

Creencias, propósitos y acciones sobre la enseñanza en docentes de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ)

Beliefs, purposes and actions about teachers teaching of the Autonomous University of Zacatecas

María Teresa Dávalos Romo
Aidé Trinidad Vital Caballero
Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ)

María del Carmen Farfán García
Universidad Autónoma del Estado
de México (UAEMex)

Resumen

El valor que el docente concede a sus creencias determina el significado que la educación tiene para él/ella. En el campo educativo, las creencias determinan la acción y forma en la cual el docente ejerce su profesión, al impactar, sin duda, en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta manera, la presente investigación tiene como objetivo identificar las creencias, propósitos y acciones del proceso de enseñanza con una muestra de 63 docentes de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ). La información recabada con el Inventario de Perspectivas de Aprendizaje (IPA), muestra que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los puntajes obtenidos en las áreas evaluadas: creencias, propósitos y acciones; por lo tanto, se determina que son profesores reflexivos y coherentes con su actuar docente, preocupados por sus alumnos y sus emociones, en contraposición con la idea de años anteriores respecto al docente universitario como especialista de su materia, única condición de ser docente.

Palabras clave: creencias, propósitos, acciones, docentes, enseñanza.

Nota del autor

María Teresa Dávalos Romo, Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ).
María del Carmen Farfán García, Facultad Ciencias de la Conducta, Universidad Autónoma del
Estado de México (UAEMex). Aidé Trinidad Vital Caballero, Facultad de Psicología, Universidad
Autónoma de Zacatecas (UAZ).

La correspondencia en relación con este artículo debe dirigirse a María Teresa Dávalos Romo, Facultad
de Psicología, UAZ. Jardín Juárez #147, Centro Histórico C.P. 98000, Zacatecas, Zacatecas, México.
Dirección electrónica: tt-kiki@hotmail.com Tel. 4491889230

Abstract

The value that teachers give to their beliefs, determines the meaning that education has for him/ her. In the educational field, beliefs determine the action as well as the way in which the teacher performs his/her profession; this has an impact in the teaching – learning process. The objective of the current research is to identify the beliefs, purposes and actions in the teaching process considering a sample of 63 teachers from the Autonomous University of Zacatecas. The collected information through the Learning Perspectives Inventory (LPI) shows there are not statistically significant differences between the scores of the evaluated areas: beliefs, purposes and actions, that is why it was determined that teachers are reflective and coherent with their teacher performing, worried about their students and their emotions in contrast with the idea of previous years that considered the university teacher as a specialist of his/ her subject being this the only condition of being a teacher.

Keywords: beliefs, purposes, actions, teachers, teaching.

A partir de los años setenta, se expuso la preocupación que se tiene por conocer cuáles son los procesos de razonamiento que ocurren en la mente del profesor durante su actividad profesional. Ante esto, Clark y Yinger, así como Shavelson, y Stern (citados por Serrano-Sánchez, 2010), asumen que existen dos premisas fundamentales: a) el profesor es un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de su desarrollo profesional; y b) los pensamientos del profesor guían y orientan su conducta. Debido a esto, estudiar las creencias y su impacto en el contexto universitario es aceptado desde 1975, donde la comunidad científica establece el modelo “pensamientos del profesor” (*Teacher Thinking*) o “procesamiento clínico de la información” en la enseñanza (Salgado, 2009).

Aunado a lo anterior, Clark hacia 1978 (citado por Serrano Sánchez, 2010), señaló

que la comunidad científica transforma la concepción del profesor y del aprendizaje. A partir de entonces, la educación no se concibe conductista, sino constructivista, continuamente transformando, elaborando y comprobando. El profesor se analiza desde paradigmas cualitativos como son la toma de decisiones (le interesa saber cómo decide el profesor lo que debe o no hacer en situaciones específicas) y el procesamiento de información (concibiendo al profesor como una persona que simplifica las tareas que el ambiente demanda), donde puede tomar decisiones sobre su quehacer, al guiar sus acciones sobre las bases de esas decisiones y observando los efectos de las acciones en los alumnos. A partir de esas concepciones, los métodos en las investigaciones sufrieron cambios y se establecieron nuevas propuestas, entre las que se encuentra resaltar la relación entre los términos conocimientos, creencias y concepciones (Moreno & Azcárate, 2003).

Son varias las posturas teóricas que intentan explicar el vínculo entre la calidad del aprendizaje y las creencias del docente; sin embargo, la más empleada es la Psicología Cognitiva (Bruner, 1991), la cual ha facilitado una mejor comprensión en el tema. Al respecto, McCombs y Whisler (1997) y, posteriormente, Estévez (2002) sugieren, por un lado, la relevancia de estudiar el factor cognitivo, dado que en éste se encuentran las capacidades directivas o metacognitivas de toda persona y permite así tomar el control en el proceso de enseñanza-aprendizaje; y por otro, analizar el vínculo de los aspectos cognitivos con lo socio-afectivo. Estudios realizados por McCombs y Whisler (1997), señalan que los profesores que trabajan ambos elementos (lo cognitivo y su vínculo con lo socio-afectivo) son docentes que están centrados en el estudiante y el aprendizaje; comparten creencias, cualidades, características y prácticas importantes, así como las premisas de: reconocer y atender a la singularidad de los alumnos. Entienden que el aprendizaje es un proceso constructivo al crear un clima positivo y al asumir que todos los alumnos quieren aprender. Por lo tanto, toman esta suposición como punto de partida en sus interacciones.

Para poder abordar y comprender más el razonamiento del profesor sobre las creencias, propósitos y acciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es necesario reflexionar a partir de los aspectos previamente señalados e investigar en qué situación se encuentran los docentes mexicanos. Por ello, este trabajo tiene

como objetivo principal identificar las creencias, propósitos y acciones del proceso de enseñanza en una muestra de docentes de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ).

