

CREENCIAS PEDAGÓGICAS DE PROFESORES: EL CASO DE LA LICENCIATURA EN NUTRICIÓN Y CIENCIA DE LOS ALIMENTOS EN MÉXICO*

Isabel Cruz Rodríguez**
Universidad Iberoamericana de México

RESUMEN

Existe un acuerdo tácito en que los docentes poseen conocimientos, habilidades y creencias necesarios para enfrentar la complejidad de la función docente, aunque no existe consenso sobre su naturaleza, y por ello se han empleado diversos conceptos para designarla. El término creencia presenta dificultad para su estudio. Las creencias constituyen sistemas interpretativos y explicativos de la realidad e influyen fuertemente en el comportamiento. Dada su importancia, se realizó esta investigación cuyo objetivo fue analizar las creencias pedagógicas de profesores universitarios con respecto a su papel docente, a la enseñanza y al aprendizaje de sus alumnos. Los resultados obtenidos permiten señalar algunas creencias pedagógicas de los profesores, que ponen de manifiesto discrepancias entre lo que dicen sobre sus creencias pedagógicas y lo que dicen que hacen en el aula. Se pudo observar que en las respuestas al cuestionario la tendencia fue progresista y mixta, y en las entrevistas fue tradicional y mixta. Estos resultados son de utilidad para orientar los sistemas de evaluación docente institucional, los planes de estudio, las políticas de formación del profesorado, y para contribuir a mejorar la práctica del maestro.

PALABRAS CLAVE: Profesores, creencias pedagógicas, papel del profesor, procesos de enseñanza, procesos de aprendizaje.

ABSTRACT

The teachers possess knowledge, skills and beliefs, that are needed to address the complexity of the teaching function, although there is no consensus on its nature, and have been used to describe different concepts. The belief systems are interpretation and explanation of reality and strongly influence behavior. Considering its importance, this investigation was conducted with the objective of analyze the educational beliefs of university professors regarding their educational role, their teaching process and the learning of the students. The results show that some pedagogic beliefs of the teachers expose discrepancies among what they say about their pedagogic beliefs, and what they do in the classroom. It was possible to observe that in the answers to the questionnaire the trend was progressive and mixed, and in the interviews it was traditional and mixed. These results are of usefulness to orientate the systems of institutional educational evaluation, as well as the curriculum and the formation and practice of the teachers

KEYWORDS: Teacher's beliefs, role of the teacher, instructional processes, learning processes.

INTRODUCCIÓN

El análisis de la práctica docente ha sido uno de los campos prioritarios dentro de la investigación educativa y ha dado lugar a un buen número de trabajos, donde se reconoce al profesor como una figura clave por el papel que desempeña en la articulación del proceso educativo.

La complejidad y heterogeneidad de los fenómenos que ocurren en el aula ha propiciado la utilización de nuevos enfoques, como el del pensamiento del profesor, en el que los comportamientos discretos y observables, el estilo de enseñanza o la acción educativa del maestro están mediatizados por sus ideas y creencias pedagógicas. Estos trabajos básicamente se han enfocado al estudio de los fenómenos y procesos psicológicos encubiertos, los cuales no son directamente observables para proporcionar información de las relaciones entre enseñanza y aprendizaje en el aula.

El paradigma mediacional es el resultado de una reacción en contra de los modelos «presagio producto» y «proceso producto», los cuales analizaban la eficacia docente con el fin de encontrar los elementos para dirigir y controlar las prácticas de los profesores. Este nuevo paradigma parte del supuesto de que el comportamiento del profesor está condicionado por su pensamiento, el cual se ha construido a partir de sus antecedentes y sus propias creencias. Aun cuando está centrado en el profesor, también considera el carácter receptivo y pasivo del aprendizaje del alumno, lo que representa un considerable avance para la comprensión de los eventos que ocurren en el salón de clase.

Tradicionalmente la investigación sobre pensamiento del profesor se ha centrado en cuatro temas principales: planificación docente (pre - pos - activa), toma de decisiones interactivas, conocimiento práctico y teorías implícitas y creencias (Contreras, 1985). Las teorías y creencias que se han estudiado son aquellas que se refieren a la percepción por parte de los docentes de las causas de la conducta de los alumnos y, a través de ellas, se puede entender de qué manera inciden sobre el aprendizaje de los alumnos (Domenech, 1999).

Actualmente se utilizan diversos métodos y técnicas en las investigaciones del pensamiento del profesor (Monroy y Díaz, 2001). Entre ellas se mencionan: Policy capturing, planes escritos, pensamiento en voz alta, estimulación del recuerdo, observación directa en el aula (Wittrock, 1989), planning net, metáfora narrativa, historias de vida, diario. En los estudios relacionados con creencias se han venido utilizando: mapas cognitivos, entrevista, escalas y cuestionarios cuyo uso ha sido controvertido pero muy frecuente.

El estudio de los procesos de pensamiento cada día cobra mayor relevancia, ya que intenta describir y comprender la vida mental de los profesores, estudiando aquellos aspectos no observables que implican procesos sociales e intersociales com-

plejos, como la construcción de conocimiento unida a significados. En esta línea, se ha señalado que los docentes poseen un conjunto de conocimientos, habilidades y creencias que emplean en su práctica docente y que les son necesarios para comprender la complejidad de los procesos que suceden en el aula.

El conocimiento es un producto de la actividad cognitiva del individuo y también del contexto social, que le permite a cada persona construir su propia visión de la realidad. En el marco de la sociología, el conocimiento tiene origen sociocultural y su transmisión se lleva a cabo en las actividades diarias, culturalmente significativas y mediatizadas principalmente por el lenguaje. Dado que las creencias son consideradas como adquisición de conocimiento, se incluyen algunos enfoques epistemológicos que explican el origen y proceso de construcción del conocimiento, donde los individuos son considerados sujetos cognitivos activos, y la construcción se lleva a cabo a través de los mecanismos de influencia sociocultural (Vigotsky, 1991; Sociología del Conocimiento y Socioafectiva de Wallon, 1965)

Desde el enfoque psicológico o individual, se considera que el sujeto es quien construye su propio conocimiento a través de las capacidades cognitivas que posee, para lo cual es necesario que éstas estén desarrolladas. Según la postura psicológica de Piaget (1990), el sujeto construye el conocimiento en la interacción con su entorno físico y social, de este modo hay construcción de la realidad. El punto de vista de Vigotsky (1978) busca comprender los vínculos entre el proceso psicológico y el escenario sociocultural. Para él, la relación del sujeto con el objeto se da siempre en condiciones contextuales e interactivas, pero no de manera individual, y es el lenguaje el mediador o instrumento que adapta, organiza y expresa la relación. Del mismo modo, señala que las funciones cognitivas superiores son constituidas por el individuo en su vida social, reguladas conscientemente, auxiliándose en su organización de la semiótica (memoria estratégica, atención, pensamiento, percepción y, por supuesto, el lenguaje). La evolución de estas funciones se constituye en un principio a través de las relaciones interpersonales o sociales, del mismo modo que como fueron originadas y teniendo la mediación del lenguaje; posteriormente, estas funciones se vuelven hacia el plano individual o intrapersonal a través de un proceso de interiorización. La visión de Wallon (1985) toma en cuenta que el individuo está sujeto a los determinantes del entorno, aunque su relación con el medio la inicia a partir de su relación con los adultos.

