

ISSN 2007-5936



PSICUMEX

15

Revista semestral

Enero-Junio

2018



Consortio de
Universidades
Mexicanas, A. C.

UNA ALIANZA DE CALIDAD POR LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Directorio

CUMex

Presidente

Dr. Javier Saldaña Almazán
Universidad Autónoma de Guerrero

Vicepresidente

Dr. Juan Eulogio Guerra Liera
Rector de la Universidad Autónoma de Sinaloa

Comisario

Mtro. Ángel Ezequiel Rivero Palomo
Rector de la Universidad de Quintana Roo

Coordinador General Académico

M.C. Víctor Manuel Abarca Ramírez

Dirección de oficina

Av. Javier Méndez Aponte No. 1 Fracc. Servidor Agrario
C.P. 39070 Chilpancingo, Guerrero.
Tel. 747 47 19310 Ext. 3029
coordinaciongeneral@cumex.org.mx

Universidad de Sonora

Rector

Dr. Enrique Fdo. Velázquez Contreras

Secretario General Académico

Dra. Arminda Guadalupe García de León
Peñúñuri

Secretaria General Administrativa

Dra. Rosa María Montesinos Cisneros

Vicerrectora de la Unidad Regional Centro

Dra. María Rita Plancarte Martínez

Directora de la División de Ciencias Sociales

Dra. Amelia Iruetagoiena Quiroz

Director de Vinculación y Difusión

Dr. Rodolfo Basurto Álvarez

Universidad Autónoma de Yucatán

Rector

Dr. José de Jesús Williams

Secretario General

M.O. José Luis Villamil Urzaiz

Director General de Desarrollo Académico

I.Q.I. Carlos Estrada Pinto, M. en C.

Directora de la Facultad de Psicología

M.D.O. Adda Ruth Mendoza Alcocer

Editoras principales

Universidad Autónoma de Yucatán
Teresita Castillo León

Universidad de Sonora
Martha Frías Armenta

Consejo Editorial

Universidad Autónoma del Estado de México
Norma Ivonne González
Arratía López Fuentes
Johannes Oudhof van Barneveld

Universidad Autónoma de Zacatecas
Javier Zavala Rayas
Georgina Lozano Razo

Universidad Autónoma de Nuevo León
Mónica Teresa González Ramírez
José Moral de la Rubia

Universidad Autónoma de Yucatán
Mirta Margarita Flores Galaz
Rebelin Echeverría Echeverría
Silvia M. Álvarez Cuevas
Elías Alonso Góngora Coronado
Manuel Sosa Correa
Magdalena Escamilla Quintal

Universidad de Sonora, México
Víctor Corral Verdugo
Blanca Fraijo Sing
Daniel González Lomelí
José Concepción Gaxiola Romero
César Tapia Fonllem
Nadia Sarai Corral Frías

Universidad Complutense de Madrid, España
Juan Ignacio Aragonés Tapia

Universidad de la Laguna, España
Ana María Martín Rodríguez

Universidad de Almería, España
Juan García García

Universidad de Buenos Aires
Jorgelina DiLorio

UNILAB, Argentina
James Ferreira Moura

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
María Elena Rivera Heredia
Fabiola González Betanzos

Jefe de Producción Editorial

Marcos Antonio Soto Román

Diseño Editorial

Leonel López Peraza

Compuedición

Guadalupe A. Montaña Fimbres

Corrección de Estilo

Magdalena Frías Jaramillo

Corrección de Galeras

Rosa Delia Delgado Domínguez
María Auxiliadora Teresa Urquijo Durazo



"El saber de mis hijos
hará mi grandeza"

Derechos Reservados para esta edición
D.R. © 2018 Universidad de Sonora

Departamento de Desarrollo y
Producción Editorial
Universidad de Sonora
Edificio del Museo y Biblioteca
Rosales y Blvd. Luis Encinas
Hermosillo, Sonora
C.P. 83000
Teléfono 662 213 3587
www.uson.mx
editorial@vinculacion.uson.mx

ISSN: 2007-5936

Contenido

Introducción	
Introduction	5
Enrique Navarrete Sánchez, José Simón Sánchez Hernández y María del Carmen Farfán García	
Las teorías implícitas en la práctica de la enseñanza	
The implicit theories in the practice of teaching	9
Blanca de la Luz Fernández Heredia	
Creencias, propósitos y acciones sobre la enseñanza en docentes de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ)	
Beliefs, purposes and actions about education in teachers of the Autonomous University of Zacatecas	22
Silvia del Carmen Miramontes Zapata y Pedro Palacios Salas	
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	40
María Tereza Santiesteban, Contreras Marco Antonio Vázquez Soto y Patricia Lorena Martínez Martínez	
El docente de Educación Superior: su práctica analizada desde las creencias del proceso de enseñanza-aprendizaje	
The higher education teacher: his practice analyzed from the beliefs about the teaching-learning process	54
Enrique Navarrete Sánchez, Ernestina Castillo De la Rosa y María del Carmen Farfán García	
Creencias docentes de la enseñanza en la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA)	
Teaching beliefs of the professors in the Autonomous University of Aguascalientes	67
Silvia del Carmen Miramontes Zapata y Pedro Palacios Salas	

La enseñanza en la Universidad Pedagógica Nacional desde las creencias de sus docentes	
Education in the National Pedagogical University from teachers' beliefs	78
José Simón Sánchez Hernández, María del Carmen Farfán García, Alejandra Castillo Peña y Enrique Navarrete Sánchez	
Lineamientos generales	
General guidelines	88

Introducción

Introduction

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

José Simón Sánchez Hernández
Universidad Pedagógica Nacional (UPN)

Las creencias docentes han sido abordadas desde diversas perspectivas teóricas, así como una variedad de enfoques disciplinarios. Incluso, se han llegado a confundir con los pensamientos y conocimientos del profesor. Los estudios referidos en las siguientes páginas no son la excepción a la consideración antes mencionada, ya que se incluyen investigaciones donde se considera que las creencias son perspectivas acerca de la enseñanza, es decir, las creencias e intenciones que dan sentido y dirección a la enseñanza (creencias, intenciones y acciones). Por otro lado, otras investigaciones darán cuenta de las creencias como constructos sociales que influyen en las personas para generar actitudes, pensamientos y opiniones determinados culturalmente. Éstos se forman a través del tiempo por medio de razón, sentimiento e influencia social.

Cabe mencionar que las creencias de los profesores sobre enseñanza y aprendizaje influyen en la planeación, enseñanza y evaluación, que a su vez tienen relación con el desempeño y aprendizaje de los alumnos. La situación es que en el contexto universitario muchos profesores son expertos en su disciplina, pero no en la docencia. En consecuencia, los docentes forman sus creencias a partir de experiencias vividas con sus profesores cuando eran estudiantes, de manera que repiten esquemas de enseñanza tradicionales.

En lo que se refiere a las creencias como perspectivas de la enseñanza, de acuerdo a Pratt y Collins (2001), exponen cinco perspectivas:

- De transmisión, es decir, que mientras los profesores dominan los temas, se llevará a cabo una mejor presentación de los contenidos.

Nota del autor

Enrique Navarrete Sánchez, Facultad de Ciencias de la Conducta, Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMex). María del Carmen Farfán García, Facultad de Ciencias de la Conducta, Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMex). José Simón Sánchez Hernández, Universidad Pedagógica Nacional.

La correspondencia en relación con este artículo debe dirigirse a Enrique Navarrete Sánchez, Facultad de Ciencias de la Conducta, UAEM. Filiberto Gómez S/N, (Carretera Toluca – Naucalpan Km. 1.5), Col. Guadalupe. C.P. 50010, Toluca, Estado de México.

Dirección electrónica: navarrete_le@hotmail.com

- De aprendizaje: los profesores al ser expertos en su disciplina, organizarán mejor las tareas de aprendizaje y facilitarán el proceso.
- De desarrollo: esta perspectiva indica que los profesores permiten que los estudiantes construyan el conocimiento (constructivismo).
- De acompañamiento: implica que el docente ayude al estudiante en el logro de sus metas académicas.
- De reforma social: en este caso, el objeto de estudio de la enseñanza es más colectivo, cultiva una perspectiva crítica en aras de que los alumnos mejoren su vida.

Asimismo, cada perspectiva puede ser observada desde tres dimensiones que representan las creencias, las intenciones y las acciones que los profesores realizan cuando enseñan.

Se prevé adquirir una mayor comprensión de las perspectivas de enseñanza, integrada ésta en la comprensión de los indicadores de las acciones, intenciones y creencias que enmarcan cada perspectiva de enseñanza. Visto así, 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 debido a que son los medios a través de los cuales activan intenciones y creencias para ayudar a las personas a aprender. "Las intenciones son declaraciones generales que apuntan hacia una agenda general de propósito" (Pratt & Associates, 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" (Pratt & Associates, 1998, p.18). Las creencias conforman el aspecto final para entender las perspectivas de enseñanza. Como la mayoría de los aspectos abstractos, las creencias representan valores subyacentes que se mantienen en diversos grados de significado entre las personas.

En este contexto, los trabajos que aquí se presentan entienden las creencias docentes como el eje de análisis sobre el quehacer docente. Por ello, el primer trabajo requiere enmarcar la temática a partir de las teorías implícitas en la práctica de la enseñanza, en consideración de su capacidad de aportar claridad y comprensión del actuar docente mediante la reflexión en torno a las creencias que subyacen a la práctica docente y su relación con las teorías implícitas.

A continuación, se exponen los trabajos sobre las perspectivas docentes presentados por diferentes universidades. Para ese fin, todas recuperan los datos sobre las creencias sobre la enseñanza a través del Instrumento *Teaching Perspectives Inventory* (TPI, Pratt & Collins, 2001). El TPI fue traducido al español (previo permiso de los autores del instrumento) y reescrito en inglés por cinco profesores bilingües, con el fin de observar si el instrumento sería equivalente a su versión en inglés. Posteriormente, los reactivos fueron sometidos a una evaluación por parte de diez profesores expertos (cinco de la Facultad de Educación

y cinco de la Facultad de Psicología) de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY). Los resultados mostraron una concordancia superior a 85%, por lo cual se consideró adecuado para realizar la investigación. El instrumento pretende identificar las creencias, intenciones y acciones de los profesores en la enseñanza. El instrumento 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: creencias, intenciones y acciones que los profesores realizan cuando enseñan.

Cada una de las dimensiones se responde 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).

Desde otro enfoque, se presenta una investigación en este caso sobre creencias, propósitos y acciones de profesores de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ), donde las creencias docentes corresponden al sistema en el que subyacen constructos cuyo efecto determina sus decisiones y acciones pedagógicas. El estudio fue realizado con la participación de 63 profesores. Sus resultados sugieren congruencia entre creencias, propósitos

y acciones, es decir, relación entre lo que creen de la enseñanza–aprendizaje, lo que buscan cuando enseñan y lo que hacen cuando enseñan. Esta congruencia se debe a la influencia de sus creencias en sus actitudes, aptitudes, opiniones, entre otros aspectos.

Los profesores consideran a los alumnos como agentes dinámicos y de cambio social. La formación académica de los profesores, en su mayoría de posgrado, los lleva a considerar las necesidades de cambio en la educación que se requieren en la actualidad.

Asimismo, se presenta por parte de la Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED), el trabajo con 44 profesores, en el cual se identificaron diferencias entre las perspectivas de enseñanza y de aprendizaje de los profesores con diferente grado académico y antigüedad laboral.

En los resultados generales sobre las perspectivas de enseñanza, se observa una diferencia de solo tres puntos entre la perspectiva de mayor puntaje, que en este caso es la de Aprendizaje ($M=37.93$), y la de menor rango, que corresponde a la reforma social ($M=34.29$). A su vez, se observan tendencias donde se evidencia que el docente elige más de una perspectiva de enseñanza. A partir de la puntuación más alta que se obtuvo en la perspectiva de aprendizaje, se infiere que los profesores creen que, para ser efectivos, deben tener también una práctica efectiva. Éstos consideran que el aprendizaje se construye trabajando y que el conocimiento y su aplicación no pueden estar separados.

De igual manera, la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA), trabaja con una muestra conformada por 73 docentes. Los resultados indican que la perspectiva dominante de los profesores es la de transmisión, es decir, para los profesores de la UAA un buen profesor es aquel que domina el contenido de la materia, tiene objetivos claros, presenta en forma oportuna retroalimentación a sus estudiantes y tiene un fuerte compromiso con los contenidos.

Del mismo modo, la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), presenta los resultados obtenidos por 284 docentes de Nivel Superior, donde existe coherencia entre lo que el profesor cree, las intenciones que tiene y las acciones del proceso de enseñanza aprendizaje.

Finalmente, se presenta el trabajo realizado en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Ajusco con un grupo de 27 docentes. En este caso, llaman la atención los resultados obtenidos ya que a diferencia de las demás Instituciones de Educación Superior, la UPN tiene la finalidad de formar profesionales de la educación en licenciatura y posgrado para atender las necesidades del Sistema Educativo Nacional (SEN). Se trabaja, entonces, con docentes formados para ser docentes. Los resultados obtenidos determinan que los docentes tienen una idea clara y la experiencia suficiente que les permite transmitir con claridad los contenidos que enseñan, cómo hacerlo y los resultados que se esperan en el aprendizaje de los estudiantes. Se concluye que, no obstante estos resultados, es necesario hacer un ejercicio de reflexión

y “redescripción” sobre las perspectivas de enseñanza para conocer más del significado e influencia específica que ejercen sobre el aprendizaje de los estudiantes.

Referencias

- Pratt, D. D. & Associates. (1998). Five perspectives on teaching in adult and higher education. *Krieger Publishing Co.*, PO Box 9542, Melbourne, FL 32902-9542.
- Pratt, D. D., & Collins, J. B. (2001). *Inventario de perspectivas de enseñanza*. Recuperado de <http://www.teachingperspectives.com/>

Las teorías implícitas en la práctica de la enseñanza

The implicit theories in the practice of teaching

Blanca de la Luz Fernández Heredia
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH)

Resumen

La práctica de la enseñanza ha sido influida por múltiples factores que están presentes en la acción docente. Monereo afirma que el docente “es muchos profesores en uno”, esta concepción está muy acorde con la visión del profesional flexible que se busca en la actualidad, con capacidad de adaptación a distintos grupos de estudiantes, pero sin traicionar sus concepciones y convicciones respecto a la forma en que se enseña y se aprende. Dichas representaciones son consecuencia del conocimiento semántico y prototípico de un dominio, que se construye por procedimientos asociativos y experiencias episódicas, además de constituir las teorías implícitas, que no son ideas aisladas, sino un conjunto organizado y coherente de conocimientos sobre el mundo físico y social. Por todo ello, cuando el docente piensa lo que va a hacer en clase, refleja la realidad de lo que está dentro de su estructura mental. De este modo, el vínculo entre la práctica docente y las teorías implícitas resulta más fuerte e importante de lo que se esperaría de ahí que el objetivo de este trabajo es realizar un análisis reflexivo sobre la forma en que las teorías implícitas influyen y determinan la práctica docente que realizan los profesores en el aula. Se debe considerar al profesor como un profesional reflexivo, aspecto que debe estimularse en la formación del profesorado, para conducirlo a la propuesta teórica de las teorías implícitas, además de instruirlo sobre la manera en que éstas se relacionan con la práctica de su enseñanza.

Palabras clave: teorías implícitas, práctica docente, profesor reflexivo, enseñanza, formación de profesores.

Nota del autor

Blanca de la Luz Fernández Heredia, Facultad de Psicología, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH).

La correspondencia en relación con este artículo debe dirigirse a Blanca de la Luz Fernández Heredia, Facultad de Psicología, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Calz. Ventura Puente 115, Cuauhtémoc, C. P. 58000, Morelia, Mich.

Dirección electrónica: bfernandezheredia@gmail.com Tel.: 4433 39 92 58

Abstract

The practice of teaching is influenced by multiple factors that are present in the teaching action. Monereo states that a teacher is many teachers in one, this thought according to the vision of the flexible professional that is currently sought, with the ability to adapt to different groups of students, but without betraying their conceptions and convictions regarding the way that is taught and learned. Therefore, when the teacher thinks about what he is going to do in class, he reflects the reality of what is inside his mental structure. In this way, the link between the teaching practice and the implicit theories is stronger and more important than would be expected, so that the objective of this work is to carry out a reflexive analysis on the way in which the implicit theories influence and determine the teaching practice carried out by teachers in the classroom. Taking the teacher into account as a reflective professional, an aspect that should be encouraged in the training offered to teachers. To lead him to the theoretical proposal of the implicit theories and how they relate to the practice of his teaching.

Keywords: implicit theories, teaching practice, reflective teacher, teaching, teacher training.

La práctica de la enseñanza está influida por múltiples factores: desde la propia formación académica del docente, hasta las singularidades de la escuela donde éste labora. A partir de tal perspectiva, podría afirmarse que la práctica docente está determinada por una serie de factores tanto sociales, históricos, culturales, como personales, de quien enseña.

