

Perspectivas de enseñanza en docentes de la Facultad de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana de la Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED)

Perspectives of education in teachers of the Faculty of Psychology and Therapy of Human Communication of the Juarez University of the State of Durango

María Tereza Santiesteban Contreras
Marco Antonio Vázquez Soto
Patricia Lorena Martínez Martínez
Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED)

Resumen

La investigación, pretende dar a conocer las perspectivas sobre el proceso de enseñanza que tiene una muestra representativa de docentes de la Facultad de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana de la Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED). Además, se busca conocer si existen diferencias significativas de estas perspectivas en función de las variables de antigüedad y grado académico. Para tal fin, se utilizó una metodología de investigación de tipo cuantitativo, basada en la aplicación del Inventario de Perspectivas de Enseñanza (IPE, versión al español). El objetivo del instrumento es identificar las perspectivas de enseñanza desde tres componentes: Creencias, Propósitos y Acciones de los profesores cuando enseñan. Desde estas tres dimensiones, se observan cinco perspectivas: Transmisión, Aprendizaje, Desarrollo, Acompañamiento y Reforma social. De acuerdo con los resultados, se concluyó que no existe uniformidad en las creencias de los docentes con respecto a la enseñanza, en contraste con la antigüedad y grado de estudios. Sin embargo, las diferencias no fueron estadísticamente significativas.

Palabras clave: perspectivas, enseñanza, creencias, propósitos, docentes

Nota del autor

María Tereza Santiesteban Contreras, Facultad de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana, Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED). Marco Antonio Vázquez Soto Facultad de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana, Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED) Patricia Lorena Martínez Martínez, Facultad de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana, Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED).

La correspondencia en relación con este artículo debe dirigirse a María Tereza Santiesteban Contreras, Facultad de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana, (UJED) Blvd. del Guadiana No. 501. Fracc. Ciudad Universitaria. C.P. 34120. Durango, Dgo. México.
Dirección electrónica: mariatereza42@outlook.com Tel.: 6181450427

Abstract

The research intends to show the process that a representative sample of teachers from the Faculty of Psychology and Human Communication Therapy of the Juárez University of the state of Durango has. Furthermore, it searches for significant differences among the teachers' perspectives depending on the variables of antiquity and academic degree. For this purpose, a quantitative methodology based on the application of the Teaching Perspectives Inventory was used. The objective of the instrument was to identify the perspectives of teaching from three dimensions: Beliefs, Purposes and Actions of the teachers when they teach. Pating from these three perspectives, there are five dimensions: transmission, learning, development, accompaniment and social reform. According to the results, it was concluded that there is no uniformity in the beliefs of the teachers regarding tuition in contrast with antiquity and level of studies. Nevertheless, these differences were not statistically significant.

Keywords: teaching, perspective, beliefs, education, professor.

La enseñanza dentro del marco general del desarrollo social se presenta como una actividad humana, que implica nuevas exigencias y oportunidades. Los avances científicos y tecnológicos de las últimas décadas, han provocado un cambio de paradigmas, exigiendo un trabajo de reflexión en torno al quehacer docente y su impacto en el ámbito escolar. Con base en lo anterior, surgen cuestionamientos como: ¿Qué piensa el profesor acerca de los contenidos que comparte? ¿Qué motiva su desempeño frente a sus alumnos? ¿Cómo concibe el proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿El docente propicia la innovación y otorga significado al trabajo en el aula?

La idea de indagar sobre las creencias, los propósitos y las acciones, se relaciona con las características subjetivas y la complejidad que este fenómeno implica. En el campo educativo, explorar las creencias permite conocer su influencia en las percepciones y juicios que los maestros tendrán. “La actuación de los docentes

y su concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje, se comprende entrando al entramado de creencias que sostienen su praxis pedagógica” (Díaz, Martínez, Roa, Sanhueza, 2010, p. 422). Es decir, lo que los docentes hagan será consecuencia de lo que piensan (Estévez, Valdés, Arreola & Zavala, 2014), y puede influir de esta forma el éxito o fracaso académico del estudiante.