Desde la perspectiva de la sociología, el conocimiento tiene un origen sociocultural. El estudio de esta relación ha sido llevada a cabo por la sociología del conocimiento, la cual es definida como un área que se dedica a la investigación de las relaciones recíprocas donde se vinculan los procesos cognitivos y mentales con los procesos sociales y la estructura social (Monroy, 2002; Beltrán, 2000).

La sociología del conocimiento surge cuando Scheler y Mannheim (1994) le dan ese nombre y definen su alcance, aunque dentro de un contexto todavía filosófico. Estos dos autores llevaron a cabo la demostración conceptual y sistematización metodológica de la sociología del conocimiento, logrando con ello esclarecer los lazos de unión entre existencia y pensamiento y entre existencia social y conocimiento. La preocupación por el estudio de los procesos de pensamiento refleja la influencia de Hegel (citado en Remmling, 1982), quien analiza la evolución

* Fecha de entrada: 27/11/07. Fecha de aceptación: 06/05/08.

** isabel.cruz@uia.mx. Doctora en Educación. Departamento de Salud, Universidad Iberoamericana, Ciudad de México.

fenomenológica del pensamiento y demuestra la relación entre conocimiento y existencia, así como la relación entre desarrollo intelectual y evolución histórica de la naturaleza y de la sociedad. Scheler (citado en Remmling, 1982) retoma esta postura y analiza en detalle cómo el conocimiento humano es ordenado por la sociedad, la cual proporciona una concepción natural del mundo para pensar.

Para Mannheim (citado en Berger y Luckman, 1994) la sociedad llega a determinar el contenido de las ideas, y señala que no hay pensamiento humano que esté inmune a las influencias ideológicas del contexto. Desde una perspectiva histórica reconoce que la realidad sociocultural está caracterizada por el cambio, en un proceso de transformación continua.

En 1968, Berger y Luckman publican una obra que desde su inicio propone una tesis breve pero de gran alcance: «la realidad se construye socialmente y la sociología del conocimiento debe analizar los procesos por los cuales esto se produce» (Berger y Luckman, 1994). Su trabajo también contribuyó a la generación de la teoría de la construcción del conocimiento de la vida cotidiana.

En la sociología del conocimiento se pone de manifiesto la influencia de las condiciones sociales en los procesos cognitivos y en las producciones mentales como teorías, creencias, normas, valores, actitudes, entre otros.

MODELOS TEÓRICOS SOBRE EL CONOCIMIENTO DE LOS PROFESORES

Como se ha mencionado, los docentes poseen una serie de conocimientos, habilidades y creencias que les son necesarias para enfrentar la complejidad de la función docente, aunque no existe acuerdo sobre la naturaleza de este conocimiento; por ello se han empleado una gran cantidad de conceptos para tratar de designarlo, así como diversidad de metodologías para investigarlo.

Algunos investigadores como Marrero y Kagan (citado en Jiménez, 2002) engloban este conocimiento en cuatro perspectivas distintas: lo científico como conocimiento, el contenido como conocimiento, la práctica como conocimiento y la creencia como conocimiento.

LO CIENTÍFICO COMO CONOCIMIENTO

Este enfoque se basa en la teoría de los constructos personales de Kelly (1998), la cual determina una serie de constructos que los profesores utilizan para discriminar tareas concretas. En este apartado se incluyen los trabajos que han explorado: los constructos personales, las metáforas y las concepciones del profesor.

Al analizar este modelo teórico podemos establecer que engloba una elaboración de los constructos personales de Kelly (1998), una indefinición en las metáforas y una construcción individual-social en las concepciones, por lo que se puede decir que ha evolucionado en cercanía al modelo socioconstructivista, que es uno de los más utilizados en la actualidad y que conjunta la perspectiva individual y social.

EL CONTENIDO COMO CONOCIMIENTO

De acuerdo a Marrero (citado en Jiménez, 2002), este modelo pretende explicar el conocimiento de los profesores a través de los contenidos o saberes que ellos deben dominar acerca de un ámbito de la realidad. Es decir, el conocimiento que los maestros poseen con respecto a las materias que imparten, y cómo lo comunican al aula. Se busca la comprensión personal del profesor en cuanto al significado del contenido que tiene que enseñar y aprender, e incluye juicios sobre actividades de instrucción, el papel desempeñado por el maestro, las metas educativas y las formas de evaluación utilizadas.

Este enfoque, pese a su naturaleza específica y puntual, posee un aspecto novedoso, donde los profesores saben que además de sus estudios académicos las experiencias de vida influyen en la construcción del aprendizaje de sus alumnos.

LA PRÁCTICA COMO CONOCIMIENTO

Este comprende investigaciones que se están llevando a cabo recientemente, donde se pone de relieve su carácter eminentemente práctico; la mayoría incluye diferente terminología para designarlo, como conocimiento práctico, conocimiento artesanal, conocimiento práctico artesanal, entre otros, lo que lo hace de difícil comprensión, aunque todas tienden a considerar la enseñanza como una actividad cultural y socialmente organizada, más que como una actividad técnica. Para Marrero (citado en Jiménez, 2002), los supuestos conceptuales que subyacen a este enfoque son las Teorías de la Acción que sirven para explicar las relaciones entre conocimiento y acción de los docentes. Dentro de este modelo podemos distinguir diversas corrientes: conocimiento práctico, conocimiento profesional, conocimiento práctico personal, pensamiento reflexivo.

LA CREENCIA COMO CONOCIMIENTO

Está basado en la «Teoría de los esquemas» de Hitzman (citado en Jiménez, 2002), y menciona que los profesores disponen de esquemas, los cuales son derivados de situaciones reales de enseñanza con los que pueden identificar otras situaciones similares en el aula, permitiéndoles dar respuestas rutinarias durante su actuación docente. Los trabajos inscritos en este modelo tienen en común el supuesto de que el comportamiento del profesor es guiado y adquiere significación a través del sistema de creencias, valores y principios mantenidos en el ámbito personal. Los conceptos que incluye este enfoque son: perspectivas, teorías implícitas y creencias.

El término creencia ha sido uno de los términos más utilizado en la literatura de investigaciones sobre pensamiento del profesor, aunque es el que presenta mayores dificultades de definirlo debido a su complejidad y por las diversas formas en que ha sido descrito por los autores, ya que cada uno de ellos está referido a conceptos provenientes de elementos y estructuras diferentes. Otro punto que se

presta a controversia es que el concepto de creencia ha sido estudiado desde diversas disciplinas, lo que da como resultado diferentes significados, aunque sin duda también encierra una riqueza en sí.