Al respecto, Monereo (2011) afirma que la acción de un docente apuesta por la cultura, el saber y los procesos de formación en él mismo y en sus estudiantes. Por lo que, este docente es *muchos profesores en uno*, alguien que es capaz de ajustar sus concepciones, estrategias y sentimientos a cada contexto educativo. Dicha posición es contraria a la identidad monolítica e inmutable que se propone en la identidad docente. En este sentido, Monereo & Badía (2011) mencionan que “la coherencia y consistencia de los discursos y las prácticas docentes quedaría

reflejada en la poca variabilidad de lo que se cree, se hace, se dice o se siente, dado que existe una única verdad a transmitir, por lo que comportarse profesionalmente implica actuar siempre de un mismo modo, explicando básicamente lo mismo, en todo tiempo y lugar” (p. 1). De este modo, en la actualidad se busca un profesional flexible, capaz de adaptarse a distintos grupos de alumnos y alumnas, pero sin traicionar sus concepciones y convicciones respecto a la forma en que se enseña y se aprende.

En trabajos realizados por Monroy-Farías (1998), se encontró que el estudio del pensamiento del profesor puede ayudar a comprender mejor cómo y por qué el docente realiza la práctica de la enseñanza de una manera determinada, es decir, el conjunto de creencias, concepciones y valores que el profesor posee influye en su quehacer cotidiano. De esta forma, el pensamiento didáctico de los profesores y las

profesoras manifiesta teorías, creencias y valores que pueden nutrirse con principios teóricos cuyo fin es una práctica docente determinada.

En este sentido, Reyes y Perafán (2001) mostraron que el pensamiento práctico de los docentes es más que una adición de ideas, creencias y constructos. Es un impulso, un poder dentro del aula de clase que se convierte en una limitante cuando el pensamiento no evoluciona de acuerdo con las necesidades circunstanciales.

Por otra parte, Marrero (1993) señala que en muchas ocasiones se encuentra que los cursos de formación diseñados para los docentes no causan los efectos esperados por las autoridades educativas, debido a que es difícil cambiar las creencias, ideas y constructos de los docentes, muchas veces edificadas en años no solo de servicio profesional, sino también de formación en las aulas por diferentes tipos de profesores. Por todo esto, parece conveniente conocer en qué forma se van construyendo estas creencias implícitas que los docentes poseen y de qué manera determinan su práctica docente.

De igual manera, es conveniente analizar cómo es que se planea la formación del profesorado, cómo se relaciona con la reflexión que se genera en los docentes a partir de su práctica cotidiana y por qué no se perciben los resultados esperados en estos programas de formación.

Algunas de las alternativas de respuesta que surgen de manera inmediata ante este tipo de reflexiones es que en la programación de los cursos de formación docente no se parte de un

diagnóstico donde el profesorado manifieste sus propias necesidades, y que tales requerimientos estén ligados a la forma cómo los profesores y profesoras conciben la enseñanza y el aprendizaje. Estos analizan simultáneamente y de manera clara, cómo impactan en la práctica de la enseñanza los resultados de la evaluación docente que se realizan en las instituciones escolares. Por otra parte, determinar en forma clara si estos docentes reflexionan sobre los resultados que obtuvieron en su evaluación docente, se podría determinar en gran medida qué tipo de cursos de formación docente son los más convenientes para fortalecer o desarrollar las habilidades en la enseñanza.

El profesor como profesional reflexivo

La necesidad de partir de una base reflexiva del quehacer docente, con el objetivo de entender la forma cómo se abordan las situaciones problemáticas de dicha práctica, llevaría al planteamiento de recuperar –como elemento legítimo y necesario–, el proceso de la reflexión sobre la acción en la práctica de la enseñanza.

A partir de las aportaciones de Donald Shön (1983; 1992) sobre los profesionales reflexivos, se inició un análisis de cómo realmente los profesionales de cualquier área realizan su labor. Para ello, se han de reconocer dos fases: conocimiento en la acción y reflexión en la acción.

Desde esta perspectiva, la práctica docente se construye diariamente en un conocimiento tácito e implícito sobre el cual no se ejerce un control específico. Existen acciones que

se realizan de manera espontánea sin que se tenga que pensar para ejecutarlas. Estas son comprensiones de las cosas interiorizadas, de tal forma que resultaría difícil dar una explicación o describir el conocimiento que revelan. En la mayoría de las ocasiones no se hace conciencia de haber aprendido tales acciones, simplemente se descubren al realizarlas.

En este tipo de situaciones, el conocimiento no precede a la acción, sino que está en la acción. Según Shön (1992), no existen evidencias que señalen que un “saber cómo” esté constituido como un conjunto de reglas estructuradas que anteceden a la acción y las cuales funcionan como aplicación de decisiones. Para estos contextos, el conocimiento no se aplica a la acción, sino que se encuentra de manera tácita dentro de la propia acción, por ende, se considera un conocimiento en la acción.

La segunda fase se reconoce después de un evento que queda fuera de lo sucedido habitualmente y obliga a pensar en lo que se realiza. De tal forma que genera una reflexión de la acción, incluso mientras se está haciendo. Con ello se permite realizar un análisis en relación con la situación y, en consecuencia, ésta se reconduce.

En tales situaciones, la reflexión tiende a focalizarse interactivamente sobre los resultados de la acción, sobre la acción en sí misma y sobre el conocimiento intuitivo implícito en la acción. Para considerar al profesor como un profesional y un especialista en la enseñanza, sometido de manera cotidiana a situaciones

que son habituales y le permiten desarrollar un repertorio de expectativas, imágenes y técnicas base para sus decisiones, se aprende, por tanto, a buscar y encontrar alternativas sobre cómo responder a lo que encuentra. Esta experiencia es la que alimenta día con día su práctica.

Conforme pasan los años en servicio, los docentes desarrollan una práctica estable y repetitiva, lo cual les permite adoptar un conocimiento sobrentendido y espontáneo. Esta situación lo lleva a confiarse y dar por hecho que ya está especializado. Sin embargo, en la medida que existen casos ajenos a ese control y a su experiencia, situaciones que parecen incompatibles y conflictivas, el docente debe reflexionar sobre las posibles soluciones que no había encontrado antes, por la falta de necesidad. Por ello, deberá entender y solucionar el nuevo caso cuyas características serán novedosas y singulares.

Esta reflexión confronta su conocimiento práctico para la situación que escapa de su control o para aquella donde las respuestas conocidas no se expresan de manera satisfactoria. Entonces, el docente busca generar una nueva propuesta de solución reflexionando con ello en la acción, respuesta que puede dar incluso en el momento mismo del evento. En estas ocasiones es cuando se logra una mejor evidencia de la movilización de recursos profesionales que no se pueden explicar – debido a que no son observables –, en tanto el mismo docente no los manifieste. Para lograr un cambio es necesario crear nuevos enfoques, nuevas formas de entender los

problemas que no se les habían presentado con anterioridad, lo que para Shön (1983) convierte al docente en “un investigador en el contexto de la práctica” (p.56).

Por otra parte, cuando el fenómeno que se aborda soslaya las condiciones ordinarias del conocimiento en la práctica (mostrándose como único o inestable), el profesional puede hacer emerger y criticar su visión inicial del fenómeno, construir una nueva descripción del mismo y probarla mediante un experimento sobre la marcha. En ocasiones, llega a una nueva teoría del fenómeno al articular un presentimiento que tenía sobre él.

La formación del profesorado

Cuando se habla de cambio en los procesos educativos, ya sea de una región, un pueblo o un país, las miradas se centran invariablemente en la figura del docente y en su formación para que dicho proceso se lleve a cabo.

En los últimos diez años, ésta ha sido una factura, en muchos casos, difícil de pagar, debido al poco respeto que la figura docente ha venido manifestando, de ahí que pocos se queden desempeñando esta profesión, donde, para hacerlo, persiste la deteriorada situación a nivel mundial en la cuestión económica y laboral (Marcelo, 1999). Sin embargo, para los que se quedan y desempeñan esta actividad, la reflexión sobre el carácter social tiene muy poco peso argumentativo para que el docente dé el paso hacia la profesionalización de su práctica (Zarzar-Charur, 2001).

Delval (2004) señala que la preparación de los docentes debería cambiar mucho en cuanto a los objetivos de la enseñanza para encaminarla más a resolver las necesidades de los alumnos, que al sometimiento de los mismos, y, adecuarse, por supuesto, a los nuevos modelos culturales y sociales.

La escuela en la actualidad resulta algo importante, pero el interés por ella no es nuevo ni tampoco resulta casual. Su importancia se explica por el papel trascendental que desempeña en la educación de las nuevas generaciones, por las insatisfacciones que con frecuencia sus resultados provocan y por la necesidad de transformación de la que la propia escuela está urgida ante los cambios que las actuales condiciones del desarrollo científico y social demandan. En la actualidad, el creciente interés por la escuela también se explica porque de ella se espera que sirva de motor para promover el bienestar de cada sociedad, que consiga la formación de ciudadanos con capacidad para compartir con éxito en el panorama nacional e internacional y que los prepare para la superación de los desafíos futuros, para contribuir eficazmente al desarrollo personal y a la integración social (Castaño & Fernández, 2014). Sin embargo su función debe centrarse en formar personas con capacidad crítica y de reflexión, antes que concentrarse en ella misma como organismo administrativo y burocrático. Hoy en día, la gran información que los alumnos reciben por otros medios debería analizarse en la escuela, ya que tanto la televisión como el

internet no enseñan a pensar por sí mismos, y menos aún a criticar la realidad de lo que ahí se informa, de esta manera la función de la escuela resulta muy poco eficaz para ambas actividades.

Desde esta perspectiva, la formación docente debe centrarse en la necesidad actual de los alumnos. Los docentes tienden a enseñar cómo fueron enseñados, dejan la falsa idea de que ser docente es únicamente dominar la disciplina y los contenidos, carece de valor la motivación, el gusto y el ánimo que se imprima en un aula a la actividad docente (Fernández, 1996).

Ante tal realidad, los nuevos centros de formación de docentes deberían ser más cercanos a los nuevos paradigmas de enseñanza: enseñar al docente que la escuela es un laboratorio donde se aprende a reflexionar sobre los problemas y situaciones reales, y que descubrir es la forma en que el alumno adquiere la habilidad para pensar por sí mismo, convirtiéndose así en un ser autónomo, con procesos metacognitivos y autorregulatorios que favorezcan en el aprendizaje significativo.

De acuerdo con un estudio comparativo realizado entre cuatro países (Argentina, Brasil, Perú y Uruguay), se sabe que para los programas de formación docente no existen dispositivos institucionales que favorezcan la producción, sistematización, valoración y difusión de este conocimiento básico en el cuerpo docente, ya que, por lo general, prevalece el abordaje de contenidos “teóricos” que se alejan de la realidad vivida día a día en los centros de trabajo y en la sociedad en general (Tenti, 2007).

Esta situación que se vive diariamente en las aulas lleva a los alumnos a considerar que dominar el arte de la memoria es uno de los métodos infalibles para ser exitoso en la escuela e ignorar que ello no beneficia en nada las habilidades para una construcción de aprendizaje significativo, que les permitan movilizar y aplicar esos saberes en cualquier contexto. Sin embargo, tanto docentes como alumnos llevan implícitas teorías sobre la enseñanza, los primeros, y del aprendizaje, los segundos.

Las teorías implícitas

El pensamiento o cognición del profesorado se define en forma genérica como el conjunto de reflexiones que realiza el profesor en formación o en servicio, fundamentado en sus creencias y conocimientos sobre la enseñanza, los estudiantes y el contenido, resume todo en la propuesta de estrategias de resolución de problemas sustanciales a la enseñanza del aula. Marrero (1988) lo define como conocimiento experto, profesional o laboral de los docentes.

Desde distintos ángulos, se considera que los docentes desempeñan su profesión con un conjunto de conocimientos, habilidades y creencias que requieren para afrontar las complejas situaciones cotidianas que se presentan en el aula. Dichas concepciones guían la práctica docente de forma implícita o explícita. Estos múltiples ángulos o perspectivas fueron reunidos por Marrero (1988) en cuatro conocimientos principales: 1) lo científico; 2) la creencia; 3) el contenido; y 4) la práctica como conocimiento.

Lo científico como conocimiento retoma la Teoría de los Constructos de George Kelly (1963). En ésta se intenta determinar qué tipos de constructos emplean los docentes para discriminar tareas concretas, debido a que se sostiene que el pensamiento de los docentes se constituye por una serie de constructos que le permite explicar, interpretar, ordenar, prever y tomar decisiones (Jiménez-Llanos, 2002).

Por su parte, la creencia como conocimiento se fundamenta en la Teoría de Esquemas de Hitzman, según la cual los profesores disponen de esquemas pertenecientes a situaciones didácticas (conceptos prototípicos) que les permiten resolver situaciones al interior del aula, que van desde un bloqueo en el aprendizaje hasta respuestas rutinarias y con el paso de los años en servicio, les permitirán aumentar sus redes semánticas, cambiar conceptos y mejorar o producir nuevos conceptos.

Los contenidos de las asignaturas cobran particular importancia y se sustentan en los saberes que un docente domina acerca de determinados ámbitos de la realidad, aunque, definitivamente, tal conocimiento incide en la forma cómo piensan y organizan los docentes su práctica. Para Montero (2001), indagar en el conocimiento que los profesores tienen de sus materias y en cómo lo trasladan al aula, es un asunto fundamental para los investigadores, lo que Shulman (1987) denominó paradigma perdido debido a la escasa atención que recibía el papel del contenido en la formación docente.

En la actualidad, las investigaciones sobre el profesor y su pensamiento destacan el carácter eminentemente práctico que éste posee. Así, los términos conocimiento artesanal, conocimiento práctico, conocimiento profesional, pensamiento reflexivo, dilemas, etc., han llegado a dominar las investigaciones en el campo de la enseñanza. Por lo anterior, ahora se concibe al profesor como profesional capaz de tomar decisiones en situaciones complejas y reflexionar sobre su quehacer para evaluar y ajustar sus acciones.

Para llevar a cabo esta reflexión de su práctica, emplea una serie de elementos entre los que intervienen lo individual, lo social, el contexto y la normativa. Sin embargo, no sería correcto soslayar, en este proceso dialéctico, su formación a partir de un cuerpo de representaciones sobre un área del conocimiento, determinando las concepciones que cada sujeto activa en función de las demandas de la tarea a resolver y proporcionando las características de los modelos mentales movilizados en cada uno de los diferentes contextos.

Las representaciones que cada individuo tiene están formadas por conocimiento semántico, esquemático, prototípico, relativo a un dominio y se construye por procedimientos asociativos a partir de experiencias episódicas; a este conjunto se le conoce actualmente como teorías implícitas. De acuerdo a Rodrigo (1997), estas teorías son las que proporcionan el marco conceptual, epistemológico y ontológico a partir del cual el sujeto elabora las teorías de dominio,

de manera que las primeras restringen tanto la selección de la información procesada como las relaciones establecidas entre los elementos de esa información.

Se opta por llamarlas teorías porque raramente se constituyen en ideas aisladas, se identifican como un conjunto más o menos organizado y coherente de conocimientos sobre el mundo físico o social. El término “implícito” se refiere a la carencia de accesibilidad a la conciencia, lo cual les confiere una apariencia de realidad que elimina toda sensación de provisionalidad en las visiones del hombre de la calle sobre el mundo (Rodrigo, 1993).

En el ámbito del pensamiento del docente, se definen las teorías implícitas del profesorado como teorías pedagógicas personales, reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos, históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica (Marrero, 1993).

Ante esto, Fernández (2009) menciona que los profesores no aplican en el aula los métodos que les han predicado, sino los métodos que les han aplicado durante su periodo de formación, ocasionando con ello el inicio de un ciclo que parece no concluir, ya que los cursos de formación a los que se les somete, no logran generar un cambio. Nuevamente, se aprende de la práctica que se tiene en la formación y no del material que se les proporciona. Pareciera que quedan vacunados contra la posibilidad de un verdadero cambio.

De acuerdo a Coll (1987), cuando los profesores se plantean la necesidad de enseñar determinados contenidos ponen en funcionamiento, casi sin pretenderlo, una serie de ideas sobre el proceso de aprendizaje y sobre cómo se puede ayudar al alumno en este proceso.

Tal fenómeno se encuentra influenciado por los años de servicio en la docencia y la reflexión de la actividad en sí. Al ser parte de la teoría personal, se emplea como referente para la toma de decisiones sobre qué, cuándo y cómo enseñar o evaluar.

De igual manera se responde al compromiso de la misión y la visión de la institución en la que se desarrolla la docencia, y se recurre a los mismos referentes con la finalidad de desarrollar los contenidos, en función de los objetivos que persigue la institución.