Algunos autores establecen que el estudio de las creencias docentes son indicadores certeros y predicen de manera efectiva las decisiones de los profesores y su actuación en el aula. Este énfasis en los sistemas de creencias ha sido explotado por los investigadores en educación, al momento que intentan comprender la naturaleza del proceso de enseñanza-aprendizaje. De acuerdo con Díaz, et al. (2010), “las contribuciones más significativas en el campo de la investigación educativa están relacionadas con las actuaciones en el aula” (p. 423).

En la literatura científica, se encuentra una vasta propuesta de investigaciones en torno a las creencias de los docentes. En América del Norte, Pratt y Collins, (2001) realizaron diversos estudios para identificar las creencias de los profesores acerca de la enseñanza, además, integraron constructos que dieron lugar al concepto de “perspectivas de enseñanza” (*teaching perspectives*): “un conjunto interrelacionado de creencias e intenciones que da dirección y justificación a las acciones” (p. 2).

En el contexto europeo, Wanlin (2009) realizó un análisis exhaustivo a partir de encuestas, entrevistas, registros autobiográficos y otros recursos metodológicos. Concluyó que las creencias de los docentes efectivos son adaptativas, especialmente porque deben aprender a enfrentar y/o resolver los dilemas propios del trabajo en el sistema escolar.

En México, Canto y Burgos (2011) realizaron una investigación cuyo propósito fue identificar la relación entre las perspectivas de enseñanza con el perfil docente propuesto en el Modelo Educativo de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY). Sus resultados los llevaron a concluir que “no existe uniformidad en las creencias de los profesores con respecto a la enseñanza. Por lo que no se ha encontrado unificar el desempeño docente en torno a una perspectiva constructivista y /o humanista” (p. 7).

Por otro lado, para estudiar las creencias de los profesores, es necesario que éstas se sitúen en un marco teórico conceptual, cuyo fin sea comprender la relevancia de las investigaciones

sobre la praxis educativa. El docente es un mediador que ayuda a sus estudiantes a construir una mirada del mundo, a encontrar mejores respuestas ante los cuestionamientos, a entender su contexto para poder cambiarlo. Aquí es donde las creencias del profesor permean este proceso de construcción en el alumno. Pero, ¿Qué es una creencia? ¿Cuál es su significado?

Definir creencias es un proceso complejo, pues se utilizan diferentes constructos con intención de comprenderlas. Posturas personales y cosmovisiones (*worldviews*) son conceptos semejantes usados en fenomenología y filosofía. En la literatura educativa, por ejemplo, se hace referencia a teorías implícitas, constructos personales, perspectivas, imágenes y metáforas. En estudios relacionados con la psicología, especialmente desde la postura cognitiva, las creencias se expresan como marcos, referencias, esquemas, intenciones y reglas prácticas. En sociología, Ponte (2009) describe que las creencias se encuentran expresadas como identidad, uno mismo, y valores. Entre todas las concepciones propuestas, “las nociones de creencias y teorías implícitas son las más utilizadas en las investigaciones sobre el pensamiento del profesor” (Rojas, 2014, p. 91).

Respecto a la noción de creencias, éstas “se consideran como componentes del conocimiento, subjetivos, poco elaborados, generados a nivel particular por cada individuo para explicarse y justificar muchas de las decisiones y actuaciones personales y profesionales vividas” (Serrano, 2010, p. 271). Según Wanlin (2009), la

justificación y validación de estas construcciones mentales provienen de distintos orígenes. Martínez, Montero y Pedrosa (2009), proponen como fuentes de dicha validación: la experiencia personal, el conocimiento científico dominante y/o divulgado, los consensos culturalmente aceptados y las inferencias lógicas.

Ahora bien, de acuerdo con Díaz, Jansson y Neira (2012), el desarrollo de una creencia se encuentra determinado, en principio, por la cultura general que rodea al sujeto y que determina, en cierta manera, la generación de pensamientos, actitudes y opiniones. Además, “su forma de expresión es simbólica, a través del lenguaje, y tiene por función la de servir de instrucción, de integración, de argumentación y de reflexión” (Cruz, 2008, p. 142). Se organizan con base en “las conexiones y relaciones con otras creencias u otras estructuras cognitivas o afectivas; y por su naturaleza y origen, algunas estarían más sujetas a controversia que otras” (Gómez-Chacón, 2003, p. 7).