Creencias

Una creencia es un constructo social que va a determinar la generación de pensamientos, actitudes, aptitudes, opiniones, etc.; son teorías que las personas generan para poder adaptarse al entorno, interpretar hechos, dar explicaciones a situaciones y guiar su comportamiento (Savasci-Acikalın, 2009). Son componentes del conocimiento, poco elaborados y subjetivos que no se fundamentan en la racionalidad, sino, más bien, sobre los sentimientos y las experiencias, lo que las hace ser muy consistentes y duraderas en el tiempo; en general, van influyendo en las personas, principalmente en la generación del pensamiento, opiniones, aptitudes y actitudes (Solís, 2015). De igual manera, la creación de una creencia y todo lo que ella conlleva se encuentran determinados, en principio, por la cultura general que rodea al sujeto y que, en cierta manera, determinará esa generación de pensamientos, actitudes, aptitudes y opiniones (Díaz, Jansson & Neira, 2012).

Las creencias, se forman a lo largo del tiempo a través de la razón (por ser un producto intelectual); del sentimiento (por ser producto de una convivencia o interacción social); de la influencia social (por ser producto de una cultura social); y de la voluntad (por ser una creencia individual), (Quintana, 2001). Dados estos elementos y la interacción de los mismos,

no es difícil suponer que no son una proposición simple, sino que llevan aparejado todo un proceso complejo de creación, validación y asentamiento.

Creencias vs conocimiento

Numerosos investigadores en este campo coinciden en que es el proceso reflexivo intencionado y sistemático del docente, el que le permite comprender las características propias de una docencia de cambio, desarrollo y, sobre todo, de calidad. La reflexión en torno a los elementos didácticos fundamentales como los objetivos, contenidos, metodología o evaluación, pueden resultar insuficientes si lo que se pretende es modificar sólo una creencia y no los conocimientos o la actividad docente (Marín-Díaz, 2005). Llegados a este punto, es importante señalar que una creencia va indudablemente unida al conocimiento (Tapia, Gómez & Del Pino, 2009), y éste, a su vez, a un potente componente afectivo, el cual emite juicios y evaluaciones. Es por esto que son difíciles de modificar y se asumen como universales, con un carácter implícito (las personas no son permanentemente conscientes de éstas) y una construcción social, por lo cual quienes pertenecen a un mismo grupo suelen compartir creencias muy similares entre sí, lo que incrementa su validez, veracidad y refuerza su percepción de idoneidad para explicar el entorno y adaptarse a él (Ferreya, 2012).

Por el contrario, el conocimiento se apoyaría en hechos objetivos al indicar de forma irrefutable lo que es cierto o falso, y requiere

de un proceso de aprendizaje para obtener esta información. Un conocimiento, aunque no deriva en creencia, sí puede generar el nacimiento de nuevas creencias al plantear dudas que antes no existían. Dado a lo anterior, el papel de las creencias juega un rol mucho mayor en la toma de decisiones que los conocimientos adquiridos (Solís, 2015).

Carusetta y Cranton (citado por Díaz, Martínez, Roa & Sanhueza, 2010), señalan que es importante delimitar cada constructo (conocimiento y creencias), pues estos dos términos son diferentes para referirse al mismo fenómeno. Las creencias son conocimientos anclados; ellas muestran el conocimiento que es más valioso para el docente y que ha funcionado en la actuación pedagógica. Siguiendo la línea anterior, Pozo, Del Pui-Pérez, Sanz y Limón (1992), señalan que toda persona tiene una serie de conocimientos y creencias que ha ido conformando a partir de las diferentes experiencias vitales. Ambos tipos de esquemas le ayudan a desempeñarse en su vida cotidiana y en contextos determinados. Ambos elementos pueden llegar a explicar cómo una persona interpreta, predice y actúa en los diferentes acontecimientos. Carusetta y Cranton (citados por Díaz, Martínez, Roa & Sanhueza, 2010), identifican cuatro características de las creencias:

- 1) La presunción existencial. Se refieren a aquellas verdades personales que cada quien tiene; son aquellas creencias respecto a la realidad social y física. Son profundamente particulares y no se ven afectadas por la

persuasión. Estas creencias se forman por accidente, por experiencias intensas o por una secuencia de eventos.

- 2) La alternancia. En algunas circunstancias, las personas por diferentes razones intentan crear una situación ideal y alternativa, que difiere de la realidad.
- 3) La carga afectiva y evaluativa. Las creencias tienen un componente afectivo y evaluativo más fuerte que el conocimiento. El afecto opera independiente de la cognición, la cual está asociada al conocimiento. El conocimiento de un área se diferencia de los sentimientos respecto a otra área. Los docentes enseñan el contenido de un curso, según los juicios que tengan respecto al contenido en sí. La combinación entre afecto y evaluación puede determinar la energía que los docentes le ponen al desarrollo de una actividad.
- 4) La estructura de la memoria episódica. 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. Las creencias recogen su fuerza de los episodios o eventos previos que influyen la comprensión de eventos posteriores.

Creencias docentes

Las creencias docentes se definen como un sistema en el cual subyacen constructos que se emplean cuando se piensa, evalúa, clasifica y se guía la actuación pedagógica; responden casi

siempre al sentido común y son de naturaleza tácita. No son necesariamente estáticas, es decir, se consideran dinámicas y sujetas al cambio y a la reformulación gradual (Kember, 2001). Las decisiones, por lo tanto, dependerán de lo que los docentes creen que es conveniente hacer, y aunque las creencias tienen un carácter dinámico, es relativamente raro que un docente las reformule, en cuyo caso, sólo serán modificadas si se explicitan y constituyen un desafío directo para el docente o cuando son invalidadas por experiencias pasadas (Solís, 2015; Pintor & Vizcarro, 2005).