Las teorías implícitas en la práctica de la enseñanza

En los últimos diez años se ha observado la práctica de los docentes con otras perspectivas (Kemmis, 2008; Zabala, 2008; Díaz-Barriga & Hernández, 2002), al incluir en el análisis no sólo el comportamiento de lo que un docente realiza en un aula, sino que, además, se ha buscado explicar qué tipos de pensamientos motivan el quehacer de los profesores e indagar por qué piensan lo que piensan cuando están enseñando (Monereo, 2009). La diferencia entre un docente y otro se ha cuestionado desde la igualdad de las políticas educativas, el plan de estudios, los programas y la literatura propuesta, así como el

manejo que se le da al espacio áulico y al abordaje de los temas. Todo esto se ha explicado a través de las concepciones y conductas asociadas a cada individuo. Éstas evolucionan mediante un proceso, que se realiza de forma más o menos consciente de reestructuración y construcción de significados, basado en la interacción y el contraste de otras ideas y experiencias situadas dentro de la zona de desarrollo potencial de cada sujeto (Bowen, 2008).

Por lo anterior, se puede decir que cuando el docente piensa lo que va a hacer en clase refleja la realidad de lo que está dentro de su estructura mental a través de la adquisición de conocimientos. Para poder manifestar lo que está dentro de su mente primeramente ha de pensar sobre su propio pensamiento, esto requiere la organización de las ideas previas que están en su estructura cognitiva.

Autores como Wittrock (1990) y Monroy-Farías (1998), coinciden en señalar que el pensamiento del profesor se define como el conjunto de procesos lógicos acerca de la enseñanza que vincula las teorías implícitas y la práctica pedagógica, es decir, el pensamiento del pedagogo permite el análisis del trabajo docente. De esta manera, la forma de abordar los objetivos, las actividades y la evaluación es parte fundamental de una práctica docente, que es desarrollada a partir de la planeación que realiza el profesor en función de su experiencia y con base en las creencias que posee, tanto en la enseñanza como en el aprendizaje.

Tales creencias o representaciones, según Pozo y otros autores (Pozo & Monereo, 2005; Pozo et al., 2009), se entienden como un conjunto de restricciones en el procesamiento de la información que determina tanto la forma de procesar esa información, como la manera de establecer relaciones desde ese procesamiento. Estas representaciones fueron adquiridas a través de procesos de aprendizaje implícito, resultado de la experiencia personal en condiciones de aprendizaje que resulta difícil comunicar y compartir, porque de forma muy probable vienen simbolizadas a partir de códigos no formales.

Las representaciones se consideran implícitas porque en la mayoría de los casos no es algo que el docente realice de forma explícita o pueda verbalizar, incluso en ocasiones ni siquiera son reconocidas por quien las pone en práctica, ya que toman en cuenta que son un saber hacer. Las representaciones implícitas están profundamente arraigadas, constituyen ideas equivocadas dado que se rigen por un realismo ingenuo. Este tipo de lógica hace que las concepciones constructivistas del aprendizaje y la enseñanza resulten profundamente contrarias a lo que intuitivamente conoce el docente y por lo tanto, difíciles de asumir.

En este sentido, se percibe el aprendizaje como una copia fiel de la realidad, al ser ésta una copia de conductas o resultados, sin que se reconozca ningún proceso de mediación psicológica. Bajo dicha percepción, la simple

exposición al contenido y objeto del aprendizaje garantiza el resultado, concebido como una reproducción fiel de la información presentada.

A través de múltiples estudios realizados sobre las teorías implícitas con respecto al aprendizaje (Rodrigo, 1993; Fernández, Tuset, Pérez & Leyva, 2009; Pozo & Monereo, 2005), se ha observado que no es posible definir una sola, sino que las teorías se ajustan al escenario y las exigencias de éste. Los profesores adaptan esas teorías de acuerdo con las demandas situacionales de la tarea o actividad a desarrollar.

Esto exige asumir un pluralismo representacional dentro de un mismo sujeto.

Para hacer frente a este elemento que obstaculiza el cambio de las prácticas educativas de los docentes, distintos autores (Pozo & Monereo, 2005; Pozo, 2002; Zelaya & Campanario, 2001) han señalado la importancia de estudiar las concepciones de los profesores sobre la enseñanza y el aprendizaje, además de sus relaciones con la práctica docente como un aspecto clave para el cambio de estas prácticas. Para Pecharromán & Pozo (2006), las concepciones y la práctica son dos aspectos indisolubles del proceso de enseñanza, de tal manera que para lograr un cambio en las prácticas escolares. Por lo que se requiere modificar también las representaciones que tienen los profesores sobre lo que está pasando en las aulas.

A manera de conclusión

El vínculo entre la práctica docente y las teorías implícitas ha resultado más fuerte e

importante de lo que se hubiera pensado con anterioridad. Los últimos años han evidenciado una relación fundamental entre lo que los docentes creen y lo que realizan como parte de su práctica diaria. Estudios específicos sobre este tema (Rodrigo, 1993; Marrero, 1993; Pérez Echeverría, Scheuer, Mateos & Martín, 2006) han destacado que la práctica docente se encuentra fuertemente influenciada por las teorías implícitas de los profesores.

Pajares (1992), señala que durante las décadas de los años ochenta y noventa del siglo pasado, pocos investigadores se hubieran atrevido a afirmar que las creencias de los docentes podrían influir en sus percepciones y derechos, lo que influye a su vez en su desempeño en el aula, más aún, a reconocer que estas creencias permitirían de manera eficaz mejorar la práctica y la preparación de la enseñanza.

La queja de muchos investigadores es que se le ha dado poca importancia a este tema, no sólo en su campo, sino sobre todo de parte de los docentes. A este respecto, Pajares (1992) considera importante que se retomen las creencias desde la propia Teoría Social Cognitiva, debido a que conceptos tales como autoconcepto y autoestima se consideran fundamentales para las teorías fenomenológicas y humanísticas, entonces ¿por qué no explorar estas creencias como base para favorecer la formación docente?

A partir de estas premisas, la enseñanza y el desempeño de los docentes se han visto influenciados a lo largo de los años por las

teorías que cada profesor tiene implícitas y que evidencia cuando realiza su práctica.

Al tomar como base que se ha encontrado (Marrero, 1988; Pajares, 1992) y fundamentado de manera amplia que las teorías implícitas de todas las personas se forman como parte de las experiencias de un individuo (Gómez, 2008; López-Vargas & Basto-Torrado, 2010), además, que éstas se movilizan para la vida cotidiana y en determinados contextos, al permitir realizar predicciones de sucesos futuros y generando rutinas operativas sobre un modo correcto de actuar (Pozo & Col, 2009). Al mismo tiempo, posibilitan a las personas predecir, interpretar y actuar en diversas situaciones, es de suma importancia conocerlas para poder explicar el actuar de los docentes en el aula.

En este sentido, se puede afirmar que la práctica docente tiene una gran carga de pensamientos, teorías y creencias de esa persona que realiza su práctica de enseñanza como profesor o profesora y que ésta se encuentra permeada por todo un marco referencial personal. Por ello, la planeación de las actividades, el proceso durante la clase y la evaluación del aprendizaje se desarrolla bajo el contexto de las teorías implícitas que posee quien enseña, influye en la praxis que realiza en su salón de clase.

Referencias

- Bowen, J. (2008). *Teorías de la Educación*. Australia: LIMUSA.
- Castaño, M. S., & Fernández, A. (2014). La escuela ante la amenaza de los factores de riesgo. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 10(9), 183-196.
- Coll, C. (1987). *Psicología y Currículum*. Barcelona: Paidós.
- Delval, J. (2004). *Los fines de la educación*. España: Siglo XXI.
- Díaz-Barriga, F., & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw Hill.
- Fernández, M. (2009). *La profesionalización del docente*. México: Siglo XXI.
- Fernández, J. (1996). Qué piensan los profesores acerca de cómo se debe enseñar. *Investigación y experiencias didácticas*, 14(3), 331-342. Recuperado de file:///C:/Users/FPSI-L-DEISY/Downloads/56871-93712-1-PB.pdf.
- Fernández, M. T., Tuset, A., Pérez, R. E., & Leyva, A. C. (2009). Concepciones de los maestros sobre la enseñanza y el aprendizaje y sus prácticas educativas en clases de ciencias naturales. *Revista Enseñanza de las Ciencias*, 27(2), 287-298. Recuperado de <https://ddd.uab.cat/pub/edlc/02124521v27n2/02124521v27n2p287.pdf>.
- Gómez, L. F. (2008). Las teorías implícitas de los profesores y sus acciones en el aula. *Revista Electrónica Sinéctica*, (30), 1-14. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99819167005>.
- Jiménez-Llanos, A. B. (2002). *Nivel educativo y teorías implícitas de los profesores: estructura de creencias de los docentes de educación primaria, secundaria y superior*

- (Tesis doctoral inédita). Universidad de la Laguna, España.
- Kemmis, S. (2008). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Kelly, G. A. (1963). *A theory of personality - The psychology of personal constructs*. [Una teoría de la personalidad – La psicología de constructos personales]. New York: W. W. Norton.
- López-Vargas, B., & Basto-Torrado, S. (2010). Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva. *Revista Educación y Educadores*, 13(2), 275-291.
- Marcelo, C. (1999). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB.
- Marrero, J. (1988). *Teorías implícitas y planificación de la enseñanza*. España: Universidad de Sevilla.
- Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas del profesorado: Vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Monereo, C. (2009). La evaluación auténtica en enseñanza secundaria y universitaria: Investigación e innovación. En C. Monereo, *La autenticidad de la evaluación* (pp. 15-28). Barcelona: Edebé.
- Monereo, C. (2011). *La identidad en psicología de la educación*. Madrid: Narcea.
- Monroy-Farías, M. (1998). El pensamiento didáctico del profesor: un estudio con profesores deficiencias histórico sociales del colegio de bachilleres y del colegio deficiencias y humanidades. *Revista en Línea*. Recuperado de <http://www.reduc.cl/raes.nsf/0/041da27d1d11a95f04256baa0072129c?OpenDocument>.
- Montero, L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Pajares, F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. [Creencias de los profesores y la investigación educativa: limpiando un constructo confuso]. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. Recuperado de <http://rer.sagepub.com/content/62/3/307.full.pdf+html>.
- Pecharromás, I., & Pozo, J. I. (2006). ¿Cómo sé que es verdad?: epistemologías intuitivas de los estudiantes sobre el conocimiento científico. *Investigações em ensino de ciencias*, 11(2), 153-187. Recuperado de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/666209>.
- Pérez-Echeverría, M. D. P., Mateos, M., Scheuer, N., & Martín, E. (2006). Enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. En N, Scheuer, J. I, Pozo., M. D. P, Pérez-Echeverría., M. D. M, Mateos., E, Martín Ortega & M, De la Cruz. (Coords.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 55-89). Barcelona: Graó.
- Pozo, J. I. (2002). La adquisición del conocimiento científico como un proceso de cambio representacional. *Investigações em ensino de ciencias*, 7(3), 245-290.

- Recuperado de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/666207>.
- Pozo, J. I., & Monereo, C. (2005). *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona: Graó.
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez-Echeverría, M., Mateos, M., Martín, E., & De la Cruz, M. (2009). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje (las concepciones de profesores y alumnos)*. Barcelona: Graó.
- Reyes-Herrera, L., & Perafán-Echeverri. (2001). Explorando creencias acerca de la naturaleza de la enseñanza en maestros deficiencias naturales del grado sexto en Bogotá, DC. *Revista de la Facultad de Ciencia y Tecnología*, 10, 22-33. doi: <http://dx.doi.org/10.17227/ted.num10-5608>.
- Rodrigo, M. J. (1993). *Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano*. España: Aprendizaje Visor.
- Rodrigo, M. J. (1997). Del escenario sociocultural al constructivismo episódico: un viaje al conocimiento escolar de la mano de las teorías implícitas. En M. J. Rodrigo & J. A. Puerta (Coords), *La construcción del conocimiento escolar* (pp.177-191). Madrid: Paidós.
- Shön, D. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. [El practicante reflexivo. Como piensan los profesionales en acción.] Londres: Temple Smith.
- Shön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. [Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma.] *Harvard educational review*, 57(1), 1-23. Recuperado de <http://hepgjournals.org/doi/abs/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>.
- Tenti, E. (2007). *La condición docente: Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Wittrock, M. (1990). *La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos*. Nueva York: MacMillan.
- Zabala, A. (2008). *La práctica educativa: Cómo enseñar*. Barcelona: Graó.
- Zarzar-Charur, C. (2001). *La didáctica grupal*. México, DF: Progreso.
- Zelaya-Blandón, V., & Campanario, J. M. (2001). Concepciones de los profesores nicaragüenses de Física en el nivel de secundaria sobre la ciencia, su enseñanza y su aprendizaje. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 4(1). Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224629548.pdf.

Recibido: 06/07/2017

Revisado: 13/12/2017

Aceptado: 30/04/2018

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

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

El docente de Educación Superior: su práctica analizada desde las creencias del proceso de enseñanza-aprendizaje

The higher education teacher: his practice analyzed from the beliefs about the teaching-learning process

Enrique Navarrete Sánchez
María del Carmen Farfán García
Universidad Autónoma del
Estado de México (UAEMéx)

Ernestina Castillo De la Rosa
Universidad Autónoma de
Coahuila (UAdeC)

Resumen

El docente tiene un papel fundamental en el proceso de enseñanza; esta investigación se centra en el docente de Educación Superior, el cual ha tenido en la última década una serie de cambios en sus actividades, originada por las reestructuraciones de los Programas educativos y de los Planes de estudio. La transformación que puede observarse con mayor atención es la forma de concebirse la enseñanza, ya que antes el docente de este nivel educativo se contrataba para impartir docencia en su carácter de especialista de una área disciplinar, actualmente debe enseñar basado en un modelo educativo que privilegia las competencias de su disciplina, por lo tanto, el docente debe tener una serie de conocimientos que le permitan comprender su práctica educativa y determinar las estrategias didácticas que cumplan con el objetivo de su Programa, considerando la responsabilidad y el compromiso social en la formación de profesionistas que contribuyan de manera significativa al desarrollo del país y a la transformación justa de la sociedad. El objetivo del estudio fue analizar la práctica docente de un grupo de profesores de Nivel Superior de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx.), desde las creencias del proceso enseñanza-aprendizaje. Se aplicó el Inventario de Perspectivas de Enseñanza cuyo objetivo consiste en identificar qué es lo que creen, se proponen lograr y hacen los profesores cuando enseñan. Se aplicó a una muestra de 284 docentes. Los resultados indican que existe coherencia entre lo que el profesor cree, las intenciones que tiene y las acciones del proceso de enseñanza aprendizaje.

Palabras clave: docente, educación, creencias, enseñanza, aprendizaje.

Nota del autor

Enrique Navarrete Sánchez, Facultad de Ciencias de la Conducta, Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx).

María del Carmen Farfán García, Facultad de Ciencias de la Conducta, Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx).

Ernestina Castillo De la Rosa, Escuela de Psicología, Universidad Autónoma de Coahuila (UAdeC).

La correspondencia en relación con este artículo debe dirigirse a Enrique Navarrete Sánchez, Facultad de Ciencias de la Conducta, (UAEMéx), Filiberto Gómez S/N, (Carretera Toluca – Naucalpan Km. 1.5), Col. Guadalupe, Toluca, Estado de México, C.P. 50010.

Dirección electrónica: enavarretes@uaemex.mx Tel.: 7222720076.

Abstract

The teacher has an essential role in the teaching process, this research is about the Higher Education teacher who has experienced a series of changes in his activities during the last decade because of the reform in Educational Programs and Study Plans. The transformation observed with more attention is the conception of teaching. Since the teacher, in this educational level, was hired to teach as a specialist of a discipline, today he/she must do it based on an educational model that favors the competencies of his discipline. Therefore, teachers must have a series of knowledge that allows them to understand his educational practice as well as to determine the didactic strategies that fulfill the objectives of the study program. Therefore, the general objective was to analyze the educational practice of a group of teachers in higher education from UAEMéx. Considering their beliefs about the teaching learning process. The Teaching Perspectives Inventory (IPE) was administered, its objective is focused on identifying what teachers believe, what they try to achieve and what they do when they teach. The instrument was administered to 284 teachers. The findings suggest coherence between teachers' beliefs, intentions and actions in the teaching learning process.

Keywords: teacher, education, beliefs, teaching, learning.

Cuando se hace referencia al docente de Educación Superior Universitaria en México se puede referir a él por su tipo de contratación, por su categoría laboral, por la función principal que realiza en su institución, por su grado académico, etc., de allí que se deriven términos como profesor, académico, maestro, investigador; para efectos de esta investigación, se le llamará de manera indistinta, haciendo alusión a la principal actividad que realiza, la enseñanza.

Todos estos términos son para referirse a la persona que enseña, se consideran a partir de la situación actual que se vive al interior de las Instituciones de Educación Superior (IES), y que es producto de la misma dinámica de cambios sociales y estructurales de las instituciones.

Algunos de los cambios que ha sufrido la educación en términos generales en México, son las reestructuraciones y/o reformas educativas

como resultado de la atención que se debe poner a los bajos resultados obtenidos en las evaluaciones educativas, tanto nacionales como internacionales. Así mismo, son consecuencia de los procesos de globalización. Producto de ello, es el cambio de los modelos educativos en los diferentes niveles, lo que conlleva un cambio de paradigma, pasando de un currículo centrado en las disciplinas y de un profesor especialista e instructor, donde la finalidad es alcanzar los objetivos, a un paradigma donde el currículo se centra en el alumno, en sus necesidades de aprendizaje, y el profesor tiene el rol de motivador y facilitador, con la finalidad de propiciar el desarrollo personal y social.