En términos generales podríamos decir que las creencias, ya sean individuales o colectivas, son un conjunto de realidades metaempíricas que las personas o grupos aceptan, observan y declaran como principios que les sirven para orientar sus vidas. Constituyen sistemas interpretativos-explicativos de la realidad, cargados de dimensión valoral que parten de comprensiones intuitivas y totalizadoras de la realidad. Su forma de expresión es la simbólica, a través del lenguaje, y tienen por función la de servir de instrucción, de integración, de argumentación y de reflexión.

Las creencias son un proceso psíquico relacionado con el sentimiento y la voluntad, no pueden ser demostradas científicamente, están referidas a la interpretación del mundo, al sentido de la vida, los valores, los ideales de una comunidad y ayudan al individuo a satisfacer sus necesidades emocionales, religiosas y/o cosmológicas (Quintana, 2001).

Entre sus aspectos más conflictivos se encuentra la no clara distinción conceptual de creencia y conocimiento, ya que ambos conceptos están fuertemente interrelacionados y la influencia que ejercen entre sí dificulta su comprensión. Ortega y Gasset (1955) ha sido uno de los primeros en querer hacer la distinción entre ideas y creencias, señalando que la palabra idea sirve para designar todo aquello que aparece como resultado de la actividad intelectual, y las creencias, en cambio, no las pensamos sino que están presentes en todo lo que hacemos. Desde los griegos ya se hacía esta distinción. Para Platón (1995) la creencia era la expresión de la aprensión del mundo sensible o de las cosas, y como tal, obtenida únicamente por conocimiento doxológico, distinguiéndola de la simple conjetura. Aristóteles (1995) la relacionaba con la opinión. El grado más alto de conocimiento lo constituían las ideas.

Desde la psicología, Thompson (1992) señala que éstas —las creencias— se han venido estudiando desde la década de los veinte y busca encontrar su influencia en la actuación de los individuos. Pepitone (1991) las relaciona con el concepto de actitud, mas sin embargo reconoce que no existe mucha información al respecto, debido a que están fuera del campo de la investigación científica y que es un concepto de gran complejidad intrínseca que aún no está claramente definido. Ajzen y Fishbein (1975) las clasifican de acuerdo a su origen en tres categorías: creencias descriptivas, creencias inferenciales y creencias informativas (Gutiérrez, 2002).

Pajares (1992), por su parte, en una amplia revisión del tema, resume los resultados obtenidos señalando que los procesos de pensamiento son buenos precursores y creadores de creencias, su forma de adquisición es cultural y que las que se forman durante la niñez tienden a perpetuarse, formando sistemas de creencias que influyen en la comprensión de la realidad y de la persona en sí.

Según este autor, por su origen y naturaleza son incuestionables. Las creencias previas o centrales son más difíciles de alterar, las de reciente adquisición son más vulnerables al cambio. Influyen fuertemente en el comportamiento y percepción de las personas ya que son instrumentos para interpretar, planificar y tomar decisiones, así como para llevar a cabo tareas.

Las creencias sobre enseñanza se establecen durante el tiempo de permanencia en la escuela. Existe una estrecha relación entre creencias educativas de profesores y su forma de planificar, tomar decisiones y de cómo llevar a cabo ciertas prácticas en el aula, aunque hay aspectos que aún no han sido suficientemente explorados, como la naturaleza de su adquisición y su efecto sobre los alumnos.

En cuanto a los métodos de medición de las creencias del profesorado, Kagan (1990) las clasifica en dos vías: una, la directa y no inferencial y, la otra, como prueba de respuesta corta. Las primeras se caracterizan por usar descripciones verbales de creencias predeterminadas, las cuales son deseables por el profesor y le sirven como modelo para comparar sus propias creencias. Tiene la forma de un silogismo, cuya conclusión es una acción o intento de actuación. Las principales críticas contra esta clasificación se centran en que no hay vinculación entre el argumento práctico y el comportamiento del profesor, o con los resultados de los alumnos.

Para conocer las creencias éstas deben de ser inferidas tomando en cuenta las declaraciones hechas por el sujeto y su intencionalidad. Las pruebas de respuesta corta son el segundo tipo de medición técnica y son conocidas como escalas tipo Likert. Esta medición representa la técnica más directa para evaluar creencias de profesores y sus limitantes son las encontradas en todo tipo de escala, como estar influidas por la expectativa social, vulnerabilidad, ya que muchas de las creencias de los profesores son inconscientes y por la tanto no las reconocen como propias.

Revisando las diversas definiciones de creencia podemos decir que son: «una capacidad que orienta el comportamiento de los individuos, es un estado interno aprendido a través de experiencias personales y de relación, que influye en las elecciones de acción personal hacia una categoría determinada de personas, objetos o acontecimientos». Son adquiridas con base en la observación directa y la información recibida a lo largo de la experiencia personal y social. La totalidad de las creencias sirve como base de información que determina sus actitudes, intenciones y conductas.

En el ámbito docente, la creencia es considerada como una disposición interna tanto del maestro como del alumno, de ahí que el resultado de la influencia ejercida entre las creencias del maestro en el alumno y viceversa constituya la relación pedagógica.

Las creencias impregnan la totalidad del proceso educativo y guían los procesos preceptuales y cognitivos que conducen la enseñanza y el aprendizaje, por lo que pueden ser definidas como: «Conocimientos subjetivos, poco elaborados, generados a nivel personal para explicarse y justificar muchas de las decisiones y actuaciones personales y profesionales que ocurren en el aula. No se fundamentan en la razón, sino sobre la experiencia y la ausencia de conocimientos específicos del tema con el que se relacionan, lo que las hacen ser consistentes y duraderas para cada individuo».

CREENCIAS DE PROFESORES

Las investigaciones sobre las creencias de profesores están referidas básicamente a creencias educativas. En esta línea, Kagan (1990) define las creencias del

profesor como maneras altamente personales en las que éste concibe el aula, los estudiantes, la naturaleza del aprendizaje, el papel del profesor en el salón de clase y las metas de la educación. Fickel (citado en Pajares, 1992), por su parte, las define como conjunto de esquemas muy poderosos sobre la educación, el conocimiento, el aprendizaje y la enseñanza a partir de los cuales los profesores toman decisiones. Las creencias se desarrollan a partir de las experiencias de vida de los maestros y en interacción con constructos teóricos formalmente derivados. Esta definición nos remite nuevamente al conflicto conceptual entre creencia y conocimiento, aunque sí podemos señalar que ambos se interrelacionan y sirven como recursos intelectuales que apoyan y refuerzan la enseñanza.