El valor que el docente concede a una creencia, a sus creencias, determina el significado que la educación tiene para él/ella. No es difícil suponer, por lo tanto, que en el campo educativo, las creencias determinan la acción y la forma en la cual el docente ejerce su profesión, pues en ella se transmiten no sólo conocimientos teóricos, sino también, experiencias personales y sociales (De Vicente, 2000). Para Kagan (1992), las creencias y concepciones ayudan a los profesores a controlar la incertidumbre y la ambigüedad que puedan darse en su práctica. Así, los maestros construyen creencias en función de tres factores: (1) sobre los estudiantes, tomando en cuenta las características del grupo y el contexto en el que se encuentran, (2) sobre los aspectos fundamentales que deben enseñar, el contenido y la disciplina a la cual corresponden, y (3) sobre sus experiencias previas como estudiantes.

Por lo tanto, las creencias permiten que los docentes tomen decisiones pedagógicas, dentro y fuera del aula, influyendo en la motivación de los estudiantes y en la calidad del aprendizaje (Mansilla & Beltrán, 2013). Estas juegan un rol importante cuando se plantean reformas educativas, debido a que, cuando el docente genera reformas tomando en cuenta su forma de ver la docencia, se permite generar un proceso de reflexión sobre su propia práctica pedagógica, su relación con el cambio y la mejora de las mismas (Ferreira, 2012).

El interés principal en el análisis de las creencias docentes se fundamenta en la búsqueda de la mejora de la actuación del profesor; al respecto, cobraron fuerza nuevos enfoques de enseñanza, más centrados en el alumno y en el objetivo fundamental de mejorar su aprendizaje (Aguado, Gil & Mata, 2008). En este sentido, Aguado, Gil y Mata (2008) señalan que se requieren cambios en la personalidad del docente para enfrentar la diversidad cultural: sustituir una visión problematizadora por otra que reconoce la diversidad como normalidad; adoptar un talante reflexivo y crítico-constructivo respecto a inercias y rutinas; replantearse la tarea docente como algo más educativo que instructivo; asumir una responsabilidad ético-profesional, un compromiso, disponerse al trabajo conjunto y cooperativo con otros profesionales. Las nuevas generaciones deberán asumir una postura analítica, consciente, crítica y reflexiva que las lleve a mejorar su enseñanza y el proceso de aprendizaje en el contexto en

el cual estén (Tapia-Juárez, Gómez & Del Pino, 2009; Clarke & Hollingsworth, 2002).

El cambio de creencias obliga a que las prácticas pedagógicas tradicionales en la escuela se modifiquen, pese a las múltiples capacitaciones en innovaciones pedagógicas que puedan hacerse (Blázquez & Tagle, 2010). Por esta razón, las creencias que poseen los docentes han empezado a ser un tema de investigación a nivel nacional e internacional, sin embargo, a pesar de la importancia en todos los niveles educativos, el contexto más estudiado es el nivel básico: similitudes y diferencias en creencias, discurso, práctica docente, identidad profesional, creencias docentes acerca del éxito y fracaso, colegio democrático, ciudadanía y educación ciudadana (Solís, 2015).

Sumado a lo anterior, algunos estudios revelan que los docentes con mayor experiencia, muestran una mayor preocupación en relación con los contenidos didácticos, mientras que los docentes con menor experiencia se focalizan mayoritariamente en la gestión de aula (Frabboni, 2001). Esto sugiere que con la experiencia, los docentes aprenden a automatizar las rutinas relacionadas con la gestión de aula; por lo tanto, pueden focalizarse en el contenido que deben enseñar. Los docentes con mayor experiencia, por otra parte, hacen un mayor uso de la improvisación. Esto significa que a medida que el docente adquiere mayor experiencia, se apega en menor grado a las programaciones didácticas realizadas antes de una clase (MacLellan & Soden, 2003).

Aguado, Gil y Mata (2008), analizan las necesidades de formación intercultural del profesorado en España; las autoras se plantearon como uno de los dilemas a considerar: “[...] la revisión de creencias y prácticas vs entrenamiento en técnicas y metodologías”. Entre sus conclusiones, se indica que las instituciones encargadas de formar docentes han demostrado ser altamente conservadoras y hasta lentas, por tanto, las creencias y modelos de prácticas en las que los profesores son formados son homogéneas como lo eran hace treinta años. Para estas autoras, tales resultados son preocupantes, puesto que las creencias y su repercusión en la práctica docente se están manteniendo a pesar de los cambios y exigencias educativas; en la década de los años noventa, las investigaciones señalaban los mismos resultados.

Nespor, Pajares y Richardson (citados por Spanneberg, 2001), indican que las creencias de los maestros influyen en la práctica del aula y que estas creencias fueron elaboradas y establecidas a muy temprana edad en la vida o experiencias de su escolarización. Es por eso que Schuck (1997) señala que los educadores no se dan cuenta del poder de sus creencias y actitudes, por ello, es de suma importancia identificar de qué manera afectan o intervienen en sus labores educativas diarias. Por lo tanto, es importante considerar el poder de las creencias en el trabajo docente, especialmente porque éstas surgen en el plano individual y se perpetúan en el plano social, es un requerimiento ineludible para el trabajo de la

diversidad cultural y el cambio que se espera en los años venideros (Ruiz-Guevara, 2010).

