

Notas en torno a una aproximación a las creencias epistemológicas

Luis Alberto Vaca Cuellar

Facultad de Teología “San Pablo”

Filosofía y Letras, Universidad Católica Boliviana

lvaca@ucb.edu.bo

Resumen

Los trabajos de investigación relacionados con el proceso de enseñanza y aprendizaje han experimentado un giro desde la concepción de la centralidad de la enseñanza, docente, hacia la centralidad del aprendizaje, estudiante, como eje articulador de las mismas. Sin embargo, y en consideración a las dificultades que se están generando en los procesos de transformación, de pronto se nota la necesidad de la atención a un elemento que, hasta el momento, parece que no se ha considerado: las creencias de los protagonistas de los procesos. De esta manera es que se presenta un primer acercamiento a la noción de lo que se denomina creencias epistemológicas o, también, teorías implícitas.

Palabras clave

Creencias epistemológicas – teorías implícitas – ideas – conocimientos

Abstract

Research related to the processes of teaching and learning have experienced a change of direction from the teaching/teacher-centred conception towards the centrality of learning/student as the articulating core idea. Nevertheless, and considering the difficulties that are generated in the transformation processes, it becomes apparent that there is a need to attend to an element that until now seemingly

has not been taken into account: the beliefs of the protagonists in these processes. Thus a first approach is presented to the idea of what is denominated epistemological beliefs and also implicit ideas.

Key words

Epistemological beliefs – implicit theories – ideas – knowledge

Introducción

Los procesos de transformación en los sistemas educativos han estado marcados por el paso de la teoría conductista a la teoría de los aprendizajes significativos, que se articulan a teorías afines como la teoría de la zona de desarrollo próximo, la teoría constructivista, la teoría cognitiva, y otras.

Sin embargo, el uso de elementos relacionados con las teorías no es suficiente para garantizar la transformación del proceso o el mejoramiento cualitativo en función a la sustitución de la base teórica sobre la que se han asentado los desempeños docentes y estudiantiles.

Es notorio que las investigaciones que se han realizado en relación a las actividades académicas regularmente apuntan al rendimiento académico de los estudiantes; es decir, parece que, habiéndose establecido que los estudiantes no rinden suficientemente, las investigaciones tienen que orientarse al por qué es que los estudiantes no rinden suficientemente en lo académico. El rendimiento académico de los estudiantes puede ser medido de diferentes maneras. Una de las más sencillas es en hacerlo base a las calificaciones que obtienen los estudiantes en las asignaturas en las que son evaluados.

De esta manera es que se puede hacer referencia a estudios desarrollados sobre la psicología del aprendizaje que abordan el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Entre las líneas de investigación desarrolladas en esta dirección tenemos la referida a las técnicas de memorización, las técnicas para la toma de apuntes, las técnicas para mejorar la velocidad de lectura, las técnicas para mejorar la comprensión, la atención, y otras. Como contraparte a estas técnicas de estudio centrada en los estudiantes, no se ha desarrollado nada. Es decir, la propuesta de las técnicas de estudio considera, sin más, que el problema del proceso de aprendizaje está en el estudiante. Por lo tanto, se tiene que ofrecer al estudiante las técnicas que le permitan mejorar su mecanismo de aprendizaje.

Por otra parte, luego de la revolución paradigmática en el ámbito de las ciencias de la educación, se ha notado un viraje. En primer término, orientado a considerar que el proceso educativo no puede seguir tomando como centro al profesor. De esta manera, en lugar de centrar el proceso en la enseñanza, se colocó el énfasis en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Pero, en corto tiempo, aquello pasó y se ha centrado el proceso en el aprendizaje. De esta manera es que, hoy en día, se habla especialmente de estrategias de aprendizaje. Aunque las estrategias de aprendizaje tienen en común con las técnicas de estudio que están pensadas para los estudiantes, ya no se considera que toda la problemática del aprendizaje esté en el estudiante, sino que se considera que el papel del docente es gravitante para articular las acciones de enseñanza docente con las acciones de aprendizaje del estudiante.

Por otra parte, la atención a lo que hacen los docentes parece generar menos atención en relación al mejoramiento de la calidad académica o al mejoramiento del proceso. Lo que regularmente se hace en instituciones de educación es ofrecer cursos de actualización docente. Estos cursos generalmente son charlas, seminarios y talleres que duran desde una sesión hasta cinco días en la mayor parte de los casos. En educación superior, el Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB) ha establecido desde el año 1999 la obligatoriedad de que los docentes tengan un diplomado en docencia universitaria.

Sin embargo, el mayor desafío para un proceso de transformación académica no ha llegado todavía sino cuando la atención se enfoca en lo que sucede en los espacios y en las acciones que permiten desarrollar los procesos formativos. Estos espacios y acciones están constituidos, por una parte, por los generados institucionalmente: salón de clases, biblioteca, laboratorios, etc.; y, por otra, por los espacios y acciones definidas por los estudiantes.

1. Antecedentes

La intención de este trabajo es el de mostrar la necesidad de enfocar la atención en un elemento que está generando recientemente investigaciones que resultan ser novedosas. El elemento que ocupará el desarrollo del presente trabajo es el de las creencias epistemológicas, también denominado teorías implícitas.

Las creencias epistemológicas están presentes como sustrato sobre el que se asientan los conocimientos que el docente desarrollará con la intención de que el estudiante

aprenda aquello que tiene como tarea y responsabilidad hacer que los estudiantes aprendan. Las teorías implícitas están presentes como sustrato sobre el que se asentarán los nuevos conocimientos que el estudiante intentará aprender y aplicar para aprobar la asignatura.