Doyle (1997) identificó dos creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje: «La enseñanza es dar información»; es decir, enseñar es proporcionar conocimiento a otra persona y el papel del maestro en el aula es proporcionarlo. Se puede observar que en realidad son dos creencias, una relacionada con la enseñanza y la otra con el papel del maestro. La segunda se refiere a que la enseñanza facilita y orienta el aprendizaje. La enseñanza se concibe como un proceso que facilita el aprendizaje y no sólo como la que proporciona información, por lo tanto el papel del profesor es de guía.

De estas dos concepciones de enseñanza se desprenden otras dos creencias relativas al aprendizaje: el aprendizaje es recibir información (el alumno no es un sujeto activo en este proceso) y el aprendizaje es un proceso de crecimiento y cambio (el estudiante juega un papel activo).

Otros autores, entre ellos Tatto (1998), encontraron otro tipo de creencias también relacionadas con la educación, como: 1) la educación es para transmitir valores culturales, 2) la educación es para desarrollar el pensamiento crítico, y 3) la educación sirve para transmitir el contenido de disciplinas diferentes. Cronin-Jones (1991) utiliza otro tipo de categorización, y encuentra cuatro tipos de creencias relacionadas con el currículo: 1) la manera en que aprenden los estudiantes, 2) el papel del profesor en el aula, 3) los distintos niveles de capacidad de los estudiantes, 4) la importancia de los contenidos. Rodríguez y Sjöstrom (citado en Jiménez, 2002) comparan las creencias profesionales y de comportamiento de instrucción de los profesores en formación tradicionales y no tradicionales. Llegar a la conclusión de que las creencias de los profesores no tradicionales estaban más arraigadas que las de los profesores tradicionales, debido a que los primeros tienen cosmovisiones de la condición humana tan arraigadas que se reflejan en los modelos que eligen para enseñar y aprender. Además de que el contexto social, político y cultural influye en la manera en que ellos se perciben a sí mismos como profesores, su trabajo y al mundo.

Las creencias pedagógicas de los profesores nos muestran una tendencia mayoritaria a concebir la enseñanza como una actividad centrada en la explicación del profesor, con los contenidos como eje director de la dinámica de la clase, controlada y dirigida por éste. Desde este punto de vista, estos datos reafirman la evidencia cotidiana de que en la universidad predomina aún la enseñanza que solemos denominar tradicional. Pero, al mismo tiempo, los datos también revelan creencias y prácticas alternativas a la enseñanza tradicional que, además de ser minoritarias,

no son tan consistentes. En otras palabras, no existe en la práctica educativa un referente curricular con suficiente tradición como para poder desplazar a corto plazo las tendencias más tradicionales. De ahí la necesidad de reivindicar espacios y tiempos para poder llevar a la práctica planteamientos alternativos a los que hoy son predominantes.

Finalmente, si se pretenden mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, es preciso que los docentes reflexionen sobre las creencias que anteceden a su práctica para que puedan llevar a cabo acciones de reconstrucción a nivel del aula y mejorar por consiguiente su docencia. Los estudios llevados a cabo en este campo, en México, se centran en su mayoría en profesores de primaria y secundaria donde este proceso ha sido mayormente estudiado, dando por resultado que se conozca mejor el papel central que juegan las creencias en la práctica docente; sin embargo, son escasos los estudios realizados en enseñanza superior, razón por la cual se realiza esta investigación cuyo objetivo general es: «Analizar las creencias pedagógicas de los profesores de la Licenciatura en Nutrición y Ciencia de los Alimentos de la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México».

METODOLOGÍA

El presente trabajo intenta estudiar el pensamiento del profesor universitario a través de sus creencias pedagógicas dentro de un enfoque cuantitativo y cualitativo. El enfoque cualitativo asume los principios de la fenomenología, cuya propuesta pretende comprender los fenómenos del ámbito individual y de la experiencia de los sujetos. Asimismo, estudia los fenómenos desde la perspectiva de los sujetos, de manera que se pueda acceder a la interpretación de su mundo (Taylor y Bogdan, 1990).

Con este fin, se llevó a cabo una fase inicial que pretendía llegar a comprender de manera preliminar las creencias que los profesores poseían y, posteriormente, en una segunda fase, aproximarse a una comprensión profunda de sus creencias y observar la congruencia entre ambas informaciones proporcionadas por los profesores.

El trabajo se centra en un estudio de caso, por lo que los resultados obtenidos no pueden ser generalizados para predecir situaciones similares; estos datos sólo servirán para la comprensión del contexto particular en el que se llevó a cabo la investigación.

CONTEXTO EDUCATIVO

Cuando se habla de enseñanza y de aprendizaje, el término contextualizar significa considerar quiénes son los alumnos, quiénes son los que les enseñan y en qué institución. La Universidad Iberoamericana, Ciudad de México (UIA), es una institución privada de educación superior de sólido prestigio, fundada en 1943. El plantel de la Ciudad de México, en el cual se lleva a cabo el presente trabajo, ofrece 31 programas de licenciatura y 28 de posgrado, en un sistema de estructura depar-

tamental que permite a los alumnos flexibilidad curricular. Cuenta con 17 departamentos, que abarcan gran parte —se puede decir— de las distintas áreas del conocimiento.

Dentro de la complejidad que entraña el conocimiento de los docentes, las creencias que ellos poseen son importantes dado que influyen en su práctica docente, guiando y dirigiendo sus acciones. Asimismo, este conocimiento proporciona elementos para comprender mejor por qué los maestros difieren entre lo que creen y sus distintas actitudes hacia determinadas prácticas en el aula, por lo que una vez analizadas pueden ser punto de partida para mejorar su práctica docente.

MÉTODO

Participantes

La investigación se centró entre los académicos de tiempo y profesores de asignatura de la Licenciatura en Nutrición y Ciencia de los Alimentos de la UIA que estuvieran impartiendo alguna materia en este programa académico durante el periodo de recolección de datos de la investigación y que desearan participar.

De un total de 42 profesores de la Licenciatura en Nutrición y Ciencia de los Alimentos entregaron el cuestionario bien contestado 39, por lo que la tasa de respuesta fue de 93%.

Entre las características de los profesores que participaron en el estudio, aproximadamente tres cuartas partes (77%) son mujeres, el 64% son profesores cuyo tipo de contratación es de asignatura o por horas, lo que indica que hay un predominio de profesoras contratadas por horas en relación a la proporción de los académicos de tiempo o de carrera, que es de aproximadamente un tercio. Cerca de la mitad del grupo tiene menos o igual a 10 años de experiencia en docencia en general y nueve años de experiencia docente en la Universidad Iberoamericana. Con respecto a cursos de actualización, el 43% refiere que no ha tomado ninguno, el resto del grupo (57%) sí lo ha hecho y de ellos cerca del 40% en temas relacionados con la materia que imparte. De los que no han tomado ninguno, el 20% señala que se mantiene actualizado a través de asistir a congresos, participando como ponente o llevando a cabo investigación en el área.