Estévez-Nenninger, Valdés-Cuervo, Arreola-Olivarría y Zavala-Escalante (2014) llevaron a cabo una investigación con docentes universitarios en el estado de Sonora, México, y señalan que:

- Los docentes manifiestan creencias que visualizan el aprendizaje y al estudiante como elementos centrales de las prácticas pedagógicas. Esto puede explicarse por dos razones: la primera de ellas supone un proceso de interiorización gradual por parte de los docentes, acerca de las implicaciones y los alcances de las posturas relativas a una concepción de la enseñanza basada en el aprendizaje y el estudiante, lo cual permite que coexistan posturas antagónicas sin aparente conflicto. La otra, parte del supuesto de que éste es un fenómeno relativamente normal, explicado por una etapa de transición de las creencias de los docentes de un modelo tradicional a uno centrado en el aprendizaje y el estudiante.
- La experiencia acumulada por los profesores en sus procesos de formación, tanto en cursos de índole pedagógica como en posgrados en disciplinas de conocimiento que son objeto de enseñanza universitaria, en cierta medida, ha dado forma en ellos a la conformación de un nuevo tipo de creencias.

Creencias y contexto universitario

En el mundo universitario es muy común encontrar profesores que son expertos

conocedores de su materia; en muchos casos, son incluso profesionales muy reconocidos en su campo, pero no necesariamente aprendieron estrategias docentes para, a su vez, enseñar (Montenegro & Fuentealba, 2010); en muchos casos, y al comenzar sus carreras, retoman los esquemas de enseñanza de sus antiguos profesores (Tovar-Gálvez & García-Contreras, 2012; Moreno & Azcárate, 2003).

La práctica docente en el contexto universitario se caracteriza por ser intensa (absorbe tiempo, pensamientos y conocimientos), problemática (pobre formación didáctica e investigadora) y cautivadora (existe un aprendizaje nuevo y continuo). Estos docentes se forman en los cursos de inducción o formación continua que llevan (muchas veces por propia iniciativa), de sus ideas en un contexto institucional y social (Solar & Díaz, 2009), del dominio de conocimientos pedagógicos, curriculares, de la interacción con los estudiantes y los contenidos que enseña; éstos poseen una visión social diferente, una filosofía distinta a un docente de educación de nivel básico. En este caso, se forman de manera más individual, no hay un grupo en el cual compartan experiencias o saberes, marcan su propio ritmo y desarrollo profesional. Para ellos, y en este caso de individualismo, sus creencias son más débiles, y, por lo tanto, entran en estados de estrés muy elevados.

Por otro lado, y según señala Clarke y Hollingsworth (2002), a través de los años de experiencia, los docentes se hacen más experimentados, sus creencias son más estables

y eso facilita un mejor desarrollo en su formación y ejecución; construyen creencias que los llevan a la elaboración de sus relatos de vida, de sus historias de vida. El docente universitario toma de su realidad humana los elementos necesarios para descubrir y solucionar las contradicciones que hay en su quehacer profesional.

A lo largo de la vida profesional de un docente universitario, se generan varios cambios profesionales y personales. Llegados a este punto, separar ambos planos es difícil, por lo tanto, las creencias de éstos están construidas por la unión de ambas esferas de su vida; por ello, son creencias muy estables, fuertes y difícilmente las cambiará (Clarke & Hollingsworth, 2002; Crookes, 2003). Sin embargo, otros autores señalan que por muy estables o fuertes que sean las creencias, suelen ser modificables si el docente considera que es lo mejor para él y su labor. En este caso, se introduce en un proceso reflexivo (experiencia, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, intereses sociales y escenarios políticos) que produce nuevas habilidades, conocimientos y creencias formativas. Deja de ser un ente pasivo y observador, busca acciones e interacciones que mejoren su situación (Pérez, 1988).

Investigaciones en contextos universitarios

Serrano (2010), en su investigación con profesores de Educación Superior en España, encontró una actitud positiva hacia la mayoría de las dimensiones del cuestionario de creencias que se aplicó. Sin embargo, entre los resultados se destacan altos niveles de conservadurismo en

la dimensión referente a la programación de la sesión de clase. Esto es muy similar a lo hallado por otros autores en Latinoamérica (por ejemplo, Estévez-Nenninger et al., 2014), quienes señalan que los procesos de enseñanza y aprendizaje giran en torno al profesor y que los alumnos asumen un rol receptivo. Estévez-Nenninger y colaboradores (2014) analizan la situación en México y señalan que los maestros tienen creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje que comienzan a ser centradas, aunque de manera parcial, en las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. En esta investigación, si bien empiezan a aparecer creencias que expresan distanciamiento del rol tradicional, aún hay escasa preocupación por parte de los docentes por mantener un clima propicio que estimule y motive a los estudiantes a aprender.

Otra investigación con docentes mexicanos fue llevada a cabo por Cruz (2008), quien explora las creencias pedagógicas de profesores universitarios respecto a su papel docente y a la enseñanza-aprendizaje de sus alumnos. En este caso, los resultados permitieron ver algunas creencias pedagógicas discrepantes entre lo que se dice y lo que se hace en el aula. La autora indica que esta discrepancia se puede deber a que los docentes no logran establecer una frontera clara entre enseñanza y aprendizaje. En esta misma línea, pero en una investigación llevada a cabo en Argentina, se encontró muy poca relación entre la actuación y la percepción de la educación (De Vincenzi, 2009).

En Chile, también se ha abordado el tipo de enseñanza que declara un profesor desde su discurso, clasificándola en abierta, formal, estructurada y funcional. Cada uno de los estilos de enseñanza presenta características que le son propias y se relacionan con los estilos de aprendizaje de los estudiantes. Los resultados muestran que en la categoría Alto predominan los estilos abierto y funcional, mientras que en la categoría Bajo se ubican los estilos estructurado y formal (Chiang, Díaz & Rivas, 2013).