Se postula que las creencias epistemológicas se constituyen en las bases que, en definitiva, regulan la relación docente-estudiante y definen el clima áulico. En este contexto surge una necesidad fundamental: la averiguación de las creencias epistemológicas presentes en los docentes en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

2. Creencias epistemológicas

Iniciamos realizando el ejercicio de articular algunas de las diferentes propuestas presentadas por autores que se han orientado a la investigación en torno a las creencias epistemológicas. Se nota como especialmente importante el tratamiento que hace José Ortega y Gasset en el texto *Ideas y creencias*¹. A partir de este autor, se toman en consideración los aportes de investigadores que se dedicaron a la averiguación de las creencias epistemológicas en el ámbito de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Finalmente, se hace referencia a los aportes contenidos en el texto *Creencias que dañan, creencias que sanan*, de Julio Herrero Lozano.

A partir de la identificación de lo que entendemos como creencias epistemológicas, se plantean preguntas tales como ¿qué son las creencias epistemológicas?, ¿cuáles son las características esenciales de las creencias epistemológicas?,

¹ Cf. J. ORTEGA Y GASSET, *Ideas y creencias*, Madrid 1970.

¿es posible clasificar las creencias epistemológicas?, ¿cuál es la relación entre las creencias epistemológicas y las teorías explícitas?, ¿cómo podemos averiguar la presencia de estas teorías implícitas?, ¿cuál es la importancia de la averiguación de las teorías implícitas en los docentes y estudiantes en el marco del proceso de enseñanza y aprendizaje? Por las características del presente texto, veremos de atender solamente a dos de ellas.

Los autores tomados en consideración fueron elegidos porque se enfocaron en el tratamiento de las creencias epistemológicas y realizaron investigaciones para la averiguación de las mismas. En este sentido, los trabajos de investigación científica elaborados por ellos se constituyen en referencias para la aproximación terminológica, para la validación de los cuestionarios, para refrendar la metodología sobre las creencias epistemológicas

Pero bien, la primera dificultad está relacionada a la denominación referida a lo que preferimos llamar “creencias epistemológicas”. Varios de los investigadores, al abordar el tema de la denominación, coinciden en afirmar que es todavía un proceso que requiere tiempo y trabajos para consolidar la designación de las creencias epistemológicas:

Uno de los problemas con los que los investigadores se han encontrado a la hora de investigar el ámbito de las creencias es su definición. A pesar de la popularidad del término, el concepto no parece estar bien clarificado. Con frecuencia se han utilizado términos que son entendidos como sinónimos de creencias: ideas, percepciones, pensamiento, teorías implícitas, concepciones, actitud... La comunidad investigadora no ha sido capaz de especificar una definición debido al hecho de haber sido estudiadas

por distintas disciplinas. Esta situación ha propiciado una gran variedad de significados y planteamientos teóricos distintos con respecto a su naturaleza y definición (Pajares, 1992; Hofer y Pintrich, 1997; Hirsjärvi y Perälä-Littunen, 2001). Tampoco parece existir acuerdo sobre sus límites, en términos de qué puede incluirse o ser excluido como parte de ellos. Como Hofer (2000, p. 379) indica, “se necesitan más investigaciones que aclaren el concepto como base para realizar más estudios empíricos”².

Además de las denominaciones aludidas en la cita, se han encontrado algunas en relación a las cuales, tal vez, convenga hacer algún ejercicio de diferenciación. Por ejemplo: teorías personales, creencias personales, teorías subjetivas, teorías intuitivas, metateorías, teorías básicas, pensamientos clandestinos, y algunos otros menos usuales.

Ésta es una de las tareas que conviene tomar en consideración en función a la elaboración de un trabajo colectivo que permita precisar el uso de la terminología más apropiada, pero más todavía el significado cabal que contenga los elementos suficientes de lo que se va a considerar por lo que nosotros preferimos llamar “creencias epistemológicas”. De momento, parece muy importante que en la denotación se haga referencia a que se tratan de teorías diferentes de las explícitas manejadas en el ámbito científico y académico; pero también que se note que se trata de los sustentos de tales teorías y/o conocimientos.

² L. RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ *Análisis de las creencias epistemológicas en estudiantes universitarios*, Tesis Maestría en Desarrollo Social, Barranquilla 1995, 51.

3. ¿Qué son las creencias epistemológicas?

José Ortega y Gasset (España, 1883-1955) publicó en 1940 la obra titulada *Ideas y creencias*. En ella hace la exposición de su concepción de las creencias:

Todo lo contrario: esas ideas que son, de verdad, “creencias” constituyen el continente de nuestra vida y, por ello, no tienen el carácter de contenidos particulares dentro de ésta. Cabe decir que no son ideas que tenemos, sino ideas que somos³.

Inicialmente conviene notar la diferencia que establece Ortega y Gasset entre las ideas, asumidas como conocimiento y las creencias. Las ideas están referidas a los conocimientos que la persona adquiere o aprende; entre ellos se puede establecer ciertas categorizaciones de orden consciente, realizar operaciones como las de articulación, reestructuración, etc. Mientras tanto, las ideas se constituyen, según Ortega y Gasset, en aquello en base a lo que se realizan, entre otras actividades, las acciones relativas a los conocimientos.