En relación con su preparación académica, cerca del 44% tiene estudios de licenciatura y el resto del grupo ha cursado algún tipo de posgrado, siendo la maestría la que concentra la mayor frecuencia con una proporción de 20%, seguida por el doctorado con proporción de 18%. Casi la mitad de los participantes (49%) refirió que no han tomado ningún curso en el área pedagógica y la otra mitad lo ha hecho principalmente en el área de desarrollo docente, evaluación de la enseñanza y el aprendizaje, metodología de enseñanza —aprendizaje, diseño de página Web—, entre otros.

El grupo de participantes en la entrevista quedó conformado con un predominio de mujeres, en su mayoría contratadas por asignatura, con menos de 10 años de impartir clases, la mitad de ellas con grado de maestría y de aproximadamente 70% con estudios de posgrado. Es importante destacar que tres profesoras hicieron

sus estudios en el mismo programa de la Licenciatura en Nutrición y Ciencia de los Alimentos.

Instrumentos

a) Cuestionario

El cuestionario fue seleccionado como instrumento de recolección de información porque permitía incluir un buen número de sujetos y proporcionaba una idea general de lo que se pretendía conocer.

Para su elaboración se llevó a cabo una extensa revisión de la literatura sobre el tema e instrumentos ya utilizados en otros estudios. Posteriormente se diseñaron 50 afirmaciones que incluían aspectos sobre: papel del docente, proceso de enseñanza del profesor y aprendizaje de los alumnos. Las afirmaciones también se hicieron con base en considerar dos tipos diferentes de profesores: los tradicionales, que se caracterizan por otorgar demasiada importancia a la exposición y a la explicación, proporcionar las instrucciones con claridad, corregir errores y basar el control de la clase en la autoridad. Los progresistas, que agrupa a aquellos profesores que conducen la clase a través de preguntas, lo cual anima la participación, que aceptan y aclaran las ideas de los alumnos, los elogian y estimulan, además de fungir sólo como guías (Coll, 1998). El cuestionario así elaborado se sometió a la revisión de 7 expertos y se realizaron las modificaciones correspondientes después de elaborar una matriz conceptual con los siguientes aspectos: papel del maestro en la enseñanza y aprendizaje del alumno, planeación de las clases, contenidos de la materia, forma de enfocarlo, recursos y metodología utilizados por el profesor para la enseñanza y el aprendizaje, motivación del alumno y evaluación del aprendizaje. El cuestionario final quedó con un formato tipo escala Likert con 5 opciones de respuesta.

Posteriormente se llevó a cabo la prueba piloto, y se aplicó el cuestionario a cuatro profesores con características similares a los participantes, para verificar la claridad con que eran entendidas las afirmaciones. Los resultados obtenidos mostraron que el cuestionario era entendido de la misma forma por unos y otros.

b) Entrevista

Se seleccionó la entrevista a profundidad por ser un instrumento adecuado para obtener aquella información que rebasa los límites de lo explícito, para poder así identificar aspectos significativos que no siempre son enunciados por los sujetos en estudio y que de acuerdo a Taylor y Bogdan (1990) es una herramienta en donde los encuentros cara a cara, entre el investigador y los participantes, coadyuva a la comprensión de las situaciones expuestas con las propias palabras de los sujetos.

La guía de entrevista se elaboró a partir de las siguientes dimensiones: papel del maestro en la enseñanza y aprendizaje del alumno, incluyendo los mismos aspectos tratados en el cuestionario como planeación de las clases, contenido del programa de la materia, forma de enfocarlo, recursos y metodología utilizados por

el profesor para la enseñanza y el aprendizaje, motivación del alumno y evaluación del aprendizaje en forma de preguntas abiertas. Antes de su aplicación, la guía fue revisada por un especialista en el campo de entrevista a profundidad.

Para identificar aspectos que no hubieran sido previstos en la guía y para verificar la forma en que eran desarrollados, se llevó a cabo una prueba piloto, a través de una entrevista en profundidad a una profesora que había participado en el cuestionario y cuyo perfil era progresista, cuyos datos no estaban completos y que continuaba impartiendo clases en el programa académico. Se pudo observar que la duración de la entrevista fue de 20 minutos y que el orden de las preguntas no era el adecuado, por lo que se modificó.

Posteriormente se aplicaron seis entrevistas: dos de ellas pertenecían a participantes con perfil progresista, dos a mixto, y otras dos a perfil tradicional (clasificación obtenida por la aplicación del cuestionario de creencias pedagógicas). Esta clasificación se implementó debido a que era de interés saber si los profesores se podían ubicar dentro de estos dos grandes modelos que son los representados con mayor frecuencia. El perfil mixto fue encontrado en los resultados del cuestionario por lo que se incluyó como otro perfil. La selección de los 6 participantes se hizo tomando en cuenta a los profesores más representativos de cada perfil.

PROCEDIMIENTOS

Para el análisis estadístico de los datos derivados del cuestionario se utilizó el paquete SPSS, versión 11 para describir las variables y realizar algunos cruces de variables; también se aplicó análisis factorial con el fin de obtener diferentes perfiles de los profesores con respecto a sus creencias.

Las entrevistas fueron transcritas y posteriormente analizadas con el fin de detectar diferentes categorías, para ello se construyeron matrices individuales para cada uno de los profesores participantes y posteriormente una matriz general para cada una de las dimensiones estudiadas.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los siguientes cuadros muestran los resultados obtenidos y resumidos, tanto del cuestionario como de la entrevista, los cuales analizan las tres dimensiones propuestas.

Estos resultados preliminares del análisis factorial, del cual es fruto este documento, no se ajustaron a ningún modelo teórico de los estudiados, por lo que se está llevando actualmente uno de mayor profundidad. Los resultados derivados del cuestionario mostraron, en lo relativo al papel del profesor, que los participantes estuvieron de acuerdo en aquellas preguntas que reflejaban un profesor con tendencia progresista y mixta. La visión tradicional casi no se pudo observar. Los profesores asumieron un papel de facilitador y compañero, atento a las necesidades de los alumnos y de la institución, situación que les dificulta su trabajo ya que a

veces es contradictoria. Asimismo, creen conveniente tener un clima relajado en el salón de clases, dar las indicaciones de lo que hay que hacer y tener opción a equivocarse y reconocerlo ante sus alumnos. Además de que la responsabilidad del aprendizaje sea compartida con los estudiantes.

Por otro lado, en términos generales, los resultados de las entrevistas revelaron, en la misma dimensión (papel del profesor), que los docentes liberales no se mantuvieron en el perfil progresista como lo habían declarado en el cuestionario, ya que las prácticas que realizan no lo reflejen así. La mayoría comentó prácticas tradicionales, donde la transmisión del conocimiento es considerada muy importante. Asimismo, consideran que deben atender las necesidades de los alumnos en lo que respecta a proporcionar conocimientos, otros piensan en concentrarse en los alumnos e implementar actividades o estrategias para que aprendan, siendo estos últimos los que más presentan una postura progresista (ver cuadro 1).