Al referirse al ámbito educativo, Pratt y Collins (2001) llaman a las creencias docentes “perspectivas de enseñanza”, pues éste es un término más amplio y lo definen como “un conjunto interrelacionado de creencias e intenciones que da dirección y justificación a las acciones” (p. 2). Es decir, estos constructos integran ideas, valoraciones, clasificaciones y orientaciones en la actuación pedagógica. Las creencias de los docentes “responden casi siempre al sentido común y son de naturaleza tácita, no son necesariamente coherentes; sino

que más bien se consideran como dinámicas y sujetas al cambio y reformulación gradual” (Díaz, et al., 2010, p. 426).

De acuerdo con Ávalos, Cavada, Pardo y Sotomayor (2010), lo que creen y esperan los profesores sobre la enseñanza está también asociado al contexto escolar, donde se desarrollan los apoyos para implementar innovaciones, la jornada y la remuneración laboral, y la carga de responsabilidades, entre otros aspectos. Por todo esto, “existen creencias que son más estables, duraderas y que están íntimamente ligadas a la experiencia vital del docente; otras, en cambio, son flexibles y adaptativas y probablemente se han instalado solo a nivel discursivo sin que afecten vitalmente las ideas del docente” (Rojas, 2014, p. 110).

En el mismo tenor, Canto y Burgos (2010), resumen la conceptualización de las cinco perspectivas de enseñanza más reconocidas con referencia en sus tres componentes (Kember, 1997; Pratt & Collins, 2001): las creencias, es decir, lo que el docente piensa acerca de lo que enseña; los propósitos, que se refiere a las intenciones y objetivos cuando se enseña; las acciones, que aluden a lo que el profesor hace en el aula. A continuación, se describen dichas perspectivas

- a) Transmisión: la enseñanza efectiva requiere de un grado alto de compromiso con el contenido o el tema. Enseñar bien significa dominar los contenidos. La principal responsabilidad del profesor es representar el contenido de manera eficiente. La de los

estudiantes es aprender el contenido en las formas autorizadas y legítimas.

- b) Aprendizaje: el aprendizaje efectivo es el proceso de “enculturar” al alumno dentro de un conjunto de normas sociales y maneras de trabajar establecidas. Los buenos profesores se encuentran altamente calificados en lo que enseñan y tienen gran experiencia. El profesor muestra cómo ocurren los hechos teóricos en el plano real y lo traslada a un lenguaje accesible para los estudiantes. La relación teoría-práctica y la preparación para el trabajo son fundamentales.
- c) Desarrollo: la enseñanza efectiva debe ser planeada y conducida desde el punto de vista de los estudiantes. El buen profesor debe entender cómo piensan y razonan sus estudiantes acerca de los contenidos estudiados. El objetivo principal es que éstos desarrollen poco a poco habilidades de pensamiento cada vez más complejas. El profesor debe adaptar el conocimiento a los niveles de entendimiento de los alumnos y a sus maneras de pensar.
- d) De acompañamiento: la enseñanza efectiva supone que el esfuerzo persistente y de larga duración viene no sólo de la cabeza, sino también del corazón. Los estudiantes se motivan cuando saben qué se espera de ellos y se les otorga soporte emocional y académico. El profesor no baja sus estándares de exigencia, pero alienta a sus estudiantes a lograr metas altas y reconoce el esfuerzo y crecimiento individual.

- e) Reforma social: la enseñanza efectiva busca cambiar la sociedad de distintos modos. El objetivo de la enseñanza es colectivo y no individual. Los buenos profesores tratan de despertar el sentido crítico de sus alumnos mediante la discusión de distintas ideologías sociales, relacionadas o no con el tema de estudio. El buen profesor desafía el statu quo establecido y alienta a sus estudiantes a reflexionar sobre las injusticias sociales (Canto & Burgos, 2010, pp. 6-8).