Pero bien, la noción de creencia que presenta Ortega y Gasset es todavía mucho más radical, pues no establece a las creencias solamente como el continente en el que se adquieren, generan y reorganizan nuestros conocimientos, sino que se constituyen en el continente de la vida de una persona. Así, las creencias, en la concepción de Ortega y Gasset tienen una función vital en la vida de las personas. “El hombre, en el fondo, es crédulo, o, lo que es igual, el estrato más profundo de nuestra vida, el que

³ J. ORTEGA Y GASSET, *Ideas y creencias*, 24.

sostiene y porta todos los demás, está formado por creencias”⁴. “Así, quien se encuentra creyendo que hay un ser de las cosas, es decir, que las cosas tienen por sí un comportamiento estable, un orden tras su aparente desorden, en suma, que tienen cada una su “naturaleza” –*rerum natura*–, no lo cree así, en seco, sino por éste o el otro motivo”⁵.

Así, pues, según Ortega y Gasset, el hombre “es un ser de creencias”. Es decir, las creencias caracterizan a los seres humanos. Pero, por otra parte, no hay una “naturaleza de las cosas”. Lo que hay es motivos por los cuales “creemos” que las cosas tienen una naturaleza que define su esencia pasiva y su esencia activa o naturaleza, para actuar o para recibir acciones.

Dado que no hay una “naturaleza de las cosas”, tampoco se podrá hacer referencias a una “naturaleza humana”. Así, desde la perspectiva de Ortega y Gasset, no convendría hablar de las creencias como constitutivas de una “naturaleza humana”. En este sentido, las creencias son continentes de la concepción de naturaleza.

Ahora, conviene considerar algunos aportes que, en relación a Ortega y Gasset, pueden ayudar a una aproximación a las “creencias epistemológicas”. En primer lugar, se puede considerar la siguiente definición:

Las creencias epistemológicas son aquellas creencias personales relacionadas con el conocimiento y con su adquisición. Al tratarse de teorías subjetivas sobre el conocimiento y el aprendizaje, ejercen funciones de dirección

⁴ *Ibid.*, 34.

⁵ *Ibid.*, 65.

y control de la acción práctica, y tienen por ello una gran relevancia para los procesos de enseñanza y aprendizaje⁶.

Las autoras de la investigación publicada con el título “Las creencias de los formadores acerca del conocimiento y el aprendizaje”, presentan una definición de creencias epistemológicas que está orientada hacia el ámbito educativo. Especialmente interesa el enfoque, aunque conviene notar que las creencias no están presentes solamente en este ámbito.

Según Rodrigo (1985, pp. 146-147) “tanto las teorías científicas como las intuitivas están constituidas por un conjunto de conceptos y de eslabones que establecen relaciones entre éstos. Asimismo, ambas comparten funciones interpretativas; una vez reunidos los datos se elaboran explicaciones causales basadas en los postulados teóricos; o bien permiten establecer predicciones sobre sucesos futuros; por último incluyen «rutinas operativas» sobre el modo correcto de actuar”. Ambos tipos de teorías comparten por tanto el carácter de estructuras conceptuales organizadas con una finalidad tanto predictiva como explicativa. Se justifica el hablar de teorías implícitas en los alumnos en la medida en que sus concepciones estén organizadas de determinadas formas y se hagan efectivas para dirigir la acción⁷.

La clasificación que propone Rodrigo, citado por Pozo, es la de teorías científicas y teorías intuitivas. En consideración a la clasificación presentada por Ortega y Gasset, se puede plantear

⁶ S. MULLER – K. REBMANN – E. LIEBSCH, “Las creencias de los formadores acerca del conocimiento y el aprendizaje: un estudio piloto”, en *Revista Europea de Formación Profesional* 45 (2008), 99.

⁷ J.I. POZO et al. “Las ideas de los alumnos sobre la ciencia como teorías implícitas”, en *Infancia y Aprendizaje* 57 (1992) 7-8.

la equivalencia parcial de teorías intuitivas por creencias auténticas y teorías científicas por ideas o pensamientos. En el segundo caso, habría que establecer cierta precisión para mejorar la comparación de las concepciones.

Pozo explicita la noción de teoría intuitiva y teoría científica haciendo referencia a que, en ambos casos, se trata de estructuras organizadas con el propósito de explicar y predecir acontecimientos en relación al objeto material de aquello a lo que se refieren. Desde esta perspectiva, se puede añadir la función descriptiva a las teorías, intuitivas o científicas. Es más, se puede afirmar que estas funciones son comunes a todas las teorías aunque, según la teoría de que se trate, el énfasis estará puesto de mejor manera en alguna de las tres funciones.

Teorías implícitas: son representaciones mentales constituidas por un conjunto de restricciones en el procesamiento de la información que determinan, a la manera de un sistema operativo, la selección de la información que se procesa y las relaciones entre los elementos de esa información. Tienen un carácter más general y estable que las teorías de dominio y las formatean de diferentes maneras. Las restricciones que imponen las teorías implícitas tienen que ver con principios subyacentes tanto a ellas como a las teorías científicas, que son, por lo tanto, los que se deben modificar para que se operen verdaderos cambios conceptuales. Estos principios son de tres órdenes: epistemológicos, ontológicos y conceptuales. Los epistemológicos se refieren a supuestos implícitos sobre las relaciones entre nuestro conocimiento y el mundo, sobre la naturaleza del conocimiento y sus procesos de adquisición y cambio; los ontológicos, remiten al tipo de

entidades desde los que se interpreta el conocimiento y los conceptuales refieren a formas de estructuración y organización de los conceptos de la teoría⁸.