CUADRO 1. RESPUESTAS DE LOS PROFESORES PARTICIPANTES PARA LA «DIMENSIÓN PAPEL DEL PROFESOR»

CUESTIONARIO	ENTREVISTA
El papel del maestro es:	- Los participantes no se mantuvieron en el perfil declarado en el cuestionario sino que presentaron un perfil preferentemente mixto que fue resultado de explorar sus propias acciones en el aula.
- De facilitador o guía.	- Es importante mencionar que el concepto de transmisión gira en la mayoría de los casos.
- Atender las necesidades de los estudiantes y de la institución.	- Aun cuando mencionaron que su papel era de guía, sus acciones no lo refuerzan.
- Portarse como compañero pero mantener su distancia.	
- Propiciar clases relajadas pero con disciplina.	
- Favorecer el pensamiento crítico más que transmitir conocimientos.	
- Dar las indicaciones en clase y los alumnos no deben intervenir en la programación.	
- La responsabilidad del aprendizaje debe ser compartida.	

Con respecto a la «dimensión procesos de enseñanza», varios aspectos tratados están referidos a metodología de enseñanza. En referencia a la planeación, los profesores quieren una clase muy organizada, a que ayude a los alumnos a sistematizar sus propios conocimientos, lo que nos muestra una posición mixta. Además, creen que es mejor hacer participar a los alumnos a través de la discusión, aunque también están de acuerdo con una buena exposición por parte del maestro. Respecto a la corrección de tareas, la opinión es dividida, unos creen que es tarea únicamente del profesor y otros prefieren que los alumnos colaboren. Los profesores también creen que es mejor dejar trabajos en equipo, que trabajos individuales. Por otro lado, consideran que están preparados para la docencia aunque también creen que deben actualizarse.

Desde un punto de vista más global, podemos decir que los profesores participantes tienen una postura con tendencia progresista así como mixta (tradicional-progresista) en la «Dimensión procesos de enseñanza». Es importante destacar

que casi no se encontraron respuestas conforme al modelo tradicional, ya que a través de sus respuestas se percibe que socialmente esta postura ya no es bien vista, que ha sido superada por otros modelos como la constructivista, la cual, es mejor vista por sus pares o autoridades (ver cuadro II).

CUADRO II. RESPUESTAS DE LOS PROFESORES PARTICIPANTES PARA LA «DIMENSIÓN PROCESOS DE ENSEÑANZA»

CUESTIONARIO	ENTREVISTA
<p>La enseñanza es:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Planear la clase para ayudar a que el alumno organice su propio conocimiento. - Favorecer la participación pero el profesor fija actividades en el aula. - Actualizarse en el área pedagógica. - Promover la participación del alumno o una buena exposición del profesor. - Favorecer el trabajo en equipo da mejores resultados en la enseñanza. - Enseñar en un ambiente tranquilo sin presionar demasiado a los alumnos. - La revisión de tareas debe ser una tarea exclusiva del profesor. 	<p>Enseñar es:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comunicar información o dejar dudas en los alumnos para que ellos busquen. - Preparar bien su materia - Atender al programa institucional - Utilizar estudios de caso o resolución de problemas como técnicas didácticas. - La motivación es entendida como participación del alumno - No diferencian la enseñanza del aprendizaje <p>Se aproximan a un estilo normativo y centrado en la clase, donde el profesor es trasmisor y el alumno receptor.</p>

En los resultados derivados de la entrevista para la «Dimensión procesos de enseñanza», es importante destacar que fue difícil para los maestros participantes hacer la diferencia clara entre enseñanza y aprendizaje, ya que generalmente mezclaban ambos aspectos en sus respuestas. Al respecto, unos profesores creen que es: «comunicar información o dejar dudas para que los alumnos busquen»; para la mayoría «es dotar a los alumnos de herramientas o habilidades, además de conocimientos y valores». Sólo uno de ellos piensa que los alumnos deben de hacer suyos los conocimientos y tomar una postura personal, por lo que podemos decir que este último es de tendencia progresista. Para otros enseñar es preparar bien la materia.

En los aspectos de preparación y enseñanza de sus materias las respuestas cambian, ya no son discursivas, tal vez los docentes repiten lo que han leído en los documentos de la Universidad. La mayoría refiere que atiende principalmente al programa marcado por la institución y no a los intereses de los alumnos como en el cuestionario. Menos de la mitad dan importancia a la comprensión y reflexión así como al análisis. Todos los participantes utilizan diversas técnicas didácticas, aunque el estudio de casos o la resolución de problemas son los mayormente utilizados. En lo relativo a la motivación, al parecer el concepto es entendido sólo como participación del alumno (la que podría ser considerada como motivación extrínseca), pero ninguno de los profesores mencionó que lo que intentaba era lograr gusto por el aprendizaje (motivación intrínseca). Otro aspecto contradictorio con lo encontrado en el cuestionario fue cuando se preguntó sobre los cursos de pedagogía tomados por los participantes, algunos mencionaron que sí los había tomado y que sí

les fueron útiles para aplicarlos en sus clases. Aunque la mayoría no los han tomado, consideran que les gustaría; solamente uno mencionó que los ha tomado, pero que no le fueron útiles.

De los resultados encontrados en esta dimensión, los profesores dieron respuestas acordes con los planteamientos progresista, quizá por la manera en que están elaboradas las preguntas del cuestionario, aunque no del todo ya que se pudieron apreciar ciertas respuestas en la que se mezclaban las tendencias progresista y tradicional (ver cuadro III).

CUADRO III. RESPUESTAS DE LOS PROFESORES PARTICIPANTES PARA LA «DIMENSIÓN PROCESOS DE APRENDIZAJE»

CUESTIONARIO	ENTREVISTA
<ul style="list-style-type: none"> - El mejor incentivo para el aprendizaje es en sí mismo el aprendizaje. - La mejor manera de aprender es por la investigación de un tema que por la exposición del profesor. - Aprender es hacer pensar a los alumnos a través de resolver casos prácticos. - Es mejor evaluar el desempeño de los alumnos. - A los alumnos no les importa aprender, sólo aprobar exámenes. - El aprendizaje del alumno debe ser integral. - La evaluación son calificaciones. - El objetivo del aprendizaje es adquirir nuevos significados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Las creencias sobre el aprendizaje consisten en considerar al estudiante como un aprendiz, que necesitan ser dirigidos a través de actividades. - El aprendizaje es concebido como la adquisición de conocimientos o la aplicación de los mismos para la resolución de casos y/o problemas. - En menor cantidad lo consideran que es la adquisición de habilidades o bien un proceso de desarrollo personal, con internalización. - Los alumnos de la UIA no tienen obstáculos para el aprendizaje. - Estar atento a que lo que aprendan sea a través de la auto-crítica.