En Perú, Ferreyra (2012) explora las creencias en un grupo de docentes del área de psicología. En este caso, los resultados muestran que las creencias y concepciones median sus posturas y prácticas respecto a la evaluación de los aprendizajes. Se evidenció que su proceso de evaluación carece de rigurosidad al planificarse de acuerdo con las creencias y no a partir de los objetivos de aprendizaje. Consecuentemente, sostiene la autora, que se genera una disociación entre las metas de aprendizaje, las tareas a partir de las cuales son evaluadas y la valoración de los resultados obtenidos, con repercusiones en la validez, confiabilidad y justicia del proceso. Asimismo, privilegian el resultado del aprendizaje antes que el proceso o ejecución de una competencia, aproximándose a una evaluación de tendencia tradicional.

En resumen, Solís (2015) señala que en las investigaciones llevadas a cabo en los docentes universitarios quedan dos puntos claros: primero, las creencias sobre enseñanza-

aprendizaje en docentes universitarios son, aún, muy tradicionales, en este caso, el docente todavía concibe al alumno pasivo y receptivo. Y dos, no hay una total concordancia entre lo que los docentes manifiestan como su creencia pedagógica y su conducta en el aula.

Desempeño docente y sus dificultades

Desempeño docente, según Torres (2008), es el conjunto de acciones que realiza el maestro durante el desarrollo de su actividad pedagógica, que se concreta en el proceso de cumplimiento de sus funciones básicas y en sus resultados, para lograr el fin y los objetivos formativos del nivel educativo donde trabaja. En la Real Academia de la Lengua Española (2017), lo define como la acción y efecto de desempeñar o desempeñarse, que significa cumplir con una responsabilidad, realizar una acción que ha sido aceptada como una obligación, como un servicio por el cual se obtiene una satisfacción. Dado lo anterior, el desempeño docente tiene una estrecha relación con la calidad y eficiencia para propiciar un ambiente favorable de trabajo, buenas relaciones interpersonales, expresión de ideas y sentimientos; planificar y preparar las actividades de enseñanza-aprendizaje constructivista, etc. (Martínez-Cháirez, Guevara-Araiza & Valles-Ornelas, 2016).

Un buen o mal desempeño docente repercute en la calidad de los aprendizajes. No es un tema desconocido que tanto en las evaluaciones internacionales (PISA) y nacionales (ENLACE, PLANEA), los niveles académicos son alarmantemente bajos. Las soluciones que

propuso la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en el 2010, se dirigieron hacia la mejora de una enseñanza eficaz, atraer mejores candidatos como docentes, fortalecer la formación inicial docente, abrir las plazas docentes a concurso, crear periodos de inducción y prueba, mejorar el desarrollo profesional, evaluar para ayudar a mejorar, definir un liderazgo escolar eficaz, profesionalizar la formación y el nombramiento de directores, construir capacidad de liderazgo institucional en las escuelas y entre ellas, incrementar la autonomía escolar, garantizar el financiamiento en todas las escuelas, fortalecer la práctica social, crear comités de trabajo (OCDE, 2010).

Sin embargo, estos elementos externos (políticos y sociales) a pesar de mejorar, en parte, la situación, no ha erradicado el problema. Las instancias gubernamentales intentan abordar aspectos externos que impactan el desempeño profesional, pero no atienden las necesidades individuales de los docentes (OCDE, 2010), por ejemplo, señala Medrano (2010), que los programas de formación continua se orientan a la construcción de competencias profesionales, entendidas esencialmente como un saber actuar, lo cual exige una reflexión, conciencia, autocrítica y construcción de cada una de las acciones que emprendan. Es importante señalar que en este proceso reflexivo, autocrítico y autoevaluativo, se abordan las creencias en la práctica docente.

Método

Participantes

Se tomó como muestra un grupo de docentes de la UAZ, mediante un muestreo de tipo No Probabilístico Intencional, conformado por un total de 63 docentes, cuyas características fueron: para 90.5% su función principal es la docencia; 6.3%, actividades de gestión; y 2% se dedica fundamentalmente a tareas de investigación. En cuanto al grado académico, 62% tiene el grado

de Maestría, 26% doctorado, 1% Licenciatura y 0.03% una Especialidad.

En la tabla 1, se observan las asignaturas que los profesores imparten, entre éstas se encuentran: Psicología, Matemáticas, Investigación, Administración, Área de la Salud, Ingeniería, Sociales, Química y Diseño. Con estos datos, se observa la diversidad de asignaturas que imparten los docentes de la muestra.

Tabla 1
Asignaturas que están enseñando actualmente

Asignaturas	Frecuencia	Porcentaje
Psicología	30	47.6
Investigación	7	11.1
Sociales	1	1.6
Ingeniería	3	4.8
Administración	5	7.9
Matemáticas	10	15.9
Química	1	1.6
Salud	4	6.3
Diseño/arquitectura	1	1.6
Perdidos	1	1.6
Total	63	100.0

Se aplicó el Inventario de Perspectivas de Enseñanza (IPE), versión al español, del Teaching Perspectives Inventory (TPI, Pratt & Collins, 2001). Este inventario fue desarrollado inicialmente por los autores con el fin de determinar perfiles de los profesores con respecto a identificar qué creen, se proponen lograr y hacen los profesores cuando enseñan. En su origen, fue elaborado en inglés con el nombre

ya antes mencionado, la versión en español posee el nombre de Inventario de Perspectivas de Enseñanza (IPE), traducido y adaptado por Canto y Burgos en 2010. El inventario está conformado por 45 reactivos con una categoría de respuestas que va de 1 al 5, subdividido en cinco perspectivas: Transmisión, Aprendizaje, Desarrollo, Acompañamiento y Reforma social, con nueve reactivos cada una. A su vez, cada

perspectiva puede ser observada desde tres dimensiones que representan las Creencias, las Intenciones y las Acciones que los profesores realizan cuando enseñan. Cada una de las dimensiones se responde de acuerdo con una escala de cinco puntos (Canto & Burgos, 2011).