Con estos elementos y enfocados en el análisis de la práctica docente, siendo el proceso de enseñanza un rubro importante en los modelos educativos, independientemente si es el modelo

tradicional, el modelo basado en competencias o los modelos con una estructura flexible. Lo anterior propicia una educación de calidad con un papel clave en la formación de profesionistas que contribuyan de manera significativa al desarrollo del país y a la transformación justa de la sociedad. Entendida la educación de calidad como aquella que sea: equitativa, pertinente, flexible, innovadora, diversificada y de amplia cobertura (SEP, 2015), se decidió analizar la práctica desde las creencias del docente sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Bajo esta perspectiva y a manera de contextualización, se iniciará con la importancia de la labor del docente de Educación Superior Universitaria. El profesor universitario es uno de los actores trascendentales en el proceso educativo, de tal manera que es de suma importancia determinar su concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje como punto de partida para realizar un acercamiento al análisis, ya que para que éste se realice de manera satisfactoria se necesita del otro actor indispensable: el alumno, el cual debe querer aprender, inmerso en un proceso de construcción guiado por el docente.

Por lo anterior, el docente de Educación Superior Universitaria actualmente tiene que cumplir con ciertas características, tales como ser especialista en la disciplina que imparte, tener conocimientos de estrategias, técnicas y recursos didácticos, saber enseñar, cubrir con el programa de la unidad de aprendizaje que imparte, así como desempeñar las cuestiones

administrativas de su institución referentes a su unidad de aprendizaje (juntas, evaluaciones, reporte de calificaciones, etc.). Dentro de su perfil, actualmente el docente debe mantenerse actualizado en lo que se refiere a los avances de la ciencia, en especial de su disciplina y la tecnología, mediante cursos de calidad y estudios de posgrado, es por ello que en los últimos años un gran número de docentes accede a dicho nivel de estudios.

Con relación a la función docente, es necesario considerar como lo menciona Tomás (2001, citado en Mas-Torelló & Olmos-Rueda, 2016), “volver a pensar en la Universidad significa re conceptualizar el papel del profesorado, de los estudiantes de la enseñanza- aprendizaje, de la investigación del gobierno y de la gestión, significando este replanteamiento en la función docente ‘dejar el papel de reproductor de conocimiento e ir hacia un orientador de aprendizajes...ya que también, se reorienta el aprendizaje de los estudiantes que debe permitir adquirir conocimientos pero especialmente saberlos buscar, procesar y aplicar” (p. 439).

Es por ello que, actualmente, el perfil del docente universitario requiere de una serie de características y competencias específicas, como lo menciona Mas Torelló (2011), “la responsabilidad del profesor universitario traspassa los límites del aula donde desarrolla el acto didáctico (fase interactiva); también debemos de considerar el diseño y planificación de dicha formación (fase preactiva), la evaluación de las competencias adquiridas y/o

desarrolladas y, como no [sic], la contribución de dicho profesional a la mejora de la acción formativa desarrollada y su participación en la dinámica académico-organizativa de su

institución”. Al respecto, se pueden observar en la tabla 1 las seis competencias de la función docente.

Tabla 1

Seis competencias de la función docente y sus 34 unidades competenciales. (Mas Torelló, 2011)

Competencias	Función docente: unidades de competencia
1. Diseñar la guía docente de acuerdo con las necesidades, el contexto y el perfil profesional, todo ello en coordinación con otros profesionales	1.1. Caracterizar el grupo de aprendizaje 1.2. Diagnosticar las necesidades 1.3. Formular los objetivos de acuerdo con las competencias del perfil profesional 1.4. Seleccionar y secuenciar contenidos disciplinares 1.5. Diseñar estrategias metodológicas atendiendo a la diversidad de los alumnos y la especificidad del contexto 1.6. Seleccionar y diseñar medios y recursos didácticos de acuerdo con la estrategia 1.7. Elaborar unidades didácticas de contenido 1.8. Diseñar el plan de evaluación del aprendizaje y los instrumentos necesarios
2. Desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje, propiciando oportunidades de aprendizaje tanto individuales como grupales	2.1. Aplicar estrategias metodológicas multivariadas, acordes con los objetivos 2.2. Utilizar diferentes medios didácticos en el proceso de enseñanza aprendizaje 2.3. Gestionar la interacción didáctica y las relaciones con los alumnos 2.4. Establecer las condiciones óptimas y un clima social positivo para el proceso de enseñanza-aprendizaje y la comunicación 2.5. Utilizar las TIC para la combinación del trabajo presencial y no presencial del alumno 2.6. Gestionar los recursos e infraestructura aportados por la institución 2.7. Gestionar entornos virtuales de aprendizaje
3. Tutorizar el proceso de aprendizaje del alumno propiciando acciones que le permitan una mayor autonomía	3.1. Planificar acciones de tutorización, considerando los objetivos de la materia y las características de los alumnos, para optimizar el proceso de aprendizaje 3.2. Crear un clima favorable para mantener una comunicación e interacción positiva con los alumnos 3.3. Orientar, de forma individual y/o grupal, el proceso de construcción del conocimiento de los estudiantes proveyéndoles de pautas, información, recursos... para favorecer la adquisición de las competencias profesionales 3.4. Utilizar técnicas de tutorización virtual

Tabla 1

Seis competencias de la función docente y sus 34 unidades competenciales. (Mas Torelló, 2011)
(Continuación)

Competencias	Función docente: unidades de competencia
4. Evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje	4.1. Aplicar el dispositivo de evaluación de acuerdo con el plan evaluativo establecido 4.2. Verificar el logro de aprendizajes de los alumnos 4.3. Evaluar los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje 4.4. Promover y utilizar técnicas e instrumentos de autoevaluación discente 4.5. Tomar decisiones basándose en la información obtenida 4.6. Implicarse en los procesos de coevaluación 4.7. Afrontar los deberes y dilemas éticos de la evaluación
5. Contribuir activamente a la mejora de la docencia	5.1. Participar con otros profesionales en la concepción y elaboración de nuevos instrumentos, materiales y recursos didácticos para ampliar y/o mejorar las competencias profesionales 5.2. Mantener relaciones con el entorno socioprofesional de forma sistemática y periódica para su actualización y perfeccionamiento docente 5.3. Participar activamente en acciones de innovación orientadas a la optimización del proceso de aprendizaje 5.4. Aplicar técnicas e instrumentos de autoevaluación docente 5.5. Autodiagnosticar necesidades de formación para la mejora de la docencia
6. Participar activamente en la dinámica académico-organizativa de la institución (universidad, facultad, área, departamento, titulaciones...)	6.1. Participar en grupos de trabajo 6.2. Participar en las comisiones multidisciplinares de docencia 6.3. Promover y participar en grupos de trabajo respecto a las programaciones de asignaturas pertenecientes al área de conocimiento 6.4. Participar en la programación de acciones, módulos... formativos 6.5. Promover la organización y participar desarrollo de jornadas académicas, debates, mesas redondas... 6.6. Participar en el diseño y desarrollo de los nuevos planes de estudio a partir de las indicaciones, descriptores... aportados por los organismos competentes

Como se puede observar, para el docente actual ya no solo es suficiente ser especialista en su disciplina, sino que requiere de una serie de competencias que le permita guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera satisfactoria, destacando para ello el desarrollo de competencias psicopedagógicas; lejos quedó el profesor que dicta clases magistrales. Al respecto, Gros y Romaña (2004, p. 148) mencionan que “la profesión docente del siglo

XXI poco tendrá que ver con la imagen de un profesor subido a la tarima e impartiendo su clase frente a un grupo de alumnos”.

Al conjuntar las seis competencias descritas, el denominador común es el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo cual es de suma importancia determinar cómo los profesores conciben la enseñanza, qué propósitos tienen al enseñar y, finalmente, cómo enseñan.

Es por ello que en esta investigación se abordan las creencias docentes sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje como elemento base para comprender la práctica docente del profesor universitario. Por creencias se entiende "[...] una parte de la dimensión personal, afectiva y emocional, íntimamente ligada a la propia cultura que se manifiesta en el ambiente en el que estamos y configuramos, influyendo, a su vez, en nosotros y en lo que hacemos" (Oliver, 2009). Por su parte, J. Fickel (1999, p. 2 citado en Jiménez, 2006, p. 109) menciona que las creencias son "un conjunto de potentes esquemas sobre la educación, el conocimiento, el aprendizaje y la enseñanza, a partir de las cuales los docentes toman decisiones conscientes y priorizadas". Sin duda haciendo referencia a las creencias docentes en el mismo sentido, Rojas (2014) menciona que en la literatura especializada existe una heterogeneidad de constructos teóricos para referirse a las creencias docentes: "creencias del profesor", "concepciones", "constructos personales", "significaciones", "percepciones", "teorías implícitas", "metáforas", "expectativas", etc., son algunas de las denominaciones comunes usadas para estudiar el pensamiento pedagógico del docente. Entre ellas, quizás las nociones de "creencias" y "teorías implícitas" son las más utilizadas en las investigaciones sobre pensamiento del profesor.

De esta manera, "las teorías pedagógicas son personales, reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente

elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica pedagógica. Por lo tanto, son una síntesis de conocimientos culturales y de experiencias personales" (De Vincenzi, 2009). Ahora bien, de acuerdo con la instrumentación de esta investigación, se utiliza el *Teaching Perspectives Inventory* (TPI, Pratt & Collins, 2001) en su versión al español, titulado *Inventario de Perspectivas de Enseñanza* (IPE, Canto & Rodríguez 2010), en dicho instrumento se usa el término perspectivas de enseñanza en lugar de creencias de enseñanza; por lo tanto, se hace referencia a lo que Pratt y Collins (2002) consideran como perspectivas de enseñanza: "un conjunto interrelacionado de creencias e intenciones que da dirección y justificación a nuestras acciones. De acuerdo con esta definición y con su instrumentación, la perspectiva es un término más amplio que las creencias, pues integra en su significación aspectos que se relacionan con las intenciones que se tienen y las acciones que se realizan para enseñar" (Canto, 2010).

De acuerdo con Pratt, Collins y Jarvis-Selinger (2001) el componente creencia se refiere a lo que el profesor cree acerca de la enseñanza; el componente acción, a lo que hacen los profesores cuando enseñan, y el componente intención, a lo que éstos pretenden lograr cuando enseñan. Cada perspectiva es una mezcla única de creencias, intenciones y acciones relacionadas con la enseñanza (Canto & Rodríguez, 2010).

En atención a estas consideraciones, el trabajo se centra en las creencias docentes sobre la enseñanza, cuyas características de acuerdo a Díaz, Martínez, Roa y Sanhueza (2010), con base en autores como Barry y Ammon (1996), Goodson y Numan, (2002), Kennedy (2002), Levin (2001), Muchmore (2004) Pajares (1992), Richards y Lockhart (1998) y Tillema (1998), identifican, aunque no compartidas por todos los autores, las siguientes características de las creencias:

1. Se forman tempranamente y tienden a auto-perpetuarse y persistir frente a la contradicción causada por el tiempo, la razón, la escolaridad o la experiencia.
2. Las personas desarrollan un sistema de creencias que alberga a todas aquellas adquiridas mediante el proceso de transmisión cultural.
3. El sistema de creencias tiene una función adaptativa que ayuda a las personas a definir y comprender el mundo y a sí mismas.
4. El conocimiento y las creencias están intrínsecamente relacionados; sin embargo, la naturaleza afectiva, evaluativa y episódica de las creencias hace que ellas se conviertan en un filtro mediante el cual se interpretan nuevos fenómenos.
5. Los procesos de pensamiento pueden muy bien ser los precursores y creadores de las creencias; no obstante, el efecto filtro de las creencias redefine, distorsiona y reestructura el procesamiento posterior de la información.
6. Las creencias epistemológicas tienen un rol fundamental en la interpretación del conocimiento y monitoreo cognitivo.
7. Las creencias se priorizan, según las conexiones o relaciones, con otras creencias u otras estructuras cognitivas y afectivas.
8. Entre más temprano se incorpora una creencia en la estructura de creencias, su modificación resulta más difícil.
9. El cambio de las creencias durante la adultez es un fenómeno relativamente raro.
10. Las creencias son instrumentales en la definición de tareas y la selección de herramientas cognitivas que sirven para interpretar, planificar y tomar decisiones con respecto a las tareas; por lo tanto, las creencias tienen un rol fundamental en la definición de un comportamiento y la organización del conocimiento y la información.
11. Las creencias influyen en la percepción, pero no son un camino confiable para acceder a la naturaleza de la realidad.

Dentro de este marco, para Crookes (2003), Hamel (2003), Harmer (1998), Moll (1993), Tillema, (1998), además de Williams y Burden (1999), citados por Díaz et al. (2010), las creencias de los docentes influyen en su actuación más que los conocimientos disciplinarios que ellos poseen. Las creencias tienden a estar limitadas culturalmente, a formarse en una época temprana de nuestra vida y a ser resistentes al cambio. Las creencias acerca de la enseñanza parecen estar bien asentadas cuando un estudiante llega a la universidad.

Ellas están íntimamente relacionadas con lo que se cree que se sabe, pero ofrecen un filtro eficaz que discrimina, redefine, distorsiona o modifica el pensamiento y el procesamiento de la información posteriores.

De esta manera, las creencias del docente sustentan su forma de actuar en el salón de clases con respecto a su trabajo, el modo en que concibe a su alumno y al mismo proceso, el uso de estrategias y técnicas didácticas. Al determinar estas creencias se puede reflexionar y comprender el actuar del docente.

Cuando el docente de Educación Superior se integra a una IES, su fortaleza es la disciplina en que se formó y probablemente de la cual tiene experiencia. Sin embargo, tiene que aprender a enseñar, teniendo como referente principal a algún maestro que en su proceso de formación le dejó huella. Al respecto, Richards (1999), Roberts (2002) y Tsui (2003) señalan que estudiar las creencias de los docentes implica explorar el lado oculto de la enseñanza. Esto se sustenta en dos procesos socio-cognitivos. Uno de ellos está relacionado con cómo los docentes aprenden a enseñar. El otro proceso implica el tema epistemológico, relacionado con cómo los docentes saben lo que deben hacer para hacer lo que hacen. El primer punto examina lo que se conoce como el aprendizaje del docente, mientras que el segundo se relaciona con el conocimiento docente. Estos dos procesos están interrelacionados y se comunican entre sí. De hecho se podría discutir que es muy difícil conceptualizar cómo aprenden los docentes sin alguna noción de lo que están aprendiendo (Díaz et al., 2010).

Del mismo modo, Rojas (2014) mencionan que las creencias docentes acerca de la enseñanza comienzan a gestarse a partir de las propias experiencias escolares de los futuros maestros. Visto así, el objetivo de este trabajo fue analizar la práctica docente de un grupo de profesores de Nivel Superior de la UAEMéx, desde las creencias del proceso enseñanza-aprendizaje.

Método

Muestra

La presente investigación se realizó con docentes de la UAEMéx. Mediante un muestreo no probabilístico de tipo intencional, se conformó una muestra de 284 docentes de Nivel Superior; el criterio de inclusión fue ser docente activo de cualquier organismo académico de dicha universidad.

Instrumento

Se aplicó el Inventario de Perspectivas de Enseñanza (IPE), versión en español modificada del *Teaching Perspectives Inventory* de Pratt y Collins (2001), cuyo objetivo se centra en identificar qué es lo que creen, que se proponen lograr y que hacen los profesores cuando enseñan.

El IPE 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 dimensión se responde 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). Las dimensiones Propósitos y Acciones con una categoría de cinco puntos que va de 1 (Nunca) a 5 (Siempre). El instrumento presenta una confiabilidad total de .90.

Análisis de datos

Ya aplicado el instrumento se llevó a cabo el vaciado de datos en el programa *SPSS*, dividiéndolos en diversas variables a continuación descritas:

I. Formación y profesionalización docente (primeros reactivos 1 a 6): número de sujeto, universidad a la que pertenece, función principal, tiempo de docencia que dedica a la semana, grado académico, área de especialización, asignaturas que imparte, años dedicado a la

docencia; siendo cada uno de ellos una variable distinta.

II. Creencia (reactivos 1 a 15).

III. Propósitos (reactivos 16 a 30).

IV. Acciones (reactivos 31 a 45).

Resultados

La tabla 2 indica que 74.6% de la muestra se dedica a la docencia como función principal en la institución; 14.4% se dedica a investigación; y 10.2% se dedica a actividades de gestión.

En relación con el tiempo dedicado a la docencia, se tiene que 44.7% de la muestra dedica de 11 a 20 horas a la docencia; 28.2%, de 1 a 10 horas; 21.1%, dedica de 21 a 30 horas; y 6.0% imparte docencia de 31 a 40 horas.