Por lo anterior, estudiar las creencias docentes se vuelve complicado debido a sus múltiples concepciones y aplicaciones, además, no todos los profesores tienen la condición de expertos en educación, sino que acceden al ejercicio de formar estudiantes universitarios desde estudios profesionales sin relación con la docencia. Sin embargo, se determinó investigar las creencias de enseñanza como componente clave en el desempeño docente. De acuerdo con Canto y Burgos (2010) lo anterior es posible cuando se utiliza una metodología apropiada, un diseño adecuado y la operacionalización de los resultados.

Objetivo del estudio

Este estudio pretende identificar si existen diferencias significativas en las perspectivas de enseñanza de los profesores de la licenciatura en Psicología con diferente grado académico y antigüedad laboral de la Facultad de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana de la UJED.

Preguntas de investigación

A partir del objetivo mencionado, este estudio se planteó responder las siguientes preguntas:

1. ¿Cuáles son las perspectivas de enseñanza de los profesores adscritos en la licenciatura en Psicología de la Facultad de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana de la UJED, con diferente grado académico y antigüedad laboral?

2. ¿Habrá diferencias significativas en las perspectivas de enseñanza de los profesores con diferente grado académico y antigüedad laboral?

Para responder a las preguntas se elaboró un diseño de investigación descriptivo transversal; los sujetos de acuerdo con su máximo nivel de estudios: Licenciatura, Maestría y Doctorado. De la misma forma, se consideró su antigüedad y se agrupó en cuatro rangos: 1 a 8 años, 9 a 16 años, 17 a 24 años y 25 años o más.

Hipótesis de investigación

Expresadas en términos estadísticos se exponen las hipótesis de la siguiente manera:

H_0 = No existe diferencia significativa entre las medias de las subescalas Transmisión, Aprendizaje, Desarrollo, Acompañamiento y

Reforma social de los grupos de docentes, según su nivel de estudios y su antigüedad.

H_1 = Existe diferencia significativa entre las medias de las subescalas Transmisión, Aprendizaje, Desarrollo, Acompañamiento y Reforma social de los grupos de docentes, según su nivel de estudios y su antigüedad.

El criterio para decidir es: si la probabilidad obtenida $P\text{-valor} \leq \alpha$, se rechaza la H_0 , es decir, se acepta la H_1 . Si la probabilidad obtenida $P\text{-valor} > \alpha$, no se rechaza la H_0 , es decir, se acepta la H_0 .

Método

El procesamiento estadístico de los datos con respecto a las perspectivas de enseñanza se realizó con medidas de tendencia central y de dispersión. La comparación entre las medias de las subescalas Transmisión, Aprendizaje, Desarrollo, Acompañamiento y Reforma social de los grupos de docentes, según su nivel de estudios y su antigüedad, se realizó mediante la prueba de análisis de varianza ANOVA.

A continuación, en la tabla 1, se definen las variables y los indicadores del estudio.

Tabla 1
Variables, definiciones conceptuales e indicadores

Variable	Definición conceptual	Indicadores
Perspectivas acerca de la enseñanza	“Un conjunto interrelacionado de creencias e intenciones que da dirección y justificación a nuestras acciones” (Pratt, & Collins, 2001, p. 2)	Respuestas al Inventario de Perspectivas de Enseñanza (Pratt, & Collins, 2001).
Grado académico	Distinción otorgada por alguna institución educativa, generalmente después de la terminación exitosa de algún programa de estudios.	Respuesta a la pregunta: ¿cuál es su grado académico más alto?
Antigüedad docente	Número de años que el profesor ha impartido clases	Respuesta a la pregunta: aproximadamente, ¿cuántos años lleva dedicado a la docencia?

Participantes

La población de este estudio estuvo constituida por 50 profesores adscritos a la licenciatura en Psicología de la Facultad de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana de la UJED, que se encontraban laborando en el semestre “A” (febrero a julio) de 2017.

De la población de 50 profesores, se determinó una muestra aleatoria de 44 sujetos con un error de 5% y un grado de confianza de 95%, según la fórmula para determinar el tamaño de la muestra de poblaciones finitas:

$$n_0 = \frac{n}{1 + \frac{n-1}{N}} = 44$$

En donde n es el tamaño de la muestra que se pretende determinar, z el grado de confianza, P_i la proporción muestral y e el error máximo permisible.