Es interesante observar las respuestas de los maestros con relación a los obstáculos que creen que tienen los alumnos para el aprendizaje, ya que consideran que no tienen ninguno, «son alumnos con todo resuelto, si no aprenden es por que no quieren o están más interesados en distractores propios de la edad». Otros piensan que los tienen porque no vienen bien preparados, de las preparatorias o bachilleratos o de su ambiente familiar; uno opinó que no tienen problemas porque el ambiente de las alumnas de esta Universidad les proporciona condiciones que estimulan su desarrollo académico. Probablemente esto último está más relacionado con aspectos externos a ellos, al ámbito socioeconómico y no al del aprendizaje.

En cuanto a la evaluación del aprendizaje, casi todos los profesores se refirieron a calificaciones y a los porcentajes que asignaban a tareas y trabajos que solicitan, solamente uno cuestionó que la evaluación era un proceso difícil, que abarcaba más aspectos que la pura calificación y que a veces el medir el avance en el aprendizaje tenía aspectos subjetivos a lo que muchos estudiantes no estaban acostumbrados.

Por último podemos observar que en las respuestas de los profesores derivadas de la entrevista se pone de manifiesto cierta limitación, ya que no expresan aspectos relacionados con la cognición de los alumnos.

De los resultados derivados de la entrevista podemos decir que los profesores consideran que su rol o papel es guiar a los alumnos, aunque su manera de llevar a cabo esta función es a través de métodos en donde se transmiten conocimientos. En cuanto a la enseñanza, se aproximan a un estilo normativo y centrado en la clase en el que el profesor actúa como transmisor y el estudiante como un receptor pasivo de los conocimientos. En relación a las creencias sobre el aprendizaje de los profesores, éstas tienden a considerar al estudiante como un aprendiz, y al maestro dirigiendo todas las actividades y explicaciones, para acabar instrumentalizando la enseñanza.

El discurso de los profesores en general cuando se les cuestiona la enseñanza y aprendizaje es repetitivo, un tanto confuso y escueto, muy pocas son las respuestas que dan cuenta de un concepto más elaborado de los aspectos tratados. En general, se puede considerar que sólo dos de los profesores pueden clasificarse dentro de un perfil progresista y otro con perfil tradicional, los cuatro restantes son profesores con una tendencia mixta. Es importante mencionar que, a pesar de estos resultados, el concepto de transmisión gira en la mayoría de los casos.

Para los maestros la enseñanza y el aprendizaje se encuentran tan íntimamente relacionados que hasta confunden la una con el otro. En su mayoría el aprendizaje es concebido como la adquisición de conocimientos o la aplicación de éstos para la resolución de casos y/o problemas. En menor cantidad lo consideran como la adquisición de habilidades o bien un proceso de desarrollo personal, con internalización.

Estas creencias encontradas nos llevan a preguntarnos si el problema no radica más bien en que no pueden expresar sus creencias o bien son confusas o hasta erróneas, aspectos que distan de su competencia como docentes.

Resumiendo, podemos decir que hay marcadas discrepancias entre lo que dicen los profesores sobre sus creencias pedagógicas y lo que dicen que hacen en el aula (de acuerdo a lo encontrado en la entrevista). Sin embargo, hay algo que parece incluso más grave, y es la situación contradictoria del profesorado, ya que cree tener unas ideas que en la práctica no coinciden con lo que dice. Asimismo se muestran poco críticos y reflexivos en temas relacionados con su rol docente, la enseñanza y el aprendizaje, cuando desde nuestro punto de vista debería ser un motor para el cambio. Ante esta situación, sería conveniente que el profesorado profundice en el replanteamiento de su papel como docente, las finalidades de la educación, el tipo de individuo y sociedad que quiere conseguir, los valores a promover partiendo de su propia reflexión y autocrítica, pues lo que hoy se está enseñando ya no responde a las demandas de la sociedad y las antiguas ideologías centradas modelo académico tradicional al que estamos acostumbrados ya no tienen sentido, pues las necesidades del alumno de hoy son distintas.

Por otro lado, hay que recordar que no todas las creencias tienen el mismo grado de permeabilidad al cambio; a veces la propia experiencia profesional o autorreflexión sobre los resultados docentes son suficientes para sentir la necesidad de renovación e intentar introducir elementos motivadores que faciliten el aprendizaje. El reconocimiento explícito de las limitaciones personales es un primer paso para afrontar cualquier cambio. Un problema, desde luego mucho más complejo,

es el cambio de valores, a los que el profesor no se ha adaptado por implicar profundos cambios personales.

Comprender esta dinámica es muy importante para el futuro de la educación y para proponer mejores estrategias con el fin de transformar al profesor en un individuo crítico, dialogante y participativo, que se responsabiliza de la vida y de la comunidad sobre la que incide y, en particular, de los estudiantes.

CONCLUSIONES

De los resultados de este trabajo se pueden derivar algunas reflexiones en el sentido de que las creencias del profesor constituyen un marco sobre el cual éste elabora su proyecto de docencia y obtiene resultados que le pueden favorecer para hacerlas conscientes y modificar su forma de actuar, y de esta manera mejorar su práctica. Dado que el tema en sí es difícil de abordar por lo controvertido del término, la situación se vuelve más complicada cuando se aplica al profesorado, una vez establecido por el número tan variado de actividades que realiza dentro del aula.

En el caso de los profesores universitarios, pudimos señalar que el conocimiento que tienen sobre el proceso de enseñanza aprendizaje es fruto de su experiencia docente y/o del efecto de socialización que les hace repetir esquemas aprendidos durante su etapa de estudiante. En particular podemos señalar las siguientes conclusiones:

- El tema de creencias es difícil de abordar debido a lo controvertido del término, la situación también es compleja cuando se aplica al profesorado.
- Los participantes en esta investigación parecen sostener una postura progresista, tanto en su papel como docentes como en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, una vez analizadas las respuestas dadas en el cuestionario.
- Durante la entrevista las creencias encontradas a través de sus prácticas tendieron a ser diferentes, de carácter mixto, con tendencia a lo tradicional. No se encontraron perfiles puros.
- El problema tal vez radique en que no pueden expresar sus creencias o que confundan algunas de sus prácticas en el aula con herramientas progresistas.
- Los profesores no logran establecer una frontera clara entre enseñanza y aprendizaje.
- Los procesos de enseñanza y de aprendizaje giran en torno al profesor, los alumnos asumen un rol receptivo.
- La adquisición de conocimientos o su aplicación se hace por resolución de casos o resolución de problemas principalmente.
- No hay conciencia de que la adquisición de habilidades se lleva a cabo por un proceso de desarrollo personal con internalización, y por lo tanto no se constata.
- Algunos maestros privilegian un formato expositivo por parte de los alumnos y creen que esto es lo que les ha dado resultado a través de su experiencia.

- Los profesores creen en la idoneidad de los contenidos que imparten. Las presiones para cumplir con las solicitudes de la institución dificultan su trabajo desde una perspectiva progresista.