De esta cita interesa resaltar la relación que se establece entre el conocimiento científico, las teorías científicas y las denominadas “teorías implícitas”. Entre ambos elementos se postula una relación mediada por el sujeto que interpreta o realiza el procedimiento de articulación del conocimiento. Es decir, se hace referencia a un sujeto constituido en subjetividad en la que ésta es considerada como la presencia de las denominadas “teorías implícitas” o creencias epistemológicas.

En el caso de la presencia de estas creencias en el ámbito educativo, más precisamente en el actuar de los profesores, se puede considerar lo que nos dice Leal Soto:

Las creencias son construcciones mentales a las cuales se les asigna suficiente validez, verdad o credibilidad como para guiar el pensamiento y la conducta. Pajares destaca que las creencias juegan un rol adaptativo, al facilitar a las personas su definición del mundo y de sí mismos. En el caso de los profesores, se ha señalado que sus predisposiciones personales constituyen el factor más relevante de su “ser profesor”, y que sus experiencias como estudiantes les han conducido a desarrollar creencias que luego, cuando ellos mismos actúan como profesores, trasladan a la sala de clase⁹.

⁸ A. VIGLIOTTI – V. MACCHIAROLA Viviana, “Teorías implícitas, innovación educativa y formación profesional de docentes”, en *Alternativas* 29 (2002) 69.

⁹ F. LEAL SOTO, “Efecto de la formación docente inicial en las creencias epistemológicas”, en *Revista Iberoamericana de Educación* 36/7 (2005) [en línea] 2, en <http://www.rieoei.org/deloslectores/803Leal.PDF> (fecha de consulta 30.08.2009).

Entendidas como construcciones mentales, constructos, las creencias se constituyen en las condicionantes de los pensamientos y de la conducta. Diremos que, no solamente del pensamiento y de la conducta, sino determinante de aquello que podemos conocer y lo que se puede llegar a pensar. Es decir, se constituye en lo que nos permite conocer y pensar.

Una observación a la referencia de Leal Soto es que las creencias no reciben una validez, verdad o credibilidad. Simplemente son válidas y verdaderas. Su validez no le otorga la categoría de creencia, sino que, porque son creencias, se constituyen en la referencia primaria de validez a los conocimientos que consideramos aprehensibles o incorporables en nuestros esquemas cognitivos.

Las personas utilizan las teorías implícitas para recordar, interpretar, predecir y controlar los sucesos que ocurren y tomar decisiones. Son producto de la construcción del mundo a través del cuerpo y se basan en procesos de aprendizaje asociativo; pero también tienen un origen cultural en tanto se construyen en formatos de interacción social y comunicativa

Queda claro que las distintas actividades y habilidades intelectuales se desarrollan sobre el “suelo” de las creencias. Pero bien, a continuación, se trata de conectar las creencias referidas al entorno de enseñanza y aprendizaje con la concepción correspondiente al ámbito de la salud: “El ser humano es como un país formado por tres regiones indivisas, inseparables, denominadas *cuerpo, mente y espíritu*. A diferencia de otros países, en él no existen fronteras y sus *regiones* se mezclan

e interpenetran sin que podamos definir dónde acaba una y empiezan las otras”¹⁰.

A las regiones indicadas por Herrero, se las denominará dimensiones. En esta perspectiva, la constitución de la persona integrada por estas tres dimensiones, corporal, mental y espiritual, en su desarrollo, permitirán el desarrollo de la persona y la realización personal. Desde el desarrollo de estas dimensiones intrínsecas se desarrollan dimensiones que se pueden considerar extrínsecas o de interacción con el entorno.

En una de las provincias de la mente habita un grupo de seres, imprescindibles para la buena marcha del conjunto, pues constituyen los criterios motores del país y engendran esos frutos tan diversos a los que llamamos pensamientos, a pesar de lo cual son poco conocidos. Allí conviven las *certezas*, hijas de la experiencia personal objetiva y contrastada con las *convicciones* que se instalan sobre los razonamientos y demostraciones lógicas, y con sus hermanas menores, menos consistentes pero mucho más abundantes: las *creencias*. A diferencia de sus familiares, éstas últimas no se basan en ninguna demostración, ni lógica ni experimental, pero gozan de sus mismas capacidades en cuanto a regir el rumbo de los pensamientos y las decisiones. Al ser tan escasas las certezas y las convicciones, y a pesar de que las creencias tienen menos fuerza, éstas se han ido extendiendo desde la infancia y han llegado a ocupar una vasta región dentro del bosque mental, acotando un feudo y actuando como si fuesen sus hermanas mayores, sin serlo¹¹.

¹⁰ J. HERRERO LOZANO, *Creencias que dañan, creencias que sanan*, Madrid 2004, 17.

¹¹ *Ibid.*, 19.

La concepción de las creencias en Herrero difiere parcialmente de las enunciadas anteriormente por Ortega y Gasset, Pozo y Rodríguez. Sin embargo, parece interesante notar las coincidencias en relación a dos aspectos. Por una parte, que las creencias no están basadas en demostraciones lógicas ni experimentales; es decir, no las asumimos por que hayan pasado un proceso de validación. Por otra, se constituyen en las que rigen la orientación de los pensamientos y las decisiones.

