizado modelos previos. El desafío es explicitar en voz alta el conjunto de reflexiones internas que el escritor experto se plantea mentalmente mientras redacta un texto. Realizar el ejercicio permite cuestionar las

creencias porque puede generar que el docente note que, en el proceso de la toma de decisiones, existen dudas o puntos por afianzar. Modelar plantea la posibilidad del error y permite llegar a la conclusión de que, en un contexto situado, se puede aprender de las fallas. Ese momento resulta valioso para el docente y el estudiante, pues uno se reconoce en el otro. Es decir, este espacio permite que tanto experto como aprendiz compartan dudas, preguntas, fallas, indecisiones, etc. Evidentemente, el modelado proporciona muchos más beneficios, pero, en el caso específico de la autoevaluación, le permite al docente vivir por un momento lo que el estudiante está a punto de enfrentar. Ese momento de empatía construye un espacio de convivencia en el que la posibilidad de error ya no será un motivo de vergüenza, sino una oportunidad de aprendizaje. Como ya se había planteado previamente, para que este proceso sea satisfactorio, es importante que el docente mismo venza el miedo a la posibilidad de errar o la posibilidad de retractarse. Esta herramienta constituye una de muchas posibilidades de cuestionar las creencias desde un mecanismo específico de enseñanza en aula.

Reconocer las expectativas docentes acerca de los estudiantes y de la enseñanza es parte de la autoexploración que permitirá identificar creencias que se deben cuestionar. En el proceso para que un estudiante afiance sus herramientas de autoeficacia en la comunicación escrita u oral, es un requisito primordial que el docente tome en cuenta sus expectativas sobre las necesidades estudiantiles, el rendimiento académico o el esfuerzo en clase. Una expectativa muy alta puede provocar frustración cuando no ha sido construida en el espacio de convivencia con los estudiantes. Del mismo modo, una expectativa muy baja puede ocasionar que el docente, a partir de sus creencias, focalice los aspectos negativos y los sobredimensione, lo que se reflejaría en profecías autocumplidas como las siguientes: “Estos chicos no tienen remedio”, “Siempre me preguntan lo más básico. ¿Qué se puede esperar de ellos?”, etc.

Frente a esa situación, es preferible asumir que los estudiantes se encuentran en momentos diferenciados en su desarrollo personal, lo que incidirá en la zona de desarrollo próximo del estudiante (Vigotsky, citado en Daniels, 2010). Para una labor de enseñanza adecuada, es importante que el docente identifique la zona de desarrollo próximo de cada estudiante en los diferentes momentos del proceso de afianzamiento de la competencia comunicativa. Para esto, se recomienda tomar en cuenta el tiempo que dura el curso, los recursos personales que han desarrollado los estudiantes, las herramientas con las que cuenta el docente y el grado de contribución de los demás integrantes de la clase. Estos factores pueden influir en el avance de los alumnos y es importante sopesar su rol en el proceso que el docente lleva a cabo. Tomar en cuenta esta diferenciación permite valorar el rol del trabajo colaborativo y el aprendizaje entre pares, quienes son agentes cruciales en el proceso de construcción de conocimiento. Para abordar este punto, Bandura (1987, citado en Rivière, 1992) propone que existe una relación triádica entre el ambiente, la conducta y los factores personales (cognitivos, emocionales, etc.). El grado de influencia que cada uno de estos elementos ejercerá sobre los otros va a depender del contexto y de los rasgos personales. Son estos últimos los que facilitarán un aprendizaje significativo aun en contextos que sean poco motivadores o que restrinjan la motivación intrínseca. Entre esas características, se encuentra, justamente el aprendizaje por observación frente al modelado (Bandura 1987, citado en Rivière, 1992). Este mecanismo puede ser utilizado por el estudiante frente a lo que le plantee el docente o lo que le propongan otros pares que hayan afianzado la competencia comunicativa.

A través de este mecanismo de aprendizaje social, el número de docentes en aula aumenta, porque es el conjunto de personas que conviven en el espacio de la clase el que construye el conocimiento. En la redacción académica o en la exposición formal, es sumamente importante que los estudiantes aprendan

a través de lo que identifican en los demás, debido a que estas formas de transmisión y construcción de conocimiento requieren de la adquisición de formas de plantear ideas que han sido delimitadas por convención en la comunidad académica. Tomar en cuenta los conocimientos previos y fomentar espacios de intercambio de aprendizajes son mecanismos que permitirán que el docente reconozca los diferentes estadios de desarrollo personal en la adquisición de la competencia comunicativa. Esto facilitará la construcción de un espacio de retroalimentación tanto para los estudiantes como para los docentes y, además, contribuirá en la elaboración de diseños de clase o de evaluación que tomen en cuenta las necesidades, expectativas y avances del estudiante.

Para construir un espacio adecuado de construcción de los conocimientos, es realmente fundamental haber cuestionado las creencias docentes que constituyen obstáculos comunicativos entre los interlocutores del aula. Es recién a partir de que el docente se ubique en el espacio de aprendizaje, como un nodo de una red, que se generarán espacios de aprendizaje colaborativos y democráticos en los que se puedan usar distintos recursos tecnológicos para construir comunidades de aprendizaje en el espacio virtual (Cassany, 2010; Gee, 2013). Esos espacios de interacción requieren que el docente haya cuestionado sus creencias sobre el control, porque justamente implican un intercambio de información y de conocimientos que distribuyen la agencia entre los diferentes participantes del grupo, y que permiten el planteamiento del diálogo o la configuración de un espacio de intercambio semiótico (Rogoff, 2003; Valsiner, 2000). Gee (2013), por ejemplo, propone que se debe fomentar la agencia de los participantes de la comunidad de aprendizaje para que la construcción del conocimiento promueva la capacidad de responder, mediante la autonomía y de manera democrática, a los desafíos que plantea la sociedad.

La construcción de este espacio democrático implica necesariamente que el docente se convierta en un

mediador para la comunicación efectiva en el aula o que se vuelva en un moderador de las opiniones de los estudiantes o docentes acerca de los recursos verbales (escritos u orales) de otros alumnos o de otros docentes. Para lograr que los alumnos asuman la importancia de una esquematización adecuada del discurso, de una jerarquización del texto, del cumplimiento de los requisitos de forma del texto académico escrito u oral, es necesario haber pasado por la experiencia del cuestionamiento de los obstáculos personales que no permiten, como profesor, observar los logros conseguidos en el proceso de los estudiantes. De eso depende la construcción de un espacio de retroalimentación adecuado y la valoración de lo que construyen el docente y los estudiantes. De ese requisito previo depende la consolidación de un lenguaje académico común que se va perfilando en el proceso académico. Este no se agota en los cursos, en las actividades de clase, en los espacios de evaluación, etc., sino que la consolidación de la competencia comunicacional es continua y se va reconstruyendo en las diferentes cursos en los que el estudiante extrapolará lo que aprendió previamente. Si se pierde de vista que los estudiantes están en un proceso de desarrollo y que el docente está llamado a acompañar esa experiencia asumiendo que se va a encontrar con un continuo aprendizaje, no se está tomando en cuenta ese momento de indecisión, duda y cavilación que el ser humano atraviesa en su vida cotidiana.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORG, M

(2001). Teacher's beliefs. *English Language Teachers Journal*, 55, 186 – 188.

CATALÁN, J.

(2011). Del pensamiento al conocimiento profesional del profesor. En: Catalán, J. (Ed.) *Psicología educativa. Proponiendo rumbos, problemáticas y aportaciones*. La Serena: Editorial Universidad La Serena.

CASSANY, D.

(2010). La letra digital y sus poderes. *La Lectura*. 3, 183-200. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas y La Catarata,

DANIELS, H.

(2003). *Vygotsky y la pedagogía*. Barcelona: Paidós.

Deci, E.L. y Ryan, R.M. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55 (1), 68-78. 2014, De American Psychological Association Base de datos.

DEL MASTRO, C. MONEREO C.

(2014), Incidentes críticos en los profesores universitarios de la PUCP. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (ries)*, México, unam-iisue/Universia, vol. V, núm. 13, pp. 3-20.

FIVES, H. Y BUEHL, M.M.

(2011). Spring cleaning for the “messy” construct of teachers’ beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us?”. En Harris, K.R.,Graham, S., Urdan, T., Graham, S., Royer, J.M. y Zeidner, M. (ed.). *APA educational psychology handbook*,

Vol. 2: Individual differences and cultural and contextual factors, Washington, DC: American Psychological Association, 471 – 499.

GEE, J. P.

(2013). *The Antieducation Era. Creating Smarter Students through Digital Learning*. Nueva York: Palgrave Macmillan.

Monereo, C. y Pozo, J.I. y Castelló, M. (2001). La enseñanza de estrategias de aprendizaje en el contexto escolar. En Coll, C.; Palacios, J. y Marchesi, A. (coord.). *Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza Editorial.

PAJARES, F.

(1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. En *Review of Educational Research*, 62, 305 – 332.

RIVIÉRE, A.

(1992) La teoría social del aprendizaje. Implicaciones educativas. En Coll, C; Palacios, J. y Marchesi, A. (comp.). *Desarrollo psicológico y Educación (II)*. Madrid: Alianza Editorial.

ROGOFF, B.

(2003). *The Culture Nature of Human Development*. Nueva York: Oxford University Press.

VALSINER, J.

(2000). *Culture and Human Development*. Oxford: SAGE.