En síntesis, podemos decir que existen marcadas discrepancias sobre las creencias pedagógicas de los profesores, no obstante hay algo más grave en esta situación, como referir creencias que llevan a cabo en la práctica, las cuales no coinciden con lo que expresan a través de sus respuestas en el cuestionario. De igual forma se muestran poco reflexivos en los temas explorados, cuando desde nuestro punto de vista debería ser un motor de crítica y de cambio. Ante este escenario es fundamental que el profesorado comience a replantearse su rol como docente, el tipo de individuo y sociedad que quiere formar, los valores que quiere potenciar, partiendo de su propia reflexión y autocrítica, sin olvidar la nueva realidad circundante cuyas demandas han cambiado, y se ha transformado en una sociedad más plural y desestructurada, donde el modelo tradicional ya no tiene el mismo sentido.

Las creencias que los profesores tienen sobre el mundo y, en particular, sobre la disciplina que enseñan, los factores que intervienen en el aprendizaje de sus alumnos, la imagen sobre la profesión y las funciones docentes, constituyen su saber acerca de la educación. Éstas son utilizadas para organizar y desarrollar su trabajo, para la interacción que establecen con sus alumnos, para su actitud hacia la materia que enseñan y para su relación con el modelo educativo de la institución donde se insertan. Algunos planteamientos que resultan de este trabajo tienen implicaciones teóricas, como la que el profesor es un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones, emite juicios, genera rutinas, lo que determina en gran medida su conducta en el aula.

Los resultados de este tipo de trabajo pueden ayudar, al aplicarse, a ser complemento para diseñar programas de intervención, programas de formación docente, donde el énfasis está puesto en la calidad de la enseñanza. Es importante incluir otros aspectos, como el de que el profesor participe de manera activa dentro de un marco de reflexión personal y de toma de decisiones, considerando las funciones y responsabilidades de la compleja tarea de ser docente, basadas en el contexto de la propia universidad y del contexto social en el que está inmersa.

Antes de finalizar, es importante señalar algunas de las limitaciones de este estudio desde el punto de vista teórico. Una de las principales, y que ya se ha señalado reiteradamente, es la dificultad que tiene en sí el concepto de creencia y el problema que hay para su estudio, pese al avance obtenido al usar técnicas o métodos cualitativos. Desde un nivel práctico, es conveniente mejorar el cuestionario utilizado, llevando a cabo un análisis más profundo. En contraste, las entrevistas en profundidad proporcionaron información muy valiosa, que ayudaron a superar la limitante del cuestionario, éste quizá sea el motivo de las discrepancias encontradas en los resultados.

Otro aspecto que me parece relevante mencionar, una vez identificadas las creencias pedagógicas de los docentes, es llevar a cabo un proceso de cambio de éstas, sin dejar de lado la dificultad que ello implica. Las creencias de los profesores tienen cierto grado de permeabilidad, de forma que, bajo determinadas condicio-

nes, éstas pueden ser susceptibles de ser modificadas y, por lo tanto, abrir la posibilidad de que los profesores se sitúen en otras prácticas docentes, lo que llevaría a mejorar su docencia, que es uno de los principales objetivos que debe perseguir toda institución educativa.

Desde el punto de vista de la formación del profesor, ¿cuál es el primer paso para cambiar las prácticas? ¿Son las creencias? ¿Qué creencias y qué prácticas son adecuadas? Estas interrogantes, entre otras muchas que todavía no logro formular, son, me parece, la representación de todo el trabajo que aún queda por realizar en este campo.

BIBLIOGRAFÍA

- AJZEN, I. y FISHBEIN, M. (1980) *Understanding attitudes and predicting social behavior*. New Jersey. Prentice Hall.
- ARISTÓTELES. (1995) En: Echegoyen, O.J. *Historia de la Filosofía*. Volumen 1: Filosofía Griega. Editorial Edinumen.
- BELTRÁN, V.M. (2000) *Perspectivas sociales y conocimiento*. España. Anthropol y Universidad Autónoma Metropolitana.
- BERGER, P y LUCKMANN, T. (1994) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires. Amorrortu.
- COLL, C. (1998) «El análisis de la práctica docente». En Marchesi, A. y Martín, E. (comps.) *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*, pp. 379-403. Madrid, Alianza.
- CONTRERAS, D.J. (1985) «¿El pensamiento o el conocimiento del profesor? Una crítica a los postulados de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor y sus implicaciones para la formación del profesorado». *Revista de Educación*, 277, 5-28.
- DOMÉNECH, F. (1999) *El proceso de Enseñanza/Aprendizaje Universitario: aspectos teóricos y prácticos*. Universidad de Jaume I, pp. 45-66.
- CRONIN-JONES, L.L. (1991) «Science teaching beliefs and their influence on curriculum implementation». *Journal of Research in Science Teaching*.
- DOYLE, M. (1997) «Beyond life history as a student: Preservice teacher's beliefs about teaching and learning». *College Student Journal*, 31, 519-522.
- PLATÓN (1995) «Grados de Conocimiento». En Echegoyen, O.J. *Historia de la Filosofía*. Volumen 1: Filosofía Griega. Editorial Edinumen.
- GUTIÉRREZ, M.V. (2002) *Creencias, actitudes y prácticas de evaluación de los profesores de educación primaria*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Aguascalientes. México.
- KAGAN, D.M. (1990) «Ways of evaluation teacher cognition: Inferences concerning the Goldilocks Principle». *Review of Educational Research*, 3, 419-469.
- JIMÉNEZ LLANOS, A.B. (2002) *Nivel educativo y teorías implícitas sobre la enseñanza: Estructura de creencia en los docentes de educación infantil y primaria, secundaria y superior*. Tesis doctoral, Universidad de La Laguna, España.
- KELLY, G.A. (1998) «La Psicología de los constructos personales». En Botella, L. y Feixas, G. *Teoría de los constructos personales: Aplicaciones a la práctica psicológica*. Barcelona. Laertes/Psicopedagogía.

- MANNHEIN, K. (1994) «Ideología y Utopía». En Berger, P. y Luckmann, T. *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu.
- MARCELO, G.C. (1987) *El pensamiento del profesor*. Barcelona, España. Ediciones CEAC.
- MONROY, F.M. y DÍAZ, P.M. (2001) «La evaluación de la docencia a través de la reflexión de las teorías y creencias de los docentes». En Rueda, B.M., Díaz, Barriga, A.F. y Díaz, P.M. *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior*. México. Universidad Autónoma Metropolitana, Universidad Nacional Autónoma de México y Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca.
- MONROY, F.M. (2002) *Representaciones pedagógicas de estudiantes del nivel licenciatura sobre los profesores*. Tesis de doctorado. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional Autónoma de México.
- ORTEGA y GASSET, J. (1955) *Ideas y creencias*. Madrid, España. Espasa-Calpe, S.A.
- PAJARES, M.F. (1992) «Teachers' beliefs and educational research: cleaning up messy