Tabla 2

Función principal dentro de su escuela

Función	Frecuencia	Porcentaje
Docencia	212	74.6
Gestión	29	10.2
Investigación	43	15.1
Total	284	100.0

Tabla 3

Aproximadamente cuánto tiempo de su trabajo dedica a la docencia a la semana

Horas	Frecuencia	Porcentaje
1 a 10 Horas	80	28.2
11 a 20 Horas	127	44.7
21 a 30 Horas	60	21.1
31 a 40 Horas	17	6.0
Total	284	100.0

En cuanto a los grados académicos, se tiene que 38.7% tiene una escolaridad de Licenciatura, 34.5% tiene grado de Maestría, 16.5, estudios de especialización y el 10.2% cuenta con grado de doctor.

En relación con los años dedicados a la docencia, los docentes reportan que de 9 a 16

años 36.3%; 32.7% de 1 a 8 años; 25% de 17 a 24 años; y 6% 25 años o más.

Los puntajes obtenidos se pueden observar en la tabla 6: las creencias tienen una media de 3.86 con una desviación típica de .388, los propósitos tiene una media de 3.98 y una desviación típica de .229 y las acciones tiene una media de 3.85 y una desviación típica de .311.

Tabla 4

Grado académico

Grado académico	Frecuencia	Porcentaje
Licenciatura	110	38.7
Especialización	47	16.5
Maestría	98	34.5
Doctorado	29	10.2
Total	284	100.0

Tabla 5

Años dedicados a la docencia

Años	Frecuencia	Porcentaje
1 A 8 años	93	32.7
9 A 16 años	103	36.3
17 A 24 años	71	25.0
25 años o más	17	6.0
Total	284	100.0

Tabla 6

Medias y Desviación estándar de las dimensiones docentes

Dimensiones	<i>M</i>	<i>DE</i>
Creencias	3.86	.388
Propósitos	3.98	.229
Acciones	3.85	.311

Discusión

Como bien se sabe, la realidad actual de un profesor universitario es que su función primordial y la cual le da entrada a alguna institución universitaria es la docencia, posteriormente, de acuerdo con su tipo de contratación, puede realizar investigación y/o alguna otra actividad y mejorar así su condición laboral. Asimismo, 44.7% de la muestra dedica de 11 a 20 horas a la docencia, es decir, la docencia ocupa la mayor parte del tiempo de los profesores. Quienes dan prioridad al proceso de enseñanza y aprendizaje de los conocimientos y/o habilidades en una disciplina: 38.7% tiene una escolaridad de Licenciatura y 34.5% tiene grado de Maestría, acorde con las actuales políticas educativas de calidad, referidas al profesorado, donde se busca que su perfil le permita contar con los elementos suficientes en su formación para conducir el proceso antes referido. El 36.3% tiene entre 9 y 16 años dedicados a la docencia, este porcentaje muestra que los profesores tienen experiencia en la conducción de dicho proceso.

Ahora bien, con respecto a las dimensiones que mide el instrumento se obtuvo que las Creencias tienen una media de 3.86 con una desviación típica de .388, los Propósitos tienen una media de 3.98 y una desviación típica de .229 y las Acciones tienen una media de 3.85 y una desviación típica de .311. De acuerdo con la literatura revisada, existe coherencia entre lo que el profesor cree, las intenciones que

tiene y las acciones del proceso de enseñanza aprendizaje, es así que para Pratt (2002), el término “perspectivas de enseñanza”, en lugar de creencias acerca de la enseñanza, se define como “un conjunto interrelacionado de creencias e intenciones que dan dirección y justificación a nuestras acciones”. Asimismo, con base en los resultados, se considera que el docente, como lo menciona Mas Torelló (2011), puede desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje, al propiciar oportunidades de aprendizaje tanto individual como grupal.

A partir de los resultados, se concluye que la principal actividad del profesor universitario es la docencia, con base en ello y para comprender la práctica educativa, es necesario determinar las creencias que el profesor tiene sobre la enseñanza. Los resultados obtenidos coinciden con las características de las creencias, donde se determina que son instrumentales en la definición de tareas y la selección de herramientas cognitivas con las cuales interpretar, planificar y tomar decisiones con respecto a las tareas. Por lo tanto, las creencias tienen un rol fundamental en la definición de un comportamiento y la organización del conocimiento y la información.

De acuerdo con esto, aunado al modelo educativo, debe haber coincidencia con las creencias y formas de enseñar del profesor, por consiguiente, no basta con que se produzcan cambios curriculares, o se implementen nuevos modelos de enseñanza, se deben determinar las creencias del profesor o perspectivas de

enseñanza, de manera que se ajuste a los propósitos educativos. Finalmente, si el profesor universitario reflexiona sobre su práctica docente está en la línea de mejorarla como un proceso continuo.

Referencias

- Canto, & Rodríguez, E. (2010). *Creencias de profesores de educación superior acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje. Informe de investigación*. UADY. Documento inédito. Recuperado de <http://educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/viewFile/276/pdf>
- 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/pdf/834/83412219006.pdf>
- Díaz, C., Martínez, P., Roa, I., & Sanhueza, G. (2010). Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico. *POLIS, Revista Latinoamericana*, 25, 1-14. Recuperado de: <https://journals.openedition.org/polis/625>
- Gros, B., & Romaña, T. (2004). *Ser profesor. Palabras sobre la docencia universitaria*. Barcelona: Ediciones Octaedro-ICE Universitat de Barcelona.
- Jiménez, A. & Feliciano, L. (2006). Pensar el pensamiento del profesorado. *Revista Española de Pedagogía*, 233, 105-122.
- Mas-Torelló, O. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(3), 195-211. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev153COL1.pdf>
- Mas-Torelló O. & Olmos-Rueda, P. (2016). El profesor universitario en el espacio Europeo de educación superior. La autopercepción de sus competencias docentes actuales y orientaciones para su formación pedagógica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(69), 437-470. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/140/14045395005/>
- Oliver, C. (2009). El valor formativo y las ataduras de las creencias en la formación del profesorado. Aquello que no se ve, pero se percibe en el aula. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(1), 63-75. Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1240872744.pdf
- Pratt, D. D. (2002). Good teaching: one size fits all? In *An Up-date on Teaching Theory*, Jovita Ross-Gordon (Ed.), San Francisco: Jossey-Bass, Publishers.
- Pratt, D. D., & Collins, J. B. (2001). *Teaching perspectives inventory*. Recuperado el 8 de octubre de 2008 de <http://teachingperspectives.com>
- Pratt, D. D., Collins, J. B. & Jarvis Selinger, S. (2001). *Development and Use of the Teaching Perspectives Inventory (TPI)*. In

American Educational Research Association (AERA 2001) Meeting (pp.1-9). Seattle, WA. Recuperado de <https://facultycommons.macewan.ca/wp-content/uploads/TPI-online-resource.pdf>.

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>

Secretaría de Educación Pública (2015) *¿Qué es la Subsecretaría de Educación Superior?* Recuperado de: <https://www.gob.mx/sep/articulos/que-es-la-subsecretaria-de-educacion-superior>

Recepción primera versión: 06/07/2017

Entrega segunda versión: 15/12/2017

Últimas correcciones de autor: 15/05/2018

Creencias docentes de la enseñanza en la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA)

Teaching beliefs of the professors in the Autonomous University of Aguascalientes

Silvia del Carmen Miramontes Zapata
Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ)

Enrique Navarrete Sánchez
Universidad Autónoma del
Estado de México (UAEMéx)

Pedro Palacios Salas
Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA)

Resumen

Las creencias docentes son uno de los factores principales para entender la práctica educativa de los profesores; la forma cómo enseña el docente se relaciona estrechamente con las representaciones que tiene sobre el contenido que enseña, el currículum, la organización escolar y los procesos de aprendizaje de los alumnos, entre otras cosas. Para poder analizar la práctica educativa de los docentes de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA), se realizó esta investigación cuyos objetivos fueron: 1. Describir las características propias de profesionalización y formación de los docentes, tales como años de experiencia, tiempo dedicado a esta actividad, grado académico, área de especialización, asignaturas impartidas y función principal dentro de la institución. 2. Conocer las perspectivas de enseñanza dominante de los profesores de la UAA, sin separar sus tres componentes: creencias, propósitos y acciones. 3. Comparar los distintos tipos de perspectivas dominantes de los profesores con algunas características propias de la profesionalización y formación docente. La muestra estuvo conformada por 73 docentes de ambos sexos que forman parte de la planta docente de la universidad; se aplicó el Inventario de Perspectivas de Enseñanza (IPE). Los resultados obtenidos indican que la perspectiva dominante de los profesores es la de transmisión, es decir, para los profesores de la UAA un buen profesor es aquel que domina el contenido de la materia, tiene objetivos claros, presenta en forma oportuna retroalimentación a sus estudiantes y tiene un fuerte compromiso con los contenidos.

Palabras clave: creencias, docentes, práctica, educativa, universidad.

Nota del autor

Silvia del Carmen Miramontes Zapata, Unidad Académica de Psicología, Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ). Pedro Palacios Salas, Departamento de Psicología, Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA). Enrique Navarrete Sánchez, Facultad de Ciencias de la Conducta, Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx).

La correspondencia en relación con este artículo debe dirigirse a Silvia del Carmen Miramontes Zapata, Universidad Autónoma de Zacatecas, Jardín Juárez #147, Centro Histórico C.P. 98000, Zacatecas, Zacatecas, México.

Dirección electrónica: silvia.miramontes@uaz.edu.mx

Abstract

Teacher's beliefs are the main factor to understand the educational practice. The teaching style is closely related to the representations that a teacher has about the teaching contents, the curriculum, the school organization and the learning process of the students. Among other things, in order to analyze the educational practice of teachers from Autonomous University of Aguascalientes (UAA), the current research was carried out, its objectives were: 1. To describe the professionalization and teachers' training characteristics such as years of experience, time devoted to this activity, academic degree, specialty area, subjects that are taught as well as his/ her main function in the institution. 2. To know the predominant educational perspectives of teachers from UAA without separating the perspectives components (beliefs, purposes and actions). 3. To compare the different predominant perspectives with some characteristics which are typical aspects of professionalization and teachers training. The sample consisted of 73 teachers of both sexes that are part of the staff; the Teaching Perspectives Inventory was administered. Some of the findings suggest that the perspective of transmission is the predominant one, this means that for UAA teachers, a good teacher is who masters the subject contents, has clear objectives, presents a convenient feedback to his/ her students and has a strong commitment with the contents.

Keywords: beliefs, teachers, practice, educational, university.

La investigación educativa se ha transformado en las últimas décadas. Anteriormente, al efectuar este tipo de investigación, en principio, se realizaba con relación a los alumnos y sus procesos desde una perspectiva cuantitativa; en años recientes se diversifica y ahora se investiga a los docentes desde diferentes perspectivas metodológicas, tanto cuantitativas como cualitativas, su práctica educativa y su rol como docente. Hoy por hoy se habla de la evaluación docente y su rol en el llamado nuevo modelo educativo. De esta manera, resulta por demás importante para entender este rol, conocer sus creencias como docentes sobre el proceso de enseñanza para entender su práctica educativa.

Los modelos educativos actuales han modificado el papel del docente, es así que se transita de un modelo llamado "tradicional",

cuya característica es que el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje lo tiene el docente como transmisor de la información, a los modelos actuales, donde se concibe a un profesor reflexivo y mediador del proceso de aprendizaje de sus alumnos. Por tal razón, es de suma relevancia poder establecer cuáles son las creencias que tiene el docente sobre la enseñanza, ya que como lo mencionan Clark y Peterson, (1990, p. 445), "en gran medida, lo que los docentes hacen es consecuencia de lo que piensan. Dados los cambios producto de la modificación del modelo educativo, la forma de enseñar se modificó".

De esta manera, la forma en la que el docente concibe la enseñanza es en la que la planea y la ejecuta en el salón de clases; de acuerdo a Trigwell y Prosser (1991), las creencias que

los profesores tienen sobre la enseñanza, el aprendizaje y su práctica docente produce también una estrecha relación con el aprendizaje de los alumnos. Es decir, el desempeño del estudiante se ve influenciado por las creencias del profesor. Así, las creencias constituyen verdades personales, derivadas de la experiencia o de la fantasía, con un fuerte componente afectivo y evaluativo. Se manifiestan en las declaraciones verbales, escritas o en las acciones y, por lo tanto, condicionan los procesos de decisión (Pajares, 1992). Igualmente, la creación de una creencia y todo lo que ella conlleva se encuentra determinada en principio por la cultura general que rodea al sujeto y que, en cierta manera, va a determinar esa generación de pensamientos, actitudes, aptitudes y opiniones (Díaz, Jansson & Neira, 2012). Para Martínez (2013), las creencias se constituyen en verdades idiosincráticas que no requieren una condición de verdad contrastada, dado que representan datos, supuestos y opiniones propias o transmitidas por otros y surgidas desde los saberes del sentido común.

Las creencias docentes abarcan las posturas o posicionamientos que los profesores tienen respecto a su práctica educativa (Ponte, 1999, citado en Solís, 2015). Para Kagan (1992), las creencias y concepciones ayudan a los profesores a controlar la incertidumbre y la ambigüedad que pueda 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 (Ferreya, 2012). No obstante, puede surgir un problema cuando los docentes se aproximan a la evaluación con dichas creencias, porque las creencias que los profesores tienen sobre sus alumnos no siempre están en correspondencia con el entorno donde los estudiantes aprenden (López & Basto, 2010).

Los objetivos que guiaron la presente investigación fueron los que a continuación se enumeran:

1. Describir las características propias de profesionalización y formación de los docentes, tales como años de experiencia, tiempo dedicado a esta actividad, grado académico, área de especialización, asignaturas impartidas y función principal dentro de la institución.
2. Conocer las perspectivas de enseñanza dominante de los profesores de la UAA, sin separar sus tres componentes (creencias, propósitos y acciones).
3. Comparar los distintos tipos de perspectivas dominantes de los profesores con algunas características propias de la profesionalización y formación docente.

Método

Para alcanzar los objetivos previamente señalados, se realizó una investigación descriptiva, transversal, con un diseño no experimental.

Muestra

La población a partir de la cual se trabajó fue la planta docente de la UAA. La oferta educativa de la UAA está constituida por 65 programas académicos de pregrado, de los cuales 14 son ingenierías y 51 licenciaturas; además, ofrece 14 especialidades médicas en coordinación con instituciones de salud en el estado; una especialidad a distancia, 16 maestrías y 10 doctorados. En la UAA, a diferencia de otras universidades, está organizada por áreas y no por facultades, como la mayoría de las universidades (UAA, 2017).

La muestra estuvo conformada por 73 docentes de ambos sexos que forman parte de la planta docente de la universidad, quienes imparten principalmente en las áreas de psicología (18 participantes), artes (16 participantes), salud (12 participantes), investigación (9 participantes), diseño/arquitectura (8 participantes), ingeniería (3 participantes), administración (2 participantes), química (1 participante) y en lenguas (1 participante). Dos participantes del estudio no respondieron a este rubro). En la tabla 1, puede encontrarse la información correspondiente a la frecuencia y porcentaje de este rubro. El tipo de muestreo utilizado fue no probabilístico voluntario.

Tabla 1

Áreas en las que principalmente enseñan los docentes participantes

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Psicología	18	24.7	25.4
Investigación	9	12.3	12.7
Sociales	1	1.4	1.4
Ingeniería	3	4.1	4.2
Administración	2	2.7	2.8
Química	1	1.4	1.4
Salud	12	16.4	16.9
Diseño/arquitectura	8	11.0	11.3
Artes	16	21.9	22.5
Lenguas	1	1.4	1.4
Casos perdidos	2	2.7	
Total			100.0

Con la intención de formar grupos con un número de profesores relativamente homogéneo con respecto a la cantidad de profesores en cada grupo, se reagruparon en áreas afines, quedando conformados de la siguiente forma: Psicología (18 participantes), Investigación y sociales (10 participantes), Ingeniería, diseño, arquitectura y administración (13 participantes) y, por último, Salud y química (13 participantes), ello para análisis posteriores.

Instrumento

Para alcanzar los objetivos previamente señalados, se aplicó el Inventario de Perspectivas de Enseñanza (IPE), (Pratt & Collins, 2001). Este inventario fue desarrollado por los autores con

el fin de determinar perfiles de los profesores con respecto a identificar qué creen, que se proponen lograr y que hacen los profesores cuando enseñan. Originalmente, fue elaborado en inglés con el nombre ya antes mencionado, así como su versión en español con el nombre Inventario de Perspectivas de Enseñanza (IPE). Dicho 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. La tabla 2 muestra la descripción de cada tipo de perspectivas. Cada perspectiva cuenta con nueve reactivos o ítems del instrumento.