Instrumento

Se utilizó el Inventario de Perspectivas de Enseñanza (IPE). Este inventario es la versión en español del *Teaching Perspectives Inventory* (Pratt & Collins, 2001), cuyo propósito es identificar qué es lo que los profesores creen, qué se proponen lograr y lo que hacen cuando

enseñan. Está conformado por 45 reactivos con una categoría de respuestas que va de 1 a 5, subdividido en cinco subescalas: Transmisión, Aprendizaje, Desarrollo, Acompañamiento y Reforma social, con nueve reactivos cada una. A su vez, cada subescala puede ser observada desde tres dimensiones: Creencias, Intenciones y Acciones que los profesores realizan cuando enseñan.

Cada una de las dimensiones es respondida de acuerdo con una escala de cinco puntos. Las Creencias, con 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).

Los profesores respondieron al instrumento marcando una “X”, en el cuadro que indicaba su respuesta a cada una de las afirmaciones del inventario. La puntuación para cada una de las perspectivas se obtiene al sumar las equis marcadas para cada uno de los reactivos.

La confiabilidad de la prueba completa, aplicada en la muestra del presente trabajo, fue de 0.935 del alfa de Cronbach. En cuanto a las subescalas, la confiabilidad se muestra en la tabla 2.

Tabla 2

Confiabilidad de las subescalas calculada con el alfa de Cronbach

Subescala	Confiabilidad
Transmisión	0.829
Aprendizaje	0.763
Desarrollo	0.756
Acompañamiento	0.767
Reforma social	0.803

Procedimiento

En abril de 2017 se solicitó autorización al personal responsable de la institución educativa para aplicar el cuestionario a los docentes de la Licenciatura en Psicología. Una vez obtenida la autorización, se solicitó a los maestros seleccionados en forma aleatoria, que respondieran el cuestionario; se les explicó el propósito del estudio y el compromiso de tratar confidencialmente la información proporcionada. Los datos obtenidos fueron procesados en el programa *SPSS 12* para su análisis.

Resultados

De los 44 profesores encuestados, seis (13.6%) cuentan con grado de doctor, 30 (68.2%) de maestría, uno (2.3%) de especialización y siete (15.9%) de licenciatura. La antigüedad

de los docentes está distribuida de la siguiente manera: 12 (27.3%) se encuentran ubicados en un rango de 1 a 8 años, 17 (38,6%) de 9 a 16 años, 10 (22.7%) de 17 a 24 y cinco (11.4%) con 25 años o más. En cuanto al tiempo dedicado a la docencia, 31 (70.5%) le dedican de 1 a 10 horas a la semana, 12 (27.3%), de 11 a 20 horas y 1 (2.3%), de 21 a 30 horas. La función principal de la mayoría (95.5%) de las personas entrevistadas es la docencia, sólo 2.3% se dedica principalmente a la gestión y otro 2.3%, a la investigación.

Perspectivas de enseñanza en la muestra general

El primer resultado describe, en la tabla 3, las medias y desviación estándar obtenidas de la muestra general en cada subescala, resaltando además (con negrillas) la subescala con la perspectiva de enseñanza dominante.

Tabla 3

Perspectiva de enseñanza dominante en la muestra general

Subescala	<i>M</i>	<i>DE</i>
Transmisión	34.6	5.3
Aprendizaje	37.9	4.7
Desarrollo	36.0	4.9
Acompañamiento	36.1	4.6
Reforma social	34.2	5.2

Perspectivas de enseñanza de acuerdo con el grado académico

Con el fin de conocer si existen diferencias entre los docentes con distinto grado académico respecto a las perspectivas de enseñanza, se

calcularon ANOVAS de una sola vía. La tabla 4 muestra las medias, desviaciones estándar y significancia para cada rubro.