Las creencias suelen instalarse delante de los sentidos del cuerpo, y así distorsionan todo lo que éstos captan, tanto del interior como de los otros “países” y situaciones, con la intención de confirmarse. De esta manera se mantienen y aumentan su fuerza, pues la experiencia modificada por ellas, las confirma y enraíza cada vez más, haciendo que el país se dirija a veces por rumbos incómodos, dañinos y hasta peligrosos. Unas son estimulantes y otras frenan la acción, e incluso la paralizan. Su conjunto forma el *sistema de creencias*. Una especie de “mapa” con el que nos movemos por el entorno y nos relacionamos con el resto del universo, unas veces con facilidad y otras tropezando con los más insignificantes obstáculos, haciendo que la marcha del “país” sea más o menos agradable¹².

A partir de lo indicado respecto a la cita anterior, esta resulta ser complementaria. Pero, tal vez convenga hacer referencia a que las creencias instaladas como condicionantes de las percepciones, se constituyen en filtros antes que en distorsionadoras de lo que se percibe.

¹² *Ibid.*, 20.

Otro elemento que interesa considerar de esta cita es la referencia al “sistema de creencias”. Es decir, las creencias no se establecen como elementos aislados que actúan ocasionalmente, sino que lo hacen como una red que actúa permanentemente interactuando entre ellas.

Las creencias son criterios congruentes con uno mismo que nos permiten hacer frente al mundo de determinada manera. Son representaciones internas organizadas previamente con las que nos movemos en el entorno. Sin haber tenido demostración lógica ni experiencial suficientemente para que sean convicciones y certezas, las usamos como si lo fueran. Las necesitamos porque con ellas estructuramos nuestra experiencia y cuando creemos que algo es cierto, vivimos como si lo fuera¹³.

De esta última cita de Herrero Lozano, interesa remarcar la alusión a la congruencia. Más adelante se atenderá la tendencia a la actuación congruente en relación con las creencias. Esta congruencia puede estar referida muchas veces a “lo que pensamos y decimos”. Es decir, un nivel de congruencia parece estar en la relación pensar y decir. Otra en la de pensar y hacer. Pero ahora se nota que también, y tal vez más potente sea la congruencia entre “creer y pensar, creer y decir, creer y actuar”. Es necesario un esquema general del mundo en el que basar nuestra forma de pensar, decir, ser y estar, una estructuración a la que llamamos *sistema de creencias* que constituye el soporte de la personalidad¹⁴. “Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993, p. 13) las definen como *representaciones mentales que forman parte del sistema del conocimiento de un individuo e intervienen*

¹³ *Ibid.*, 21.

¹⁴ Cf. *ibid.*, 22.

en sus procesos de comprensión, memoria, razonamiento y planificación de la acción”¹⁵.

Parece no muy atinada la consideración de las creencias como representaciones mentales. En tanto que representaciones mentales, tendrían su aparición en el pensamiento según la voluntad de quien se hace la misma. Es decir, yo puedo, voluntariamente, hacerme una representación mental. En tanto manejable la representación mental “creencia”, estaría en la posibilidad de estar o no estar en la elaboración de mis pensamientos. Ya se ha visto con los autores anteriores que esta no es una posibilidad de las creencias.

En este sentido, conviene reenfocarse en las características fundamentales de las creencias epistemológicas como las ya anotadas desde la concepción de Ortega y Gasset, Pozo, Rodríguez, Herrero y, finalmente compatibilizadas en la concepción de Umberto Eco referido por Antón Uño: “Las teorías implícitas serían como redes ocultas de conocimiento, pensamientos clandestinos, según la terminología de Umberto Eco, que subyacerían a los modelos que utilizamos para interpretar el mundo, a las representaciones que activamos y de las que podemos llegar a tomar conciencia”¹⁶.

4. Diferencia entre ideas y creencias

José Ortega y Gasset establece una primera distinción entre las ideas y las creencias. Considera fundamental, para la comprensión de lo que concibe por creencias, la diferencia

¹⁵ M.A. ANTÓN NUÑO, *Docencia universitaria: concepciones y evaluación de los aprendizajes: estudio de casos*, Tesis doctoral, Burgos 2012, 37.

¹⁶ *Ibid.*, 37.

con relación a las ideas. En este sentido, se puede considerar lo siguiente:

Resumo: cuando intentamos determinar cuáles son las ideas de un hombre o de una época solemos confundir dos cosas radicalmente distintas: sus creencias y sus ocurrencias o “pensamientos”. En rigor, sólo estas últimas deben llamarse “ideas”.

Se preguntará qué significa entonces la verdad de las ideas, de las teorías. Respondo: la verdad o falsedad de una idea es una cuestión de “política interior” dentro del mundo imaginario de nuestras ideas. Una idea es verdadera cuando corresponde a la idea que tenemos de la realidad. Pero *nuestra idea* de la realidad no es *nuestra realidad*¹⁷.

Queda claro que las creencias se constituyen en lo que anteriormente se indicó como “continente” de las teorías y de los conocimientos. Así, es fácil entender que los conocimientos verdaderos no podrán ser contrastados con la realidad sino con la idea de lo que es la realidad. Ahora bien, la construcción de “nuestra realidad” se la hace en base de las creencias. Así, los conocimientos que se asumen como incorporables a la “visión de la realidad” son aquellos compatibles con las creencias que se tiene respecto a la realidad.

De la cita textual interesa resaltar tres proposiciones que se consideran esenciales en el tratamiento de las creencias. La primera se refiere a que las creencias no se pueden confundir con los pensamientos. Es decir, no están al mismo nivel. Las creencias están un nivel de profundidad mayor que el de los pensamientos. Es decir, las creencias pueden permitir la

¹⁷ J. ORTEGA Y GASSET, *Ideas y creencias*, 29.

explicación de la “ocurrencia” de nuestros pensamientos. Las implicaciones de esta afirmación son de alto grado de complejidad pues, incluso, la misma reflexión podría verse afectada en su concepción. “También en la duda *se está*. Sólo que en este caso el estar tiene un carácter terrible. En la duda se está como se está en un abismo, es decir, cayendo”¹⁸.