Tabla 2

Descripción de las perspectivas de enseñanza (extraído de Organización del Bachillerato Internacional, 2013)

Perspectiva	Descripción
Transmisión	Los docentes con esta perspectiva tienen un fuerte compromiso con el contenido de la asignatura; la principal responsabilidad del docente es presentar el contenido a los alumnos de manera precisa y eficaz.
Aprendizaje	La enseñanza eficaz es un proceso de enculturación de los alumnos en un sistema de normas sociales y formas de trabajo.
Desarrollo	El objetivo principal es ayudar a los alumnos a desarrollar estructuras cognitivas cada vez más complejas y sofisticadas para comprender el contenido.
Acompañamiento	Los alumnos se educan al saber que: (a) pueden obtener buenos resultados en el aprendizaje si se esfuerzan, y (b) su logro es producto de su propio esfuerzo y capacidad.
Reforma social	La enseñanza eficaz busca cambiar la sociedad de manera sustancial. Desde este punto de vista, el objeto de la enseñanza es colectivo más que individual. Los buenos docentes hacen que los alumnos tomen conciencia de los valores y las ideologías que están presentes en los textos y las prácticas comunes dentro de su disciplina.

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.

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 responden al instrumento marcando con una equis, “X”, en el cuadro que indica 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, al menos en su versión en inglés – calculada a partir de la prueba alpha de Cronbach, y para una muestra de más de 60,000 profesores que respondieron la versión online del TPI –, fluctúa de .70 para la perspectiva de Desarrollo a .83 para la de Reforma Social, por lo cual puede decirse que es aceptable (Nunnally, & Bernstein, 1994). Asimismo, las correlaciones interescalas van de .15 entre las subescalas Transmisión y Acompañamiento a .58 entre las subescalas Aprendizaje y Desarrollo.

El TPI ha sido respondido por profesores de diferentes especialidades, de educación superior, educadores de adultos, dietólogos, estudiantes de

licenciatura para formar profesores, profesores de escuelas, así como estudiantes en formación para la enseñanza de idiomas.

Con respecto a su validez, ésta ha sido explorada mediante la validez de facie, realizada mediante el juicio de 75 profesores expertos, con una concordancia de 95%. Se sugiere que los reactivos son representaciones razonables de las perspectivas que pretenden contener. La validez explorada mediante el análisis factorial mostró que el IPE está constituido por los cinco factores o dimensiones propuestas, así como que los reactivos quedaron asignados adecuadamente a los factores que conforman el inventario.

Para este estudio, se utilizó el TPI que fue traducido al español y retraducido al inglés por cinco profesores bilingües, con el fin de observar si el instrumento sería equivalente a su versión en inglés. Enseguida, los reactivos fueron sometidos a una evaluación por parte de diez profesores expertos: cinco de la Facultad de Educación y cinco de la Facultad de Psicología, actualmente en servicio en la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY). Los resultados mostraron una concordancia superior a 85%, por lo cual se consideró adecuado para realizar la investigación (Canto, 2010).

Procedimiento

Para la aplicación de los instrumentos, se entregó a cada profesor un ejemplar impreso de los mismos, se les explicaron los objetivos que perseguía el estudio, se reiteró el carácter confidencial de los resultados y se les pidió que

lo respondieran lo más honestamente posible. La aplicación de los mismos fue aproximadamente de 15 min y fueron aplicados en áreas designadas por la universidad para dicho fin.

Resultados

Formación y profesionalización de la práctica docente de los participantes

Los datos fueron analizados a través del programa estadístico *SPSS*, Versión 12. Debido a que el tipo de muestreo fue voluntario, las características no eran conocidas con antelación por los participantes. Debido a esto, en primer lugar, se expondrán los resultados relativos a la formación y profesionalización de los participantes en términos de frecuencias y porcentajes.

Con relación a la función o papel principal dentro de la universidad, 63 participantes (86.3%), señalan como su función principal la docencia, seguida por la investigación (seis participantes, 8.2%) y la gestión (cuatro participantes, 5.5%).

Con respecto a las horas dedicadas a la docencia a la semana, 26 profesores (equivalente a 35.6%), dedican entre 11 y 20 h a esta actividad; 23 (31%) de 1 a 10 h; 17 (23%) le dedica entre 21 a 30 h; mientras que el resto, es decir, siete docentes (9.6%) le dedican entre 31 y 40 h. Cabe señalar que cuando los profesores mencionaron dichos tiempos, no especificaron si era con relación a las horas que pasaban dando clases o incluían también las horas de preparación de las mismas, como ocurre en algunas universidades.

Acerca del grado académico más alto obtenido, la mayoría de los profesores cuenta con un grado de maestría (38 docentes, equivalente a 52.1%), en segundo lugar, quince docentes cuentan con el grado de licenciatura (20%), catorce con el grado de doctor (19.2%), y sólo 6 (8.2%), cuentan con especialidad. Estos resultados son similares a otros encontrados en estudios realizados en otras universidades, (véase, por ejemplo, Hernández, 2015), en donde se encontraba que el grado máximo de formación de la mayoría de los profesores era de maestría.

Con relación a la experiencia docente de los participantes, medida en el número de años dedicados a esta actividad, 20 participantes (30%), señalan que entre uno y ocho años, que es la misma cantidad de profesores que llevan entre nueve y 16 años, 18 profesores (25%) han dedicado 25 años o más a esta actividad, y 11 profesores (15%) entre 17 y 24 años.

Todos los resúmenes mencionados, pueden encontrarse en la tabla 3.

Sobre el área de especialización de acuerdo con el último grado académico, la mayor parte de los docentes se concentra en el área de psicología, artes (15 docentes en cada área, equivalente a 21.1%, respectivamente) y salud (10 docentes, equivalente a 14.1%). El resto se encuentra distribuido en áreas diversas, mismas que pueden verse en la tabla 4.

Tabla 3

Características de los participantes

	<i>FDU</i>	<i>HDDS</i>		<i>GAO</i>		<i>ED</i>	
Función	Frecuencia	Número horas	Frecuencia	Grado académico	Frecuencia	Años	Frecuencia
Docencia	63 (86.3%)	de 1 a 10, horas	23 (31%)	Licenciatura	15 (20%),	1 a 8	22 (30%)
Investigación	6 (8.2%)	11 y 20, horas	26 (35.6%)	Especialidad	6 (8.2)	9 a 16	22 (30%)
Gestión	4 (5.5%).	21 a 30, horas	17 (23%)	Maestría	38 (52.1%)	17 a 24	11 (15%)
		31 y 40, horas	7 (9.6%)	Doctorado	(19.2%)	25 o más	18 (24%)

Nota: FDU= Función o papel principal dentro de la universidad; HDDS= Horas dedicadas a la docencia a la semana; GAO= Grado académico más alto obtenido; ED= Experiencia docente.

Tabla 4

Área de especialización de acuerdo al último grado de estudios más alto

Área	Frecuencia (% válido)
Salud	10 (14.1%)
Ingeniería	3 (4.2%)
Sociales	6 (8.5%)
Lenguas	2 (2.8%)
Psicología	15 (21.1%)
Administración	3 (4.2%)
Educación/pedagogía	9 (12.7%)
Artes	15 (21.1%)
Química	1 (1.4%)
Diseño/arquitectura	7 (9.9%)
No contesta	2
Total	73 (100%)

Tipos de perspectivas de enseñanza dominantes

A continuación se presentarán los resultados relativos a los tipos de perspectivas dominantes de los docentes de la UAA. Para poder conocer los tipos de perspectivas, se realizó un

análisis descriptivo de todos los valores que correspondían a cada una de las perspectivas en las tres dimensiones consideradas dentro del instrumento (Creencias, Propósitos y Acciones). Dichos resultados se presentan en la tabla 5.

Cabe hacer notar que los promedios en todas las perspectivas son muy similares, por lo tanto, como lo mencionaron Pratt, Colling y Selinger (2001), no existe en los profesores una perspectiva única, por lo cual es necesario hablar de una dominante. Como puede notarse en la tabla 5, la perspectiva dominante de los profesores es la de Transmisión, es decir, para los profesores de la UAA un buen profesor es aquel que domina el contenido de la materia, tiene objetivos claros, presenta en forma

oportuna retroalimentación a sus estudiantes y tiene un fuerte compromiso con los contenidos. La segunda perspectiva dominante es la de Aprendizaje: los profesores son expertos en lo que enseñan, y eso lo demuestran tanto en el aula como en los otros lugares donde desempeñan su profesión. Su principal objetivo es conseguir que los estudiantes desarrollen su máximo potencial en forma independiente. La perspectiva menos dominante es la de Reforma social.

Tabla 5

Estadísticos descriptivos de los tipos de perspectiva de aprendizaje

Tipo de perspectiva	Valores mínimos	Valores máximos	Media (D. E.)
Transmisión	29.00	45	37.2329 (4.25)
Aprendizaje	28.00	45	36.9863 (4.31)
Desarrollo	25.00	45	35.1806 (4.47)
Acompañamiento	19.00	44	36.6712 (5.2)
Reforma social	14	44	33 (6.2)

Diferencias en relación con los tipos de perspectivas dominantes y características de la formación y profesionalización docentes

Para saber si había diferencias significativas en relación con algunas de las características relativas a la formación y profesionalización de los docentes, se realizó un análisis utilizando la prueba de Kruskal-Wallis.

Los resultados pueden verse en la tabla 6. Con relación al tipo de perspectiva y el área de especialización, no se encontraron diferencias significativas, tampoco con la función principal de los profesores, ni con el grado académico más alto obtenido, ni con los años de experiencia docente.

Tabla 6

Relación tipo de perspectiva y área de especialización

Área de profesionalización		Transmisión	Aprendizaje	Desarrollo	Acompañamiento	Reforma social
Área de especialización	X^2	.314	.580	1.878	.049	.525
	<i>G</i>	2	2	2	2	2
	Significancia	.854	.748	.391	.976	.769
Función principal	X^2	.880	.520	.327	1.436	.711
	<i>G</i>	3	3	3	3	3
	Significancia	.830	.914	.955	.697	.871
Grado académico	X^2	.695	1.206	3.659	6.393	.897
	<i>G</i>	3	3	3	3	3
	Significancia	.874	.751	.301	.094	.826
Años de experiencia	X^2	.436	1.726	4.173	2.617	
	<i>G</i>	3	3	3	3	
	Significancia	.933	.631	.243	.455	

 $P < 0.05$ **Conclusiones**

Al realizar la presente investigación se concluye, con base en los objetivos, que:

1. El 52.1% de docentes cuenta con grado de Maestría, de 86.3%, su función principal es la docencia, 35.6% dedica entre 11 y 20 h a esta actividad y 30%, señala que entre uno y ocho años tienen dedicados a la docencia.

2. La perspectiva dominante de los profesores es la de Transmisión, es decir, para los profesores de la UAA un buen profesor es aquel que domina el contenido de la materia, tiene objetivos claros, presenta en forma oportuna retroalimentación a sus estudiantes y tiene un fuerte compromiso con los contenidos.

3. No se encontraron diferencias significativas, tampoco con la función principal de los profesores ni con el grado académico

más alto obtenido, tampoco con los años de experiencia docente.

Finalmente, se puede decir que el docente universitario, en particular el de la UAA, tienen claro su papel como docente en la formación de profesionistas.

Referencias

- Clark, C., & Peterson, P. (1990). Procesos de pensamiento de los docentes. En M. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza*, Vol. 3. Barcelona: Paidós.
- 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>
- Ferreira, A. (2012). *Creencias y concepciones docentes sobre la evaluación de los aprendizajes en el contexto universitario (Tesis de Licenciatura)*. Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú: Recuperado de http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/4425/FERREYRA_DIAZ_ANA_CREENCIAS.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Kagan, D. (1992). Implications of Research on Teacher Belief. *Educational Psychologist*, 27(1), 65-90. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2701_6
- López, B., & Basto, S. (2010). Desde las teorías implícitas a la docencia como practica reflexiva. *Educación y Educadores*, 13(2), 275-291. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v13n2/v13n2a07.pdf>
- Martínez, N. (2013). Las creencias de los profesores universitarios sobre evaluación del aprendizaje. *Diálogos*, 7(12), 45-66. Recuperado de <http://www.redicces.org.sv/jspui/bitstream/10972/2096/2/Las%20creencias%20de%20los%20profesores%20universitarios%20sobre%20evaluacion%20del%20aprendizaje.pdf>
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Organización del Bachillerato Internacional. (2013). *Resumen de la investigación El docente profesional del IB: identificación, análisis y caracterización de sus atributos pedagógicos, perspectivas y principios*. Recuperado de http://www.ibo.org/globalassets/publications/ibresearch/continuum/teacher_summary_s.pdf
- Pajares, F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. [Creencias de los profesores y la investigación educativa: limpiando un constructo confuso]. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. Recuperado de <http://rer.sagepub.com/content/62/3/307.full.pdf+html>.
- Pratt, D., Collins, J., & Selinger, S. (2001). *Development and Use of The Teaching Perspectives Inventory (TPI)*. Trabajo inédito presentado en la conferencia anual de AERA de 2001 en Seattle, Washington, (EE. UU.). Recuperado de <http://www.one45.com/teachingperspectives/PDF/development1.pdf>
- Solís, C. (2015). Creencias sobre enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios: Revisión de algunos estudios. *Propósitos y Representaciones*, 3(2), 227-260. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2015.v3n2.83>
- Trigwell, K., & Prosser, M. (1991). Improving the quality of student learning: the influence of learning context and student learning outcomes. *Higher Education*, 22, 251-266. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1007%2FBF0013229>

Recibido: 06/07/2017

Revisado: 15/12/2017

Aceptado: 04/05/2018

La enseñanza en la Universidad Pedagógica Nacional desde las creencias de sus docentes

Education in the National Pedagogical University from the teachers' beliefs

José Simón Sánchez Hernández
Alejandra Castillo Peña
Universidad Pedagógica Nacional (UPN)

María del Carmen Farfán García
Enrique Navarrete Sánchez
Universidad Autónoma del
Estado de México (UAEMéx)

Resumen

La finalidad de este trabajo es describir los resultados obtenidos en las dimensiones denominadas: Creencias, Propósitos y Acciones del Inventario de las Perspectivas de Enseñanza (IPE) en una muestra de profesores de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Ajusco, así como identificar las características de formación y profesionalización de los docentes. Para tal efecto, se aplicó el instrumento versión en español modificada del Teaching Perspectives Inventory (TPI), a 27 docentes de la UPN, Ajusco. Los resultados obtenidos indican que los docentes tienen una idea clara de su función en la enseñanza y la experiencia suficiente para facilitar la forma de enseñar el contenido, y los resultados que se esperan en el aprendizaje de los estudiantes. Para mejorar la calidad de la educación, es importante comprender la forma de enseñar, ya que de esta manera se pueden explicar las acciones que el docente lleva a cabo en el salón de clases. Asimismo, se da la posibilidad de considerar a las creencias docentes como parte de la modificación de los contenidos curriculares y/o en la formación permanente del docente.

Palabras clave: enseñanza superior, creencias, docente, formación.

Nota del autor

José Simón Sánchez Hernández Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Alejandra Castillo Peña Universidad Pedagógica Nacional (UPN). María del Carmen Farfán Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx). Enrique Navarrete Sánchez Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx).

La correspondencia en relación con este artículo debe dirigirse a José Simón Sánchez Hernández Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Carr. Picacho Ajusco 24, Equipamiento Periférico Picacho Ajusco Canal 13, 14200 Ciudad de México, CDMX.

Dirección electrónica: simsanher@yahoo.com Tel.: 5527450291

Abstract

The purpose of this paper is to describe the results obtained in the Inventory of Teaching Perspectives (IPE) in its three dimensions Beliefs, Purposes and Actions in a sample of teachers from the National Pedagogical University (UPN) Ajusco, as well as to identify the characteristics of training and professionalization of them. For that purpose, a modified Spanish version of the Teaching Perspectives Inventory, from Pratt and Collins (2001) was applied to 27 teachers from UPN Ajusco. The results obtained indicate that teachers have a clear idea of their role in education and the experience to facilitate the teaching process of the content, as well as the results that are expected in the student's learning. In order to improve the quality of education, it is important to understand the form in which the students are educate, therefore, it can explain the actions the teacher carries out in the classroom. Likewise, it is possible to consider teacher beliefs as part of the modification of the curricular contents and / or in the permanent formation of the teacher.

Keywords: higher education, beliefs, teacher, formation.

Ante los cambios pedagógicos en los actuales modelos educativos, el profesor transforma la manera de enseñar: pasa de un entorno donde él como especialista era el centro del proceso, a otro donde debe centrarse en el aprendizaje y plantear situaciones reales del entorno de sus alumnos para que ellos puedan poner en práctica los conocimientos.

Esto implica que los estudiantes aprendan significativamente, se motiven y puedan ver la aplicabilidad casi inmediata del conocimiento que adquieren en el aula. Por lo tanto, el docente les ayuda a asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje y aprender a aprender en el contexto de la nueva cultura del aprendizaje (Pozo & Pérez, 2009). Esta transformación no es fácil y menos cuando el docente se formó en un modelo donde le enseñaron a impartir contenidos de una forma diferente y su modelo de referencia son las clases magistrales, basadas

en el discurso. En los llamados nuevos modelos educativos, los planes y programas se reorientan al cambio de contenidos, sin embargo, no se pone atención a la forma en que se manejan esos contenidos, de tal manera que el alumno pueda encontrar el sentido fundamental de su conocimiento que, como ya se mencionó, es la aplicabilidad del mismo o saber hacer. Así que, al modificar los planes y programas de estudio, nos preguntamos si previamente se considera el cambio o transformación en las concepciones de los profesores en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que de esta manera se modificaría la forma de impartir la clase acorde con los requerimientos actuales. La idea central es entonces, la importancia de la enseñanza como uno de los ejes fundamentales del proceso educativo. Peralta (2015) menciona que "... organizar el proceso de enseñanza en un mundo con los cambios actuales, en un mundo globalizado,

es una labor del educador que a veces crea incertidumbre e insatisfacción” (p. 1).