Con el objetivo de comprender con mayor amplitud las perspectivas de enseñanza, ésta se integra en la comprensión de los indicadores de las acciones, intenciones y creencias que enmarcan cada perspectiva de enseñanza. Las acciones se describen como las "rutinas y técnicas que utilizamos para involucrar a las personas en el contenido" (Pratt & Associates, 1998, p.17). Las acciones son el aspecto más concreto y accesible de una perspectiva de enseñanza, y son los medios a través de los cuales activamos intenciones y creencias para ayudar a las personas a aprender. "Las intenciones son declaraciones generales que apuntan hacia una agenda general de propósito" (Ibídem, 1998, p. 17). La intención del maestro es la "declaración de propósito del maestro, responsabilidad y compromiso dirigido a los estudiantes, contenido, contexto, ideales o alguna combinación de estos" (Ibídem, 1998, p. 18). Las creencias son el aspecto final de entender las perspectivas de enseñanza.

Las creencias sobre el conocimiento determinan qué se debe enseñar y qué evidencia se aceptará para confirmar que el conocimiento ha sido enseñado. Las creencias representan el aspecto más estable y menos flexible de la

perspectiva de una persona sobre la enseñanza (Pratt & Associates, 1998).

De esta manera, las Creencias presentan una categoría de respuesta que va de 1 (Completamente en desacuerdo) a 5 (Completamente de acuerdo). Mientras que las dimensiones Propósitos y Acciones emplean una categoría de cinco puntos que va de 1 (Nunca) a 5 (Siempre).

Procedimiento

El inventario se aplicó de forma individual a los docentes, con un tiempo de respuesta aproximado de 20 minutos.

Resultados

En la tabla 2, se observan los resultados en cuanto a las Creencias, Propósitos y Acciones, obtenidos con los docentes de la UAZ. En ella, se puede observar que las Creencias tienen una media de 3.86, los Propósitos una media de 3.96 y las Acciones una media de 3.80. Al llevar a cabo la comparación de medias, se observa que no hay diferencias estadísticamente significativas ($p > 0.05$).

De forma particular, los resultados en las áreas evaluadas se interpretan de acuerdo con las respuestas y al marco de referencia del instrumento a través de Creencias: ¿qué cree sobre la instrucción o la enseñanza?, Propósitos o Intenciones: ¿qué intenta lograr en su instrucción o enseñanza?, y Acciones: ¿qué hace cuando instruye o enseña?, de la siguiente manera:

- a) Creencias docentes. Los docentes creen que el aprendizaje se beneficia cuando hay objetivos predeterminados, consideran que deben ser profesores efectivos, para lo cual deben ser expertos en lo que enseñan y tener dominio de la materia, reflexionan sobre la importancia de tomar en cuenta las emociones de los alumnos, así como desarrollar su autoconfianza, ponen especial atención en la aplicación del conocimiento. De igual manera, con una media menor, creen que su método de enseñanza no se enfoca al cambio social sino al cambio individual.
- b) Propósitos. Los docentes de la muestra de la UAZ esperan que los alumnos apliquen el contenido de la materia en condiciones reales, esperan propiciar un cambio a través de desarrollar métodos más complejos de razonamiento.
- c) Acciones. Los docentes consideran que relacionan el contenido con las aplicaciones o escenarios de la vida real, llevan a cabo preguntas al momento de enseñar y especifican lo que se ha de aprender.

Tabla 2

Medidas de Creencias, Propósitos y Acciones

Dimensiones	N de reactivos	Media	Mediana	DE	Varianza	Rango	Suma
Creencias	15	3.8633	4.0300	.49173	.242	1.58	57.95
Propósitos	15	3.9653	4.0500	.31305	.098	.97	59.48
Acciones	15	3.8007	3.9400	.48507	.235	1.61	57.01

Discusión

Dado que las medias en las áreas evaluadas no muestran diferencias estadísticamente significativas, se puede asumir que existe coherencia entre las Creencias, Propósitos y Acciones de los docentes; es decir, lo que creen del proceso de enseñanza-aprendizaje coincide con lo que buscan cuando enseñan y lo que hacen cuando enseñan. Estos resultados no coinciden con lo encontrado por Cruz (2008),

donde los docentes universitarios mexicanos discrepan entre sus creencias pedagógicas, su papel docente y la enseñanza-aprendizaje de sus alumnos; o lo encontrado por De Vincenzi (2009) en docentes argentinos, donde, de igual manera, se presenta una pobre relación entre la actuación y la percepción de la educación. En resumen, y según externa Solís (2015), el que exista congruencia entre Creencias, Propósitos y Acciones, se debe a la influencia de las

creencias en la persona fundamentalmente en el pensamiento, opiniones, aptitudes y actitudes.

Estos resultados nos llevan a considerar lo propuesto por la OCDE (2010) en relación a la mejora de la calidad educativa: propone una enseñanza eficaz y de calidad que permita observar al alumno como un ente activo, receptivo de información, dinámico, reflexivo, que puede llegar a propiciar un cambio individual y social.

De igual manera, cabe resaltar que de acuerdo con la formación académica que tiene la muestra, en su mayoría estudios de posgrado, sus creencias muestran el conocimiento que para ellos es más valioso, privilegian poner en práctica los conocimientos por parte de los alumnos, esto los lleva a considerar las necesidades actuales que demanda la sociedad para ser cubiertas por la educación, resaltando el valor que para ellos tiene la educación como lo comenta Solís (2015). Sumado a lo anterior, y según señala la OCDE (2010), la formación de los docentes debe impactar en la calidad educativa, es por eso que propone: atraer mejores candidatos como docentes, fortalecer la formación inicial docente, abrir las plazas docentes a concurso, crear periodos de inducción y prueba, mejorar el desarrollo profesional, etc., procurando con ello mejores resultados en el aprendizaje y en los futuros profesionistas del país.