Tabla 4

Medias, desviaciones estándar y f por grado académico para cada perspectiva de enseñanza

Subescala	Grado académico							
	Licenciatura		Maestría		Doctorado		F	p
	M	DE	M	DE	M	DE		
Transmisión	36.7	5.5	34.9	5.1	32.3	4.8	1.75	0.17
Aprendizaje	40.1	4.0	38.2	4.6	35.3	4.5	2.60	0.07
Desarrollo	35.6	3.0	36.6	5.3	34.5	4.2	1.26	0.30
Acompañamiento	36.0	4.4	36.6	4.8	35.0	3.7	1.26	0.30
Reforma social	33.0	5.5	34.8	5.5	33.7	2.9	0.91	0.44

Conclusión de la hipótesis: puesto que todos los valores p (última columna) resultaron mayores que 0.05, no se puede establecer una diferencia significativa entre las medias de las subescalas de Transmisión, Aprendizaje, Desarrollo, Acompañamiento y Reforma social de los grupos de docentes según su nivel de estudios.

Perspectivas de enseñanza de acuerdo con la antigüedad docente

A partir de los resultados obtenidos, en la tabla 5 se describe la perspectiva de enseñanza predominante con base en la antigüedad docente.

Tabla 5

Medias, desviación estándar y f de una sola vía por perspectiva y antigüedad docente

Perspectiva	Antigüedad docente									
	1 a 8 años		9 a 16 años		17 a 24 años		25 años o más		F	p
	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE		
Transmisión	34.0	6.1	36.2	4.1	33.4	6.1	33.0	5.2	1.75	0.17
Aprendizaje	37.5	5.2	39.2	2.9	38.0	6.1	34.2	4.7	2.60	0.07
Desarrollo	34.5	4.5	37.8	4.5	37.0	4.3	31.4	5.6	1.26	0.30
Acompañamiento	34.3	5.4	37.2	3.6	38.7	3.3	31.4	3.4	1.26	0.30
Reforma social	33.9	4.8	34.9	4.8	34.4	7.3	32.2	3.4	0.91	0.44

Conclusión de la hipótesis: puesto que todos los valores p (última columna) resultaron mayores que 0.05, no se puede establecer una diferencia significativa entre las medias

de las subescalas Transmisión, Aprendizaje, Desarrollo, Acompañamiento y Reforma social de los grupos de docentes en relación con su antigüedad.

Discusión

Los resultados muestran que no existe homogeneidad con respecto a las perspectivas de enseñanza en la muestra general de docentes. Se observa que la perspectiva dominante es la de Aprendizaje ($M= 37.9$), es decir, los profesores creen que deben tener una práctica efectiva, que el conocimiento se construye trabajando y que el conocimiento y su aplicación no pueden estar separados. Enseguida, se encontró que la perspectiva elegida por los docentes fue la de Acompañamiento ($M= 35.1$). Esto sugiere que los profesores creen necesario, promover un ambiente de cuidado y confianza en el aula sin sacrificar el desempeño. Es importante la motivación de los estudiantes, el crecimiento personal y el logro académico.

En tercer grado de preferencia, los docentes eligieron la perspectiva de Desarrollo ($M= 36$). Los profesores creen que un trabajo eficiente es aquel que logra adaptar los conocimientos al nivel de cada alumno, ayudándolo a desarrollar estructuras cognitivas cada vez más complejas para la resolución de problemas. Por otra parte, la perspectiva de Transmisión fue elegida en cuarto lugar ($M= 34.6$); esta postura supone que los docentes tienen un alto compromiso con el contenido, tema o materia de estudio. Creen que los maestros deben tener dominio de los contenidos y presentarlos de modo eficiente. Se encontró que la muestra general eligió la perspectiva de Reforma social en último sitio (34.2).

Esto indica una postura menos cuidada ante el enfoque educativo que provoca un cambio social. Los profesores no establecen como prioritario un trabajo de reflexión ni se comprometen en la vida social de la comunidad. Por todo lo anterior, puede concluirse en este primer análisis que estos resultados sustentan la propuesta de Pratt (2002), al afirmar que no hay una sola perspectiva de enseñanza que produzca aprendizaje, sino que todas son estilos pedagógicos, por ende, la enseñanza efectiva es multifactorial. De acuerdo con Prieto (2007), es necesario propiciar el espacio personal e institucional que lleve hacia la comprensión de la relevancia de las creencias del maestro en el proceso de enseñanza. Con esto, se hace visible la necesidad de realizar cambios fundamentales sobre cómo el docente concibe la enseñanza para que pueda insertar mejoras en su manera de enseñar, que en opinión de Villalobos y De Cabrera (2009), propicien una conciencia mayor que traspase la circunstancia educativa y contribuya a la equidad, ética y promoción de acciones que tengan un impacto social.