Por su parte, Vaillant (2007) considera que el discurso de los maestros en relación a los factores que generan insatisfacción con la tarea se asemeja a un amplio listado de quejas. Dicho autor afirma que se manifiesta un proceso de descomposición de un modelo clásico de enseñanza y de ejercicio de la profesión, sin que otro modelo alternativo haya emergido hasta ahora, donde una amplia mayoría de maestros describe un modelo de profesionalidad en plena alteración, sin que aparezca otro lo suficientemente pertinente y consistente para tomar el relevo.

Vale la pena decir que el docente en los modelos educativos actuales recupera un papel fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por esta razón, para la nueva visión en torno a la enseñanza, el profesor debe crear ambientes de aprendizaje propicios para el desarrollo de los contenidos de su unidad, ofrecer más y mejores oportunidades de aprendizaje a los estudiantes. Para Rodríguez, Suárez y González-Permuy (2005), la enseñanza en este caso forma parte intrínseca y plena del proceso educativo y posee como su núcleo básico el aprendizaje. En efecto, la enseñanza, incluido el aprendizaje, constituye en el contexto escolar un proceso de interacción e intercomunicación entre varios sujetos y fundamentalmente tiene lugar en forma grupal. En dicho grupo, el maestro ocupa un lugar de gran importancia como pedagogo, lo organiza y lo conduce, pero

tiene que ser de tal manera que los miembros de ese grupo (alumnos) tengan un significativo protagonismo y sientan una gran motivación por lo que hacen (Rodríguez et al., 2005).

Para Contreras (1990, citado en González, 2003), enseñar es “provocar dinámicas y situaciones en las que pueda darse el proceso de aprender en los alumnos” (pág. 2), de acuerdo con esta autora, una de las características esenciales de la enseñanza es la intencionalidad. González (2003), menciona que los alumnos adquieren muchos conocimientos fuera del salón de clases de manera cotidiana, pero es en el salón de clases donde realmente aprenden de manera intencional lo que el profesor quiere enseñarles. En otras palabras, es necesario recordar que el profesor cuando enseña tiene una intención sobre el aprendizaje del alumno, misma que le permite poner en práctica una serie de estrategias para facilitar el aprendizaje. Autores como Hargreaves (2005) y Zabalza (2009) mencionan que hoy en día la enseñanza superior debe implementar nuevas maneras de educar y abordar las relaciones que se establecen dentro del aula, pensar en el desarrollo y la innovación; potenciar habilidades cognitivas, sociales, afectivas y comunicativas de sus alumnos; hacerse cargo de formar a sujetos participativos, creativos, proactivos, etc., con el fin de responder a las expectativas que la sociedad ha formulado, a partir de una nueva realidad más compleja y globalizada.

Por otro lado, estudios internacionales como los realizados en la Universidad de Barcelona

o en la Universidad de la Habana, coinciden en señalar que una de las claves para mejorar la calidad de la educación es mejorar las competencias profesionales de los docentes a través de actividades de formación que contemplen la adecuación de los conocimientos y métodos a la evolución de las ciencias y de las didácticas específicas. Así mismo, es importante que la formación permanente no sólo asegure espacios de aprendizaje de forma tradicional, sino también ambientes diversificados, donde el trabajo permita una revisión de las representaciones del profesor (creencias, conceptos, roles, sentimientos, etc.), en pos de trabajar sobre una redescrición representacional de la realidad(es) para desaprender y aprender en el ejercicio profesional atendiendo al contexto (Karmiloff-Smith, 1994).

En relación con la formación profesional y la enseñanza Contreras (2014), señala que la calidad de un programa formativo depende, en lo fundamental, de las condiciones de enseñanza a las que se ven expuestos los futuros profesionales, derivándose de esto que las habilidades e intervenciones pedagógicas de los profesores cobren especial relevancia.

De acuerdo con Peralta (2015), en el momento actual, cuando hablamos del proceso enseñanza y de aprendizaje, se aprecia una preocupación por lo que se ha de enseñar, y no solo eso, sino, cómo se va a enseñar, cómo van los estudiantes a desarrollar habilidades que les permitan dar continuidad al proceso. De este modo, se habla, entonces, de la estrategia que

es utilizada como un medio o un recurso de la enseñanza que responde a la manera de enseñar. Pimienta (2012), define las estrategias como "... instrumentos de los que se vale un docente para contribuir a la implementación y desarrollo de las competencias de los estudiantes" (p. 3).

Brevemente, cuando el docente enseña, a su vez integra objetivos, contenidos y actividades en función de los conocimientos y/o habilidades que debe poseer el alumno para facilitar el proceso de aprendizaje. Es así como cada docente define su propio estilo de enseñanza, determinado por las creencias, la intencionalidad educativa y la determinación de los objetivos, así como las actividades y estrategias empleadas para lograrlos. En consecuencia, al enseñar, el profesor cree, tiene una intención y actúa para propiciar el aprendizaje en sus alumnos. Todo esto para referir el papel que tienen las creencias en la enseñanza. Fickel (1999, citado en Jiménez & Feliciano, 2006), las define como "un conjunto de potentes esquemas sobre la educación, el conocimiento, el aprendizaje y la enseñanza, a partir de las cuales los docentes toman decisiones conscientes y priorizadas" (p. 109). También se las consigna como juicios personales que predicen formas de comportamiento y que guían los pensamientos de las personas (Gómez, 2010).

Al respecto, Pratt y Collins (2001) amplían las creencias de los profesores acerca de la enseñanza, ya que establecieron el concepto de "perspectivas de enseñanza" (teaching perspectives), que definieron como "un conjunto

interrelacionado de creencias e intenciones que da dirección y justificación a nuestras acciones”. Así, la perspectiva es un término más amplio que las creencias, pues integra en su significación aspectos que se relacionan con las creencias, los propósitos y las acciones de los profesores cuando enseñan. De esta manera, cada perspectiva puede ser observada desde tres dimensiones: Creencias, Intenciones y Acciones que los profesores realizan cuando enseñan. De acuerdo con estos autores, el componente Creencia se refiere a lo que el profesor cree acerca de la enseñanza; el componente Acción, a lo que hacen los profesores cuando enseñan, y el componente Intención, a lo que éstos pretenden lograr cuando enseñan.

Es por esto que, dada la importancia de las creencias docentes para comprender la forma enseñanza, se realizó la presente investigación, con el fin de explicar las acciones que el docente lleva a cabo en el salón de clases. De esta manera, se recupera la importancia de las creencias, de tal forma que sean consideradas en el momento de modificar los contenidos curriculares y/o en la formación permanente del docente.

Método

La presente investigación corresponde a una metodología cuantitativa de tipo descriptivo, cuyo objetivo general se establece como describir los resultados obtenidos en las dimensiones del IPE de una muestra de 27 profesores de la UPN, Ajusco. Adicionalmente, se espera identificar

las características de formación y perspectivas de enseñanza de una muestra de docentes de la UPN.

Instrumento

La instrumentación de la investigación fue a través del mencionado IPE. Este cuestionario fue desarrollado inicialmente con el fin de identificar perfiles de los profesores con respecto a cinco perspectivas acerca de la enseñanza. El instrumento pretende identificar qué es lo que creen, se proponen lograr y hacen los profesores cuando enseñan. Originalmente, fue elaborado en inglés con el nombre ya antes enunciado. 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: Creencias, Intenciones o Propósitos y Acciones que los profesores realizan cuando enseñan. Cada una de las dimensiones se responde 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).

Análisis de datos

Para el análisis de los resultados se utilizó la estadística descriptiva, determinando con ello los porcentajes, frecuencias y medias en cada uno

de los aspectos del IPE, para la interpretación de los resultados con respecto a las tres dimensiones se analizaron los porcentajes por cada reactivo.

Una vez recopilada la información de los 27 docentes, se realizó el análisis estadístico correspondiente. En primera instancia, se obtuvieron los resultados en forma de porcentajes sobre la formación y profesionalización docente, posteriormente, se obtuvo la media para cada una de las dimensiones: Creencias (C), Propósitos (P) y Acciones (A), con base en las respuestas de los participantes; el mínimo puntaje por cada dimensión es 3 y máximo 15. Más tarde se obtuvo la media general de las tres dimensiones: 3.7.

Resultados

Función principal en la institución



Figura 1. Porcentajes de función principal en la institución

En la figura 1 se puede observar la función principal de los docentes en la institución, donde el 81.48% de los docentes se dedica principalmente a la docencia dentro de la UPN, Ajusco; el 14.81% a la investigación; y el 3.70% a gestión.

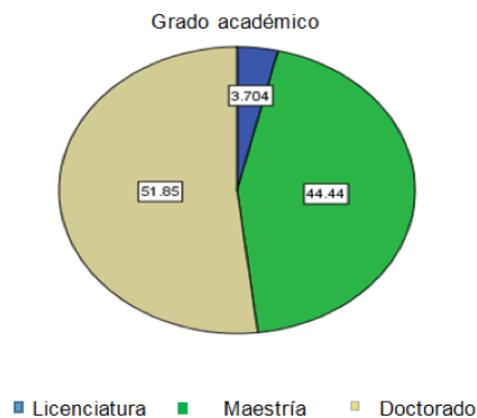


Figura 2. Porcentajes de grado académico

En la figura 2, se puede distinguir que el grado académico de los docentes, donde el 51.85% tiene Doctorado, 44.44% Maestría y el 3.70% Licenciatura.

En la figura 3, se muestra el área de especialización de acuerdo con el grado de estudios más alto de los docentes; los porcentajes más altos fueron obtenidos en el área de Psicología con 48.15%, posteriormente Educación/Pedagogía con 25.93%, seguido por Sociales y Comunicaciones con 7.4%; y el resto se distribuye en porcentajes similares en las áreas de Ingeniería, Sociales, Lenguas, Matemáticas con 3.7%.

La figura 4 presenta los años dedicados a la docencia que tienen los participantes en la investigación, los resultados indican que el 40.74% tiene 25 años o más; el 33% tiene de 9 a

16; 14.81% se encuentra en el rango de 17 a 24 años; y por último, el 11.11% tiene 1 a 8 años dedicados a la docencia.

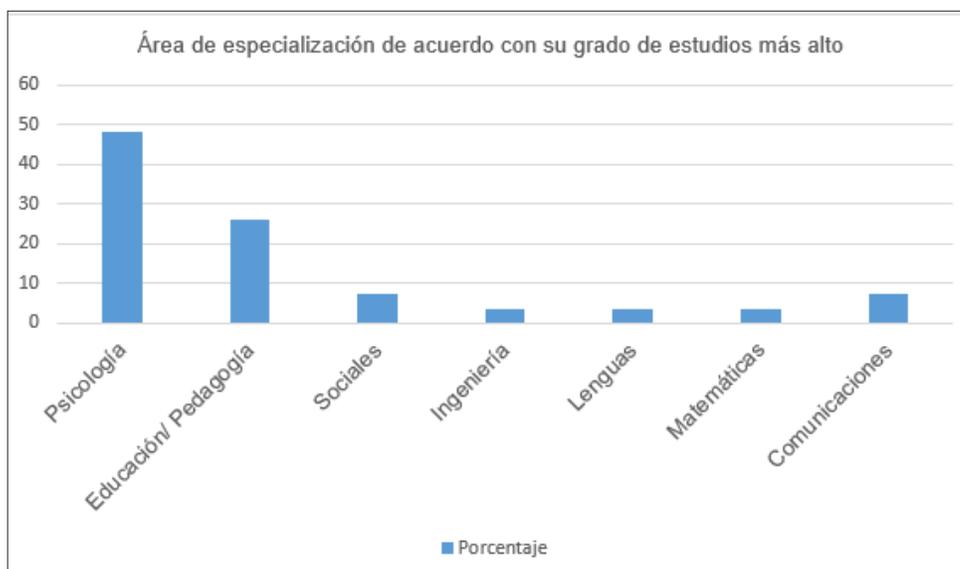


Figura 3. Porcentajes de participantes por área de especialización de acuerdo con su grado de estudios más alto de los docentes

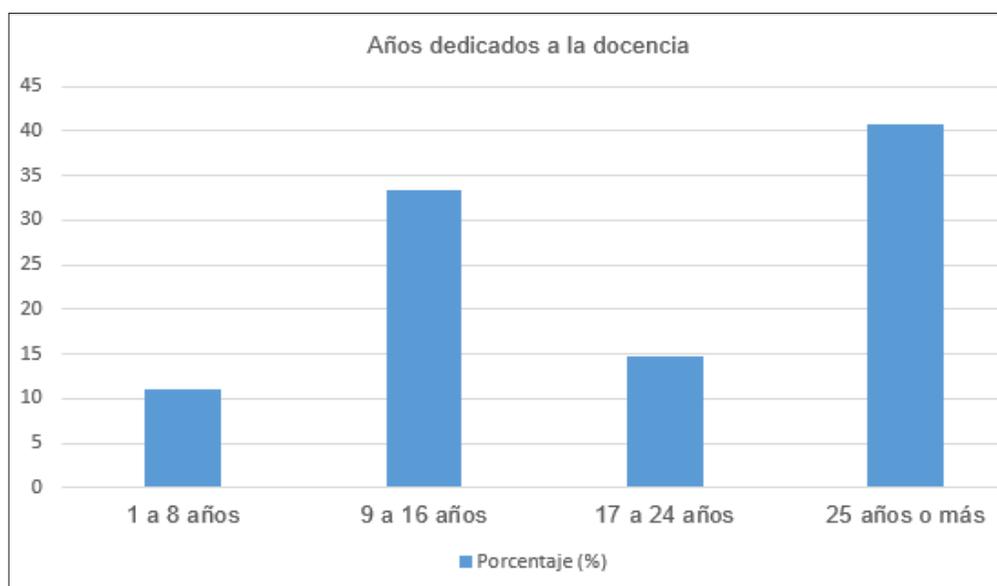


Figura 4. Porcentaje de años dedicados a la docencia

Tabla 1

Medias de las dimensiones del inventario de las perspectivas de enseñanza

Dimensiones	Media	D.E.
Creencias	3.68	.478
Propósitos	3.80	.675
Acciones	3.81	.579
Total	3.76	.072

En lo que respecta a los resultados obtenidos con la aplicación del instrumento, en la tabla 1 se observa que las tres dimensiones obtienen de manera general una media de 3.76 con una D.E. de .072, y de manera particular las Creencias tienen una media de 3.68 con D.E. de .478; los Propósitos, una media de 3.80 con una D.E. de .675; y las Acciones, una media de 3.81 y una D.E. de .579.

Discusión

De acuerdo con los resultados, se tiene una media total en las tres dimensiones del instrumento de 3.76; resulta interesante mencionar que existe relación entre las dimensiones. Según Pratt, Boll y Collins (2007), para que la enseñanza sea realmente efectiva, se requiere armonía entre las estrategias empleadas para enseñar y las Creencias, Intenciones o Propósitos y Acciones de los profesores. De manera específica y diferente a la interpretación del instrumento tradicional, centrada en las perspectivas, realizamos la interpretación por dimensión, para lo cual se revisaron las medias de cada respuesta.

En relación con las Creencias, el resultado nos lleva a interpretar que, para el docente, la enseñanza debe enfocarse hacia el desarrollo de cambios cualitativos de pensamiento; el aprendizaje se beneficia cuando hay objetivos predeterminados y debe tener dominio completo de su materia. Si hace un acercamiento a los resultados de formación, esto coincide con que los docentes participantes en la investigación tienen estudios de posgrado, lo cual implica una preparación más especializada de su disciplina.

Con respecto a los Propósitos, en la enseñanza, los resultados nos indican que los docentes esperan que las personas desarrollen nuevas maneras de pensar el contenido de la materia, además, esperan que las personas apliquen el contenido de la materia en la vida real, lo que corresponde al sentido de los modelos educativos actuales. Así también, las Acciones de los docentes se encaminan a relacionar el contenido con aplicaciones o escenarios de la vida real; hacen muchas preguntas mientras enseñan, especifican lo que se debe de aprender y ayudan a que las personas vean la necesidad de cambios en la sociedad.

En lo que atañe a las características de formación y profesionalización, existe una coherencia entre los mismos y los resultados obtenidos con el instrumento, ya que los docentes tienen una amplia experiencia en la docencia y un alto grado de estudios, pueden ser especialistas, fundamentalmente en el área de Psicología y Educación.