Finalmente, y dados los resultados de congruencia entre las áreas evaluadas, se puede sugerir que los docentes están intentando romper con la educación tradicional, desechando,

modificando o adaptando los esquemas aprendidos a lo largo de su formación (Tovar & García, 2012; Moreno-Moreno & Azcárate-Giménez, 2003), mostrando con esto una visión individual y social diferente al exponer a las nuevas generaciones una educación con cambios apropiados y calidad, pero, sobre todo, enseñando a las nuevas generaciones que las creencias aunque suelen ser muy estables, fuertes y difíciles de cambiar (Clarke & Hollingsworth, 2002; Crookes, 2003), podrán ser modificables si se considera que es lo mejor para la evolución educativa (Pérez, 1988).

Como limitantes del estudio, es importante señalar, primero, que este tipo de investigación se debe hacer con una muestra mayor y diversa (urbana, semi-urbana, rural); en este caso, las encuestas fueron contestadas en la capital de Zacatecas, en la UAZ y en una de sus extensiones: el Campus Jalpa, donde, la cantidad de estudiantes es mucho menor y, por lo tanto, el clima laboral es agradable, el contexto es tranquilo y se crea un proceso de enseñanza-aprendizaje más cercano e individual con los alumnos; y segundo, que el estudio de creencias no sólo debería ser abordado desde el docente, sino también desde el alumno, pues si se asume que el proceso de aprendizaje es dinámico y con una responsabilidad compartida entre el docente y el alumno, sería interesante saber qué tipo de creencias poseen estos últimos para que el nivel educativo sea mejor.

Conclusiones

Después de realizar la investigación, se llega a concluir que son profesores reflexivos y coherentes con su actuar docente, preocupados por sus alumnos y sus emociones, en contraposición con la idea de años atrás del docente universitario especialista de su materia como única condición de ser docente. El profesor de ahora se preocupa por su preparación académica, se considera un especialista preocupado por el proceso de enseñanza-aprendizaje. Privilegian el saber hacer como un elemento fundamental en el cambio educativo.

Referencias

- Aguado, T., Gil, I., & Mata, P. (2008). El enfoque intercultural en la formación del profesorado. Dilemas y propuestas. *Revista Complutense de Educación*, 19(2), 275-292. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/edu/11302496/articulos/RCED0808220275A.PDF>
- Blázquez, F., & Tagle, T. (2010). Formación docente: Un estudio de las creencias de alumnos y profesores sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54(4), 1-12. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/deloslectores/3551Blazquez.pdf>
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Canto, E., & Burgos, R. (2011). Perspectivas acerca de la enseñanza de docentes de Educación Superior. *Revista Educación y Ciencia, Cuarta Época*, 2(4-39), 7-18. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/277208582_Perspectivas_acerca_de_la_ensenanza_de_docentes_de_Educacion_Superior
- Chiang, M., Díaz, C., & Rivas, A. (2013). Un cuestionario de estilo de enseñanza para el docente de Educación Superior. *Revista Lasallista de Investigación*, 10(2), 62-68. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=69529816008>
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model or teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 947-967. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X02000537>
- Crookes, G. (2003). *A practicum in Tesol. Professional development through teaching practice*. Cambridge: Cambridge Language Education.
- Cruz, I. (2008). Creencias pedagógicas de profesores: el caso de la licenciatura en Nutrición y Ciencia de los Alimentos en México. *Revista Currículum*, 21, 137-156. Recuperado de <http://webpages.ull.es/users/revistaq/ANTERIORES/numero21/cruz.pdf>
- De Vicente, P. (2000). Un buen velero para aprender navegación: organizando los elementos del contexto para el desarrollo profesional del docente. En M. Lorenzo & colaboradores (Coords.), *Las organizaciones educativas en una sociedad neoliberal* (pp.919-948). Granada: GEU y AREA.

- De Vincenzi, A. (2009). Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios. *Educación y Educadores*, 12(2), 87-101. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83412219006>
- Díaz, C., Jansson, L., & Neira, A. (2012). Percepciones de profesores y estudiantes chilenos de educación media acerca del papel de la tecnología en la clase de inglés como lengua extranjera. *Revista Lasallista de Investigación*, 8(2), 3-60.
- Díaz, C., Martínez, P., Roa, I., & Sanhueza, M. G. (2010). Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico. *Polis Revista Latinoamericana*, 25, 1-14.
- Estévez-Nenninger, H., Valdés-Cuervo, A., Arreola-Olivarría, G., & Zavala-Escalante, G. (2014). Creencias sobre enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 6(13), 49-64. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2810/281031320004.pdf>
- Estévez, E. (2002). Enseñar a aprender. *Estrategias cognitivas*. México D. F.: Paidós.
- Ferreira, A. (2012). *Creencias y concepciones docentes sobre la evaluación de los aprendizajes en el contexto universitario* (Tesis de Licenciatura). Lima, Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Frabboni, F. (2001). *El libro de la pedagogía y la didáctica I: la educación*. Madrid: Editorial Popular.
- Kagan, D. (1992). Implications of Research on Teacher Belief. *Educational Psychologist*, 27(1), 65-90. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2701_6
- Kember, D. (2001). Beliefs about knowledge and the process of teaching and learning as a factor in adjusting to study in higher education. *Studies in Higher Education*, 26, 205-221. <http://doi.org/10.1080/03075070120052116>
- MacLellan, E., & Soden, R. (2003). Expertise, expert teaching and experienced teachers' knowledge of learning theory. *Scottish Educational Review*, 35, 110-120. Recuperado de <http://ser.stir.ac.uk/pdf/175.pdf>
- Mansilla, J., & Beltrán, J. (2013). Coherencia entre las estrategias didácticas y las creencias curriculares de los docentes de segundo ciclo, a partir de las actividades didácticas. *Perfiles Educativos*, 35(139), 25-39. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13225611012>
- Marín-Díaz, V. (2005). Las creencias formativas de los docentes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(5). Recuperado de rieoei.org/deloslectores/667Marin.PDF
- Martínez-Cháirez, G. I., Guevara-Araiza, A., Valles-Ornelas, M. M. (2016). El desempeño docente y la calidad educativa. *Revista Ra*