Importante notar que la duda designa, para Ortega y Gasset, un estar similar al de estar en las creencias. Pero claro, la diferencia fundamental radica en que, mientras el estar en las creencias le da seguridad a la persona, un piso sobre el que se siente confianza, la duda puede constituirse en un angustiante abismo por cuanto quita precisamente la base sobre la cual sustentar la construcción de la concepción de la realidad.

Pero bien, conviene hacer la diferencia de la duda orientada a los conocimientos (ideas) y la duda orientada a las creencias. En este caso, si hay coherencia con lo anteriormente planteado, es muy fácil hacer el ejercicio de dudar de las ideas o conocimientos que tenemos. Un poco más difícil será dudar de las teorías en que se basan los conocimientos. Sin embargo, dudar de las creencias profundas no podrá ser fácilmente ejercitado consciente y voluntariamente.

La solidez de las creencias se articula, integra y consolida, según Ortega y Gasset, por las ideas que rellenan los espacios de creencias que todavía no se han incorporado como tales en nuestra red o sistema de creencias. “Los huecos de nuestras creencias son, pues, el lugar vital donde insertan su intervención las ideas. En ellas se trata siempre de sustituir el

¹⁸ *Ibid.*, 37.

mundo inestable, ambiguo, de la duda por un mundo en que la ambigüedad desaparece”¹⁹.

Desde la perspectiva de Juan Ignacio Pozo, se puede establecer otra diferencia entre las teorías científicas que sustentan conceptos científicos y las teorías personales que sustentarían conceptos personales.

Mientras los conceptos científicos atienden a la estructura lógica de una clase –de forma que constituyen una definición precisa y constante para una clase de objetos con independencia de otros parámetros– los conceptos personales, o “naturales” según la terminología al uso en psicología cognitiva, tienden a ser conceptos vagos y difusos, cuyo significado no siempre es el mismo (Rosch, 1978; Scholnick, 1983). En otras palabras, los conceptos científicos establecen ciertos rasgos necesarios y suficientes para la categorización de un objeto como, pongamos por caso, un mamífero o un ser vivo. En cambio, las categorías naturales que las personas formamos a través de nuestra actividad espontánea y de la instrucción informal están formadas por objetos que según la expresión de Wittgenstein (1953), comparten entre sí un cierto “parecido familiar”, de tal forma que no es posible encontrar ningún rasgo esencial común a los objetos que pertenecen a la mayor parte de nuestras categorías cotidianas [. . .]. Son su característico estilo metafórico, ya Vygotski (1934) se refería a estas categorías naturales –o pseudoconceptos– como un “pensamiento mediante apellidos”, que establece un cierto parecido familiar entre las cosas pero no define ningún rasgo esencial del concepto. Las ideas científicas de los alumnos, organizadas en forma de teorías implícitas, no

¹⁹ *Ibid.*, 37.

serían por tanto de la misma naturaleza conceptual que las ideas de los científicos²⁰.

Pozo utiliza otro criterio para diferenciar las teorías y los conceptos. En este caso se refiere con teorías personales a las denominadas creencias auténticas por Ortega y Gasset y teorías intuitivas por Rodrigo.

Pero especialmente interesa resaltar la alusión que hace Pozo a la constitución de las “teorías implícitas” en base a conceptos personales o pseudoconceptos.

La importancia que interesa resaltar es gravitante como elemento en que podemos enfocar la atención, porque aquí se tiene la posibilidad de explicar por qué sucede que, en muchos casos, los estudiantes se aferren a ciertos conocimientos que asumen como generados por investigaciones científicas cuando lo están a base de pseudoconceptos que generan, a su vez, unas teorías personales o implícitas que no son coherentes en relación a las teorías científicas que pareciera que aprenden.

Esta falta de consistencia o coherencia de las propias teorías implícitas se deriva de su propia naturaleza, de su carácter implícito. Mientras que las teorías científicas deben por necesidad explicitarse en un lenguaje o sistema de representación compartido por una comunidad, lo que les obliga a intentar ser tanto coherentes como consistentes, buena parte de las teorías implícitas son incomunicables, en el sentido de que están constituidas por presuposiciones de carácter general (Richardson 1987) sobre relaciones causales pero sin que el sujeto que las utiliza sea consciente

²⁰ J.I. Pozo et al. “Las ideas de los alumnos sobre la ciencia como teorías implícitas”, 8.

de esas presuposiciones. Las teorías implícitas suelen subyacer a la acción, manifestándose sólo a través de ella y resultando en muchos casos incommunicables. Ello plantea un serio reto metodológico a los investigadores, ya que no basta con preguntar a un sujeto sobre un tema para conocer sus teorías implícitas, dado que es muy probable que el propio sujeto las ignore²¹.

En la intención de organizar lo que se puede resaltar de esta cita textual, sumamente rica por cierto, queremos anotar lo relativo en función al propósito de nuestro trabajo de investigación. A consideración, lo siguiente.

En primer lugar, la característica “implícita” de las teorías. Es precisamente de esta característica y las funciones que son las mismas que las teorías científicas o explícitas, que hemos considerado la equivalencia a “creencias epistemológicas” el que utiliza Ignacio Pozo: teorías implícitas.