Con respecto a los resultados obtenidos acerca de las perspectivas de enseñanza en relación con el grado de estudios, se encontraron coincidencias en las elecciones de los profesores con grado de Licenciatura ($M= 40.1$) y Maestría ($M= 38.2$). Ambos grupos privilegiaron la perspectiva de Aprendizaje, es decir, la relación teoría-práctica y la preparación para el trabajo son fundamentales. Mientras que la perspectiva

de Reforma social no es concebida como un factor que deba abordarse en el contexto educativo al obtener la más baja puntuación ($M= 33.0$ y $M= 34.8$, respectivamente).

Por otro lado, los profesores con grado de doctorado se inclinan por las perspectivas de Aprendizaje ($M= 35.3$) y Acompañamiento ($M= 35$), es decir, además de la importancia de formar un “expertise” en los estudiantes, la enseñanza se relaciona también con un proceso humanista, centrado más en el estudiante y su desarrollo afectivo y emocional. Aquí se integra una visión constructivista-humanista.

Por otra parte, al hacer un análisis de los resultados en relación con las perspectivas de aprendizaje y la antigüedad de los docentes, se observó que los profesores novatos (1 a 8 años) eligen la perspectiva de Aprendizaje ($M= 37.5$). Es decir, el énfasis radica en el “cómo” se presenta el contenido y que, según Solís (2015), se forma a partir de la propia experiencia con antiguos profesores. De ahí que repitan prácticas pedagógicas tradicionales. Además, las creencias influyen en la efectividad de las rutinas docentes para gestionar una sala de clases. “La práctica docente incorpora ideas y técnicas que las teorías del aprendizaje no trabajan necesariamente, como el uso del control y la autoridad del docente o la importancia de modelar comportamientos respetuosos y éticamente aceptables” (Rojas, 2014 p. 110). De igual forma, los profesores que tienen una experiencia entre 9 y 16 años eligieron la perspectiva de Aprendizaje ($M= 39.2$), es

decir, los hechos teóricos son traducidos al plano real, de ahí que la experiencia laboral sea imprescindible para el éxito.

Los docentes que reportan una experiencia de entre 17 a 24 años, eligieron el Aprendizaje ($M= 38.0$) y el Acompañamiento ($M= 38.7$) como perspectivas dominantes en su quehacer docente, es decir, tan importante es la adquisición de conocimientos y técnicas, como el desarrollo del equilibrio personal y emocional de los estudiantes. Mientras que la perspectiva de Transmisión fue la menos importante. Por último, los docentes con 25 o más años de experiencia tienen una tendencia que prioriza el Aprendizaje ($M= 34.2$), a saber, los contenidos, técnicas y desarrollo de habilidades, y creen menos importantes las perspectivas de Acompañamiento y Desarrollo que están asociadas a la comprensión de los procesos cognitivos y emocionales de sus alumnos.

A manera de conclusión, puede decirse que la indagación con los docentes sobre sus perspectivas de enseñanza, “dispone un bagaje de constructos mediante los cuales se pretende comprender las características propias del conocimiento profesional, la práctica pedagógica y examinar la coherencia entre el hacer y el decir, profundizando en el currículum oculto de la enseñanza” (Díaz et al., 2010, p. 432). Es decir, representaciones y creencias no expresadas de forma explícita, pero que inciden en lo que saben, pueden y desean enseñar. Además, es prioritario que los docentes de Psicología realicen un proceso de

reflexión personal, orientado a los lineamientos de su labor en el aula. De acuerdo con McLaren (2005), una reflexión crítica sobre la enseñanza es un compromiso sostenido sobre su actuación y el cuestionamiento de su práctica favorecen el desarrollo del pensamiento crítico. “Formarse como educador reflexivo y crítico, significa ser consciente de las creencias propias para dar un significado a lo que se hace y poder cuestionarlo” (González & Barba, 2014, p. 399). Si bien este proceso personal, sin duda debe formar parte de la realidad de quienes ejercen la docencia, también “debe constituir un elemento central en los programas de formación docente” (Canto & Burgos, 2010).