Es importante reconocer que los resultados tienen una relación directa con la Misión y los principios generales de la UPN. En el caso particular de la Misión, se señala que se orienta a la formación y desarrollo de profesionales de la educación y a la generación de conocimiento de acuerdo con las necesidades del país, considerando la diversidad sociocultural. Esto es factible de lograr, cuando los docentes cuentan con un alto grado académico que les permite no solo conocer su disciplina, sino también manejar los contenidos actuales acorde con los modelos educativos. Según la interpretación de los resultados obtenidos, el docente tiene una idea clara y la experiencia suficiente que le permite facilitar los contenidos a enseñar, cómo hacerlo y los resultados que se esperan en el aprendizaje de los estudiantes. Además, desarrollan principalmente la función de docencia, seguida de la investigación, lo cual les permite articular la generación del conocimiento con los contenidos, con base en el desarrollo y la innovación pedagógica.

Finalmente, las creencias docentes que definen el estilo de enseñanza de los participantes, tienen estrecha relación con la institución y con el modelo educativo actual, de alguna manera esto garantiza que se trabaja para mejorar la calidad de la educación, al adecuar los conocimientos y métodos a la evolución de las ciencias y de las didácticas específicas. No obstante, los resultados encontrados, sería conveniente promover procesos de reflexión y redescrición sobre estas perspectivas de

enseñanza entre los docentes, para saber más del significado e influencia específica de estas perspectivas en el aprendizaje de los estudiantes.

Referencias

- Contreras, C. (2014). El desarrollo docente del formador de profesores: una propuesta orientada hacia el análisis de incidentes críticos auténticos. *Estudios Pedagógicos*, X(1), número especial, 49-69. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v40nEspecial/art04.pdf>
- Gómez, V. (2010). *Explorando el cambio epistemológico y conceptual en la Formación Inicial de Profesores en distintos contextos universitarios*. Informe final proyectos FONIDE 2009. Documento inédito.
- González, V. (2003). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. México: Pax.
- Hargreaves, A. (2005). Profesorado, cultura y postmodernidad. *Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Jiménez, A., & Feliciano, L. (2006). Pensar el pensamiento del profesorado. *Revista Española de Pedagogía*, LXIV(233), 105-122. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1973270>
- Karmiloff-Smith, A. (1994). *Más allá de la modularidad: La ciencia cognitiva desde la perspectiva del desarrollo*. Madrid: Alianza.
- Peralta, W. (2015). El docente frente a las estrategias de enseñanza aprendizaje. *Revista Vinculando*. Recuperado de <http://vinculando.org/educacion/rol-del->

docente-frente-las-recientes-estrategias-de-ensenanza-aprendizaje.html

Recibido: 12/07/2017

Revisado: 06/12/2017

Aceptado: 04/05/2018

Pimienta, J. (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje*. México: Pearson.

Pozo, I., & Pérez E. (2009) *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*. Madrid: Morata.

Pratt, D., & Collins, J. (2000). The Teaching Perspectives Inventory. In *Proceedings of the Forty-First Adult Education Research Conference*. Vancouver. (ED 452 417)
Recuperado de <http://teachingperspectives.com>

Pratt, D. D., & Collins, J. B. (2001). *Teaching perspectives inventory*. Recuperado de <http://teachingperspectives.com>

Pratt, D., Boll, S., & Collins, J. (2007). Towards a plurality of perspectives for nurse educators. *Nursing Philosophy*, 8(1), 49-59. doi:10.1111/j.1466-769X.2007.00297.x

Rodríguez, J., Suárez, A., González., & Permuy, L. D. (2005). *Acercamiento Necesario a la Pedagogía General*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 28-35.

Vaillant, D. (2007). *Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado*. Barcelona: Preal. Recuperado de http://www.ub.edu/obipd/docs/la_identidad_docente_vaillant_d.pdf

Zabalza, M. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La cuestión universitaria*, (5), 69-81. Recuperado de polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/download/3338/3403

La Revista PSICUMEX es un esfuerzo de las universidades que forman la cátedra de psicología del Consorcio de Universidades de México. Es una revista con carácter científico y con énfasis en la investigación que busca difundir los avances que se realicen en el área de psicología social y de la salud de México, Latinoamérica y España.

Objetivo

Difundir la investigación que se realiza en el área de psicología y salud en México y en los países de habla hispana, para ayudar a fortalecer la investigación que se realiza en las universidades que forman el consorcio.

Editoras principales

Teresita Castillo León – Universidad Autónoma de Yucatán.

Martha Frías Armenta – Universidad de Sonora.

Periodicidad

Semestral.

Consejo editorial

- UAMEX: Norma Ivonne González-Arratia López-Fuentes, Johannes Oudhof van Barneveld, José Luis Valdez Medina.
- UANL: René Landero Hernández, Cirilo Humberto García Cadena, Mónica Teresa González Ramírez, José Moral de la Rubia.
- UADY: Mirta Margarita Flores Galaz, José Humberto Fuentes Gómez, Elías Alfonso Góngora Coronado, Manuel Sosa Correa.
- UNICOL: Francisco Laca Arocena.
- UNISON: Víctor Corral Verdugo, Blanca Fraijo Sing, Daniel González Lomelí, José Concepción Gaxiola Romero, César Tapia Fonllem.

Tipo de contribuciones

- Artículos de Investigación:
 - Resultados o avances de investigaciones originales de calidad.
 - Inéditos no sometidos a publicación en otras revistas.

- Ensayos teóricos y reseñas de libros:
 - Inéditos no sometidos a publicación en otras revistas.
 - Uno por número.

Las contribuciones deben ser enviados vía electrónica a las editoras de la revista:

Mtra. Teresita Castillo León: cleon@uady.mx

Dra. Martha Frías Armenta: marthafrias@sociales.uson.mx

El mensaje de correo electrónico debe incluir una carta de presentación dirigida a las editoras con la declaración por parte de los autores de que el contenido del manuscrito y los datos del trabajo no han sido publicados previamente y que no se encuentran bajo consideración en otra revista. Incluir también los datos de localización (correo electrónico, dirección postal y teléfono) del autor con el cual las editoras pueden ponerse en contacto a lo largo del proceso de dictamen y publicación.

Recepción de los artículos

La recepción de artículos está abierta todo el año:

Se acusará recibo de las contribuciones, para después someterlo a dictamen, a la dirección de correo desde la cual fueron enviados los archivos digitales.

Fechas de publicación

Cada número se publica en un semestre:

Primer período (enero - 1er semana de julio).

Segundo período (julio - 1era semana de enero).

Evaluación y dictamen

Los artículos son enviados a dos integrantes del Consejo editorial de acuerdo a la línea de investigación, quienes revisan el documento de acuerdo a los lineamientos establecidos, a través de un formato general el cual posibilita tres tipos de dictamen:

1. Aprobado.
2. Aprobado con correcciones.
3. No aprobado.

Así mismo, el autor principal será notificado por correo electrónico del dictamen final.

Eventualmente la aceptación definitiva podrá depender de sugerencias o modificaciones del trabajo que los asesores del comité editorial propongan al(los) autor(es). El retiro de un artículo se solicitará por escrito con un documento impreso al editor y se podrá efectuar después de la respuesta escrita del editor.

Preparación del manuscrito

Utilizar como guía el Manual de Publicaciones de la Asociación Psicológica Americana 6 (3era edición traducida de la sexta en inglés, 2010).

Criterios de revisión

Se valorarán los siguientes aspectos de cada contribución:

- Aspectos de redacción.
- Aspectos de formato APA 6:
 - Documento Microsoft Word.
 - Todo el cuerpo del trabajo deberá estar en Times New Roman 12, exceptuando las tablas y figuras, las cuales deberán estar en letra Arial 11.
 - No debe exceder las 30 cuartillas.
 - Tamaño carta.
 - Interlineado doble.
 - Márgenes de 2.5 cm. a cada lado.
 - Alineación justificada.
- Aspectos de metodología:
 - Delimitación, interés y alcance (que trascienda lo local) del problema de investigación.
 - Literatura científica pertinente discutida completa y adecuadamente.
 - Metodología adecuada para la investigación, bien desarrollada.
 - Calidad y presentación clara de los datos.
- Aspectos propios de la revista:
 - Se recibirán artículos únicamente en español.
 - Tablas y figuras se incluyen al final del texto.
 - Los autores deberán mandar el encabezado sugerido, es decir, título corto.

Página del título

- El título no debe de ser mayor que 12 palabras.
- El título debe estar en español y en inglés.
- Nombre completo del autor o los autores iniciando por el(los) nombre(s).
- Las adscripciones institucionales deben de reflejar la institución o instituciones donde se desarrolló el trabajo.
- La nota del autor deberá incluir la siguiente información: nombre completo (como desea que aparezcan en el artículo), afiliación o institución a la que pertenece, departamento, apoyo financiero, persona de contacto (nombre, departamento, universidad de afiliación, calle y número, colonia, código postal, ciudad, estado, país y correo electrónico).

NOTA: Si un autor no está afiliado a una institución, escriba la ciudad y el estado del mismo.

Ejemplo:

Nota del autor

Joel Francisco Rodríguez Campa, Departamento de Sociología, Universidad de Sonora;
Guadalupe Preciado Arvizu, Departamento de Psicología, Universidad de Sonora.

Esta investigación fue subvencionada por el Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica, de la Universidad de Sonora (UNISON).

La correspondencia en relación con este artículo debe dirigirse a Joel Francisco Rodríguez Campa, Departamento de Sociología, UNISON, bulevar Agustín de Vildósola s/n, colonia Centro, C.P. 83000, Hermosillo, Sonora.

Dirección electrónica: jfcorodriguezc@sociales.uson.mx

Resumen

- Escrito en una hoja separada.
- Interlineado 1 (sencillo).
- Máximo 250 palabras.
- Redactado en español y en inglés.
- Palabras clave o frases breves (máximo cinco).

Párrafos y encabezados

- Cada párrafo debe ser más largo que una simple oración pero no tan largo como una página de escrito.
- Los contenidos de los encabezados reflejan precisamente la organización del documento.
- Entre el encabezado y el texto debe existir un espacio.
- Iniciar con sangría (7 espacios) cada párrafo.
- Para la jerarquización seguir el formato APA.

Símbolos matemáticos y estadísticas

- Los símbolos matemáticos más comunes identificados en el texto se deben escribir en letras griegas y en cursivas.
- Se utilizan cursivas para todas las letras no griegas usadas como símbolos estadísticos para las variables algebraicas.

Información estadística

- La información estadística o gráfica debe agruparse en tablas o figuras.
- Cada una de las tablas (o figuras) debe ir con numeración seguida y con un subtítulo que empiece con “Tabla n” (o “Figura n”). NOTA: Sin punto al final, sin negritas, sin cursivas e

interlineado 2 (Doble). Únicamente el título de la tabla se encuentra en cursivas y debajo de la palabra “tabla n”, como se muestra a continuación, no lleva punto al final:

Tabla 1

Estadísticas univariadas y consistencia interna de las escalas de equidad y conductas pro-ecológicas

- NOTA: Cuando usted cite en el texto haciendo referencia a la tabla o la figura, debe decir: en la “tabla n”.
- Indique muy brevemente el contenido de dicha tabla (o figura).
- Las tablas y figuras deben venir acompañados de sus fuentes, de manera clara, dentro del texto o en notas a pie de página, de tal forma que pueda comprobarse sin inconvenientes la procedencia de los datos.

Referencias

- En orden alfabético al final del documento.
- Cada referencia debe estar citada en el texto, y cada cita del texto debe estar listada en la sección de referencias.

Citas de referencias en el texto.

Este método de citar por autor(a)-fecha (apellido y fecha de publicación), permite al lector localizar la fuente de información en orden alfabético, en la lista de referencias al final del trabajo.

A. Ejemplos para citar en el texto una obra por un autor(a):

1. Aragón (2014) comparó los tiempos de reacción...
2. En un estudio reciente sobre tiempos de reacción (Aragón, 2014)...
3. En 2014, Aragón comparó los tiempos de reacción...

Cuando el apellido del autor(a) forma parte de la narrativa (ejemplo 1), se incluye solamente el año de publicación del artículo entre paréntesis. En el ejemplo 2, el apellido y la fecha de publicación no forman parte de la narrativa del texto, por consiguiente ambos elementos se incluyen entre paréntesis, separados por una coma. Cuando la fecha y el apellido forman parte de la oración (ejemplo 3), no llevan paréntesis.

B. Obras con múltiples autores(as):

1. Cuando un trabajo tiene dos autores(as), se deben citar ambos cada vez que la referencia ocurre en el texto.
2. Cuando un trabajo tiene tres, cuatro o cinco autores(as), se cita a todos los autores(as) la primera vez que ocurre la referencia en el texto. En las citas posteriores del mismo trabajo se nombra el apellido del(a) primer(a) autor(a) seguido de la frase et al. y el año de publicación.

Ejemplo:

Bradley, Ramírez, Soo y Walsh (2013) encontraron que los pacientes... (primera vez que se cita en el texto).

Bradley et al. (2013) concluyeron que... (siguiente vez que se menciona en el texto).

3. Cuando una obra se compone de seis o más autores(as), se cita solamente el apellido del (la) primer(a) autor(a) seguido por la frase et al. y el año de publicación, desde la primera vez que aparece en el texto (en la lista de referencias, sin embargo, se reportan los apellidos de todos los autores).

4. En el caso de que se citen dos o más obras por diferentes autores(as) en una misma referencia, se escriben los apellidos y respectivos años de publicación separados por un punto y coma dentro de un mismo paréntesis.

Ejemplo:

En varias investigaciones (Miller & Mahoney, 2013; Ramírez, 2008; Reed, 2014) concluyeron que...

El apartado de referencias según el estilo APA 6, guarda una relación exacta con las citas que aparecen en el texto del trabajo.

Apartado de referencias.

Ejemplos de formatos básicos de referencia (tanto para libros publicados en español como en otro idioma):

- Un solo autor

Montero, M. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y proceso*. Buenos Aires: Paidós.

Autor, A. (Año de publicación). *Título del trabajo*. Localidad: Editorial.

- Dos o más autores

Kelley, L., & Narváez, A. (2006). *La crianza de un niño con hemofilia en América Latina*. Los Ángeles, Ca: Baxter Biociencia.

Autor, A. A., Autor, B. B., & Autor, C. C. (Año de publicación). *Título de la publicación*. Localidad: Editorial.

- Antología o compilación / libro editado / libro coordinado

Eagly, H., Beall, A., & Sternberg, R. (Eds.). (2004). *The psychology of gender*. New York: Guilford Publications.

Autor, A. A. (Comp.). (Año de publicación). *Título de la publicación*. Localidad: Editorial.

- Capítulo en libro compilado, coordinado o antología

Balcazar, F. E., Taylor, R. R., Kielhofner, G. W., Tamley, K., Benzinger, T., & Carlin, N. (2006). Participatory Action Research. General principles and a study with chronic health condition. En L. A. Jason, C. B. Keys, Y. Suárez-Balcazar, R. R. Taylor & M. I. Davis (Eds.), *Participatory community research* (pp. 17-35). Washington, DC: American Psychological Association.

Autor, A. A. (Año de publicación). Título del capítulo. En B. Editor (Ed.), *Título del libro* (pp. del capítulo). Localidad: Editorial.

- Artículo especializado

Corral-Verdugo, V., & de Queiroz, P. J. (2004). Aproximaciones al estudio de la conducta sustentable.

Medio Ambiente y Comportamiento Humano, 5(1 y 2), 1-26.

Autor, A. A. (Año de publicación). Título del artículo. *Nombre de la revista*, Vol(Num), pp.

- Tesis de Licenciatura, Maestría o Doctorado no publicada

Góngora-Coronado, E. A. (2000). *El enfrentamiento de los problemas y el papel del control: Una visión etnopsicológica en un ecosistema con tradición* (Tesis doctoral no publicada). Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México.

Autor, A. A. (Año de obtención del grado). *Título del trabajo de grado* (Tesis de maestría no publicada). Universidad, Localidad.

- Publicaciones disponibles en internet basados en una fuente impresa

McCrae, R. R., & John, O. P. (1992). An introduction to the Five-Factor Model and its applications. [Versión electrónica]. *Journal of Personality*, 60, 175-215.

Autor, A. A. & Autor, B.B. (Año de publicación). Título del artículo [Versión electrónica]. *Nombre de la revista*, Volumen, páginas.

- Publicaciones disponibles en internet no disponibles en una fuente impresa

Vallaey, F. (2006). *Marco teórico de responsabilidad social universitaria*. Recuperado de <http://www.iadb.org/etica/Documentos/III%20Dialogo>

Autor, A. A. (Fecha de publicación). *Título del documento*. Recuperado de <http://www.sitio.org/documento.html>

- Si el autor es una corporación o instituto, se utilizará el nombre completo seguido de sus siglas. Por ejemplo: Instituto Mexicano del Seguro Social [IMSS].
- Si se identifica al libro como anónimo, se pondrá la palabra Anónimo en la posición de autor
- Si no hay autor, se corre el título a la posición de autor, iniciando por la primera palabra significativa (no artículos, conjunciones ni preposiciones)
- Cuando el número de autores sea de ocho o más, se mencionan los primeros seis seguidos, añade después puntos suspensivos y agregue el nombre del último autor.
- Si no se cuenta con fecha de publicación se utilizan las siglas s.f.



Consorcio de Universidades Mexicanas