Pues bien, dado el carácter de las teorías, están en un nivel de profundidad que no se puede “percibir” en la superficie donde se manifiestan más bien las teorías explícitas o las que forman parte de los textos científicos, de divulgación o las actividades de comunicación de conocimientos que tienen un marco teórico que se puede reconocer sin mayores dificultades.

En el caso de las teorías implícitas, operan de tal manera que pueden ser consideradas como las que determinan las actuaciones de las personas. Es decir, las teorías explícitas informan acerca de los conocimientos que, como decía Ortega y Gasset, son portados por las personas pero, conocimientos,

²¹ *Ibid.*, 8.

al fin, que no definen conductas sino posturas conscientes. En cambio, las teorías implícitas afectan al ser de la persona, no solamente a la dimensión cognitiva de la persona sino a su dimensión metafísica, al ser y actuar de la persona.

El científico no reflexiona tanto sobre los objetos como sobre sus teorías sobre los objetos. El científico no busca tanto –o al menos sólo– predecir la “conducta” de los objetos cuanto perfeccionar sus conocimientos. Esta es otra diferencia entre las teorías personales y las teorías científicas. Con todo lo anteriormente dicho podría parecer que las teorías implícitas son gravemente erróneas y por tanto inútiles o ineficaces. Sin embargo, no es así. En tanto se mantienen, las teorías implícitas suelen generar predicciones con bastante éxito en la vida cotidiana. [...] Como señala Claxton (1984) las teorías personales deben ser útiles; las teorías científicas deben ser ciertas. Esta diferencia de criterios (utilidad *versus* verdad) está una vez más conectada con el carácter implícito o explícito de las representaciones componentes²².

Lo anterior lleva a pensar en que las teorías implícitas son más bien del orden de la vida práctica y las teorías científicas se restringen al ámbito de la academia o científico.

La posibilidad de establecer, sin más, esta diferenciación entre las teorías implícitas y las explícitas, las teorías personales y las teorías de una comunidad científica, llevaría a una separación aceptable entre lo que pienso cuando estoy en el salón de clases y lo que pienso cuando estoy desarrollando actividades de la vida cotidiana. Tal divorcio es inadmisibles por cuanto, salvando las

²² *Ibid.*, 11.

diferencias, no son compatibles dos sistemas de creencias que puedan sostener y articular, por una parte, la conducta actuante; y, por otra, la concepción de la realidad.

A continuación, se presenta una tabla contenida en Pozo acerca de algunas diferencias entre las teorías implícitas y las teorías científicas.

Tabla 1: Esquemas formales presentes en las teorías científicas y restricciones estructurales opuestas a ellas

Restricciones estructurales (teorías implícitas)	Esquemas formales (teorías científicas)
Causalidad lineal y simple en un solo sentido (agente-objeto)	Coordinación de sistemas de referencia
No cuantificación o estrategias de cuantificación erróneas	Proporción Probabilidad Correlación
Transformación sin conservación	Conservaciones no observables. Sistemas de equilibrio

Fuente: Pozo²³.

5. Tipos de creencias

Por lo notado en los distintos autores, tal vez la clasificación de creencias sea el problema que más soluciones tiene según los distintos criterios en base a los cuales se la establece. Sin embargo, se puede considerar que la primera de las intenciones

²³ *Ibid.*, 12.

al clasificar las creencias es de orden vertical. Es decir, una clasificación ordinal, jerárquica de las creencias.

Una primera diferenciación planteada por Ortega y Gasset es en relación a lo que denomina “creencias básicas” y “creencias superficiales”. La relación entre éstas se establece en el sentido de que las primeras son las que actúan como receptáculos de las segundas. Es decir, las “creencias superficiales” pueden modificarse mientras permanecen, a la base, las “creencias básicas”. “Esto revela, sin más, que todo aquello en que nos ponemos a pensar, tiene *ipso facto* para nosotros una realidad problemática y ocupa en nuestra vida un lugar secundario si se le compara con nuestras creencias auténticas”²⁴.

Atreviéndonos a una interpretación, diríamos que las denominadas aquí “creencias auténticas” serían equivalentes de otra denominación que se refiere a las “creencias básicas”. El motivo por el que hacemos esta equivalencia es la primacía que tienen estas últimas a las cuestiones a las que dedicamos los pensamientos conscientes.

En un trabajo reciente sobre la relación entre creencias y prácticas educativas en profesores, Schraw y Olafson utilizaron el concepto de cosmovisión epistemológica. Para ellos, cosmovisión epistemológica se refiere a un conjunto de creencias que definen la actitud de una persona hacia la naturaleza y adquisición del conocimiento, concepto bastante similar al de las orientaciones para la enseñanza, de Porter y Freeman (1986). Cada persona tiene un conjunto de creencias epistemológicas, pero éstas a su vez son parte de una cosmovisión epistemológica, que puede incluir otras

²⁴ J. ORTEGA Y GASSET, *Ideas y creencias*, 26.

creencias relacionadas, por ejemplo, acerca de cómo se adquieren, desarrollan o cambian las propias creencias. La cosmovisión epistemológica sería la suma de las creencias y supuestos de una persona que influyen en el modo en que ella se acerca al conocimiento, es un concepto amplio que sugiere una perspectiva intelectual que actúa como un lente a través del cual se mira el mundo, y que trasciende las creencias específicas sobre el conocimiento. Los profesores que tienen esta perspectiva serían enseñantes activos, mientras los estudiantes tendrían un rol receptivo y pasivo, para lo cual la práctica deliberada sería una estrategia privilegiada. Los profesores tenderían a evaluar con referencia a normas, ya que enfatizarían la comparación entre estudiantes en términos de cantidad de objetivos o contenidos curriculares alcanzados, y serían proclives a utilizar evaluaciones preparadas por expertos externos. Además, asignarían escasa importancia al rol de los pares en el aprendizaje²⁵.