Referencias

- Ávalos, B., Cavada, P., Pardo, M., & Sotomayor, C. (2010). La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional. *Estudios pedagógicos*, 36(1), 235-263. Recuperado de file:///C:/Users/FPSI-L-DEISY/Downloads/2015-docentes_La_profesion_docente_en_Chile.pdf
- Canto, E., & Burgos, R. (2010). Diferencias en las perspectivas de enseñanza en profesores universitarios. *Congreso Iberoamericano de Educación, Metas 2021*, Buenos Aires: Argentina. Recuperado de http://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/DOCENTES/R1883_Canto.pdf
- Canto, E., & Burgos, R. (2011). Perspectivas acerca de la enseñanza de docentes de Educación Superior. *Revista Educación y Ciencia, Cuarta Época*, 2(39), 7-18. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/277208582_Perspectivas_acerca_de_la_ensenanza_de_docentes_de_Educacion_Superior
- 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://revistaq.webs.ull.es/ANTERIORES/numero21/cruz.pdf>
- 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. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/695/69522607006.pdf>
- Díaz, C., Martínez, P., Roa, I., & Sanhueza, M. (2010). Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico. *Revista de la Universidad Bolivariana*, 25(9), 421-436. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/polis/v9n25/art25.pdf>
- Estévez, H., Valdés, A., Arreola, G., & Zavala, 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>

- Gómez-Chacón, I. (2003). La tarea intelectual de las matemáticas. Afecto, meta-afecto y los sistemas de creencias. *Boletín de la Asociación Matemática Venezolana*, *X*(2), 225-247. Recuperado de <https://www.emis.de/journals/BAMV/conten/vol10/igomez.pdf>
- González, G., & Barba, J. (2014). Formación permanente y desarrollo de la identidad reflexiva del profesorado desde las perspectivas grupal e individual. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, *18*(1), 397-412. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev181COL12.pdf>
- Kember, D. (1997) 'A Reconceptualisation of the Research into University Academics Conceptions of Teaching'. *Learning and Instruction*, *7*(3) 255-275.
- Martínez, R., Montero, Y., & Pedrosa, M. (2009). Una aproximación a las creencias epistemológicas y pedagógicas de los profesores y su valoración de internet. *Revista Iberoamericana de Educación*, *51*(1), 1-15. Recuperado de <file:///C:/Users/FPSI-L-DEISY/Downloads/3138MartInez.pdf>
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Ponte, J. P. (2009). *Las creencias y concepciones de maestros como un tema fundamental en formación de maestros*. Recuperado de <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-sp/Las%20creencias.pdf>
- Pratt, D. D. (2002). Good Teaching: One Size fitz All? *New directions for adult and continuing education*, *93*(1), 5-16. doi: <https://doi.org/10.1002/ace.45>
- Pratt, D. D., & Collins, J. B. (2001). *Teaching perspectives inventory*. Recuperado de: <http://www.teachingperspectives.com/tpi/>
- Prieto, L (2007). *Autoeficacia del profesor universitario: eficacia percibida y práctica docente*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Rojas, T. (2014). Las creencias docentes: delimitación del concepto y propuesta para la investigación. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, *14*(27), 89-112. Recuperado de <http://www.dialogoseducativos.cl/revistas/n27/rojas.pdf>
- Serrano, 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
- Solís, C. (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-CreenciasSobreEnsenanzaYaprendizajeEnDocentesUni-ve-5475205%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/FPSI-L-DEISY/Downloads/Dialnet-CreenciasSobreEnsenanzaYaprendizajeEnDocentesUni-ve-5475205%20(1).pdf)

Villalobos, J., & De Cabrera, M. (2009). Los docentes y su necesidad de ejercer una práctica reflexiva. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (14), 139-166. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/652/65213214008.pdf>

Wanlin, P. (2009). La pensée des enseignants lors de la planification de leur enseignement. *Revue Française de Pédagogie*, (166), 89-128. Recuperado de <https://journals.openedition.org/rfp/1294>

Recibido: 06/07/2017

Revisado: 15/12/2017

Aceptado: 30/04/2018