- Ximhai*, 12(6), 123-134. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/461/46148194007.pdf>
- McCombs, B., & Whisler, J. (1997). *La clase y la escuela centrada en el aprendiz: Estrategias para aumentar la motivación y el rendimiento*. Barcelona: Paidós.
- Medrano, H. (2010). *Congreso Iberoamericano de Educación*. Recuperado de http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/DOCENTES/RLE2592_Medrano.pdf
- Montenegro, H., & Fuentealba, R. (2010). El formador de futuros profesionales: una nueva forma de comprender la docencia en la educación superior universitaria. *Revista Calidad en la Educación*, 32, 254-267. Recuperado de file:///C:/Users/FPSI-L-DEISY/Downloads/cse_articulo907.pdf
- Moreno, M., & Azcárate, C. (2003). Concepciones y creencias de los profesores universitarios de matemáticas acerca de la enseñanza de las educaciones diferenciales. *Enseñanza de las Ciencias*, 21(2), 265-280. Recuperado de <file:///C:/Users/FPSI-L-DEISY/Downloads/21935-21859-1-PB.pdf>
- OCDE. (2010). *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas*. Recuperado de <https://www.oecd.org/edu/school/46216786.pdf>
- Pérez, A. (1988). El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado. En A. Villa (coord.), *Perspectivas y problemas de la función docente*. (pp. 128-148). Madrid: Narcea.
- Pintor, M., & Vizcarro, C. (2005). ¿Cómo aprenden los profesores? Un estudio empírico basado en entrevistas. *Revista Complutense de Educación*, 16(2), 623-644.
- Pozo, J. I., Del Pui-Pérez, M., Sanz, A., & Limón, M. (1992). Las ideas de los alumnos sobre la ciencia como teorías implícitas. *Infancia y aprendizaje*, 57, 3-22. doi: 10.1080/02103702.1992.10822321
- Pratt, D. D., & Associates. (1998). *Five Perspectives on Teaching in Adult and Higher Education*. [Cinco perspectivas sobre la enseñanza en adultos y educación superior]. Malabar, FL: Krieger Publishing Company.
- Pratt, D. D., & Collins, J. B. (2001). *Inventario de perspectivas de enseñanza*. Recuperado de <http://www.teachingperspectives.com/>
- Quintana, J. M. (2001). Las creencias y la educación. *Pedagogía cosmovisional*. Barcelona: Herder.
- Real Academia de la Lengua Española. (2017). *Desempeño docente*. Recuperado de <http://dle.rae.es/?w=diccionario>
- Ruiz-Guevara, L. S. (2010). Creencias, práctica docente y propuestas para la atención de la diversidad cultural: el caso de una docente costarricense y tres infantes nicaragüenses. *Revista Electrónica Educare*, 16(2), 155-172. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194115606012>
- Salgado, J. (2009). Pensamiento del profesor a cerca del éxito o fracaso de su respectiva

- unidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(3), 47-68. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/551/55114063005.pdf>
- Savasci-Acikalin, F. (2009). Teacher beliefs and practice in science education. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 10(1), 1-14. Recuperado de https://www.eduhk.hk/apfslt/download/v10_issue1_files/funda.pdf
- Schuck, S. (1997). Using a research simulation to challenge prospective teachers' beliefs about mathematics. *Teaching and Teacher Education*, 13(5), 529-539. doi:10.1016/S0742-051X(97)85541-2
- 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. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352/re352_12.pdf
- Solar, M., & Díaz, C. (2009). Los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula universitaria: una mirada desde las creencias de académicos de trabajo social y periodismo. *Estudios Pedagógicos*, 35(11), 181-197. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1735/173514138011.pdf>
- Solís, C. A. (2015). Creencias sobre enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios. Revisión de algunos estudios. *Propósitos y representaciones*, 3(2), 227-260. Recuperado de <file:///C:/Users/FPSI-L-DEISY/Downloads/Dialnet-CreenciasSobreEnsenanzaYAprendizajeEnDocentesUnive-5475205.pdf>
- Spanneberg, R. (2001). *Teachers' Beliefs and Practices related to a Professional Development Programme in South African Rural Schools*. Recuperado de <https://www.aare.edu.au/data/publications/2001/spa01178.pdf>
- Tapia, N., Gómez, S., & Del Pino, E. (2009). *Las creencias del profesor universitario como factor de calidad en la enseñanza*. Recuperado de http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://ediblio.unsa.edu.ar/58/1/Las_creencias_del_profesor_universitario_como_factor_de_calidad_en_la_ense%25C3%25B1anza..pdf&gws_rd=cr&ei=s_LSWOjPLevk0gLq1L_QAQ
- Torres, J. (2008). *Desempeño profesional del tutor y su mejoramiento en Cuba*. Recuperado de <http://www.gestiopolis.com/organizacion-talento/gestion-del-desempeno-y-su-comportamiento.htm>
- Tovar-Gálvez, J. C. & García-Contreras, G. A. (2010). Investigación en la práctica de docentes universitarios: obstáculos epistemológicos y alternativas desde la didáctica general constructivista. *Edu. Pesquí*, 38(4), 881-895. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n4/07.pdf>

Recibido: 06/07/2017

Revisado: 12/12/2017

Aceptado: 28/04/2018