En atención a estos presupuestos se puede afirmar que, el estudio previo de las creencias epistemológicas tendría que considerarse como eje transversal de las prácticas educativas, toda vez que propicia el vínculo entre la conformación de la experiencia subjetiva que acontece en la construcción del conocimiento y el aprendizaje, y el diseño de prácticas educativas de mayor calidad.

Según su extensión las hay individuales, familiares, regionales, nacionales y universales. Por el contenido pueden ser religiosas, morales, sociales, políticas, culturales... Algunas estimulan a la acción, nos ayudan a conseguir

²⁵ F. LEAL SOTO, "Efecto de la formación docente inicial en las creencias epistemológicas", 4.

logros; otras nos frenan y dificultan o impiden llegar a nuestros fines. Pueden ser fuente de recursos y energías o paralizantes. Si creemos poder lograr un objetivo, esa creencia nos ayuda a conseguirlo; un ejemplo lo tenemos en el efecto placebo, que podemos considerar una creencia productora de curación. Si creemos no poder conseguirlo, nos dificulta alcanzarlo, como en el efecto nocebo, al que podemos considerar una creencia que produce alteración²⁶.

Conclusiones

Considerando el inicial propósito del tratamiento de las creencias epistemológicas, llegamos a algunas afirmaciones provisionales:

Las creencias epistemológicas de los docentes se constituyen en un factor relevante en el proceso de transformación curricular. En base a la aplicación del cuestionario Shommer-Aikins, se ha identificado creencias orientadas a las dos concepciones del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Desde la perspectiva de la teoría de las creencias epistemológicas se tiene la siguiente relación en base a las teorías: mientras que los conocimientos disciplinares se enmarcan o fundamentan en una teoría, las actitudes y las decisiones cotidianas que realiza una persona se enmarcan y responden a las creencias epistemológicas.

De esta manera, si se tiene creencias epistemológicas que no están acordes con teorías que se requieren para el proceso de transformación curricular, las acciones docentes no estarán

²⁶ J. HERRERO LOZANO, *Creencias que dañan, creencias que sanan*, 23-24.

plenamente direccionadas por las orientaciones formalizadas institucionalmente.

Se considera que, desde la perspectiva de la teoría de las creencias epistemológicas, no es posible considerar a las mismas como positivas o negativas. Son necesarias y están presentes en todas las personas desde la niñez y no desaparecen con el transcurrir del tiempo ni con la educación o formación profesional. Más bien tienden a consolidarse.

Bibliografía

ANTÓN NUÑO María Ascensión, *Docencia universitaria: concepciones y evaluación de los aprendizajes: estudio de casos*, Tesis doctoral, Universidad de Burgos, Burgos 2012.

HERRERO LOZANO Julián, *Creencias que dañan, creencias que sanan*, Fundación Herrero Lozano, Madrid 2004.

LEAL SOTO Francisco, “Creencias epistemológicas generales, académicas y disciplinares en relación con el contexto” en *Universitas Psychologica* 9/2 (2009) 381-392 [en línea] en http://www.google.com.bo/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB oQFjAA&url=http%3A%2F%2Frevistas.javeriana.edu.co%2Findex.php%2FrevPsycho%2Farticle%2Fdownload%2F254%2F458&ei=v dmcU4O7FpHJsQT5goHgCQ&usg=AFQjCNEE_3gcdEMQLGO2 MK8bsXIRMfAuVw&bvm=bv.68911936,d.cWc. (fecha de consulta 28.09.2009).

LEAL SOTO Francisco, “Efecto de la formación docente inicial en las creencias epistemológicas” en *Revista Iberoamericana de Educación* 36/7 (2005) [en línea], en <http://www.rieoei.org/deloslectores/803Leal.PDF> (fecha de consulta 30.08.2009).

MULLER Sara – REBMANN Karin – LIEBSCH Elisabeth, “Las creencias de los formadores acerca del conocimiento y el aprendizaje: un estudio piloto”, en *Revista Europea de Formación Profesional* 45 (2008) 99-119.

ORTEGA Y GASSET José, *Ideas y creencias*, Revista de Occidente, Madrid 1970.

POZO Juan Ignacio *et al.* “Las ideas de los alumnos sobre la ciencia como teorías implícitas” en *Infancia y Aprendizaje* 57 (1992) 3-22 [en línea], en <http://www.google.com.bo/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CBoQFjAA&url=http%3A%2F%2Fdiario.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F48386.pdf&ei=nXWgU57cEdKRqAbPxIJA&usg=AFQjCNFFyfUASQmX1oPlt8KDVRFLIPN3TQ&bvm=bv.68911936,d.b2k> (fecha de consulta 31.12.2009).

RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ Lourdes, *Análisis de las creencias epistemológicas en estudiantes universitarios*, Tesis de Maestría en Desarrollo Social, Universidad de Barranquilla, Baranquilla 1995.

VIGLIOTTI Ana – MACCHIAROLA Viviana, “Teorías implícitas, innovación educativa y formación profesional de docentes”, en *Alternativas* 29 (2002) 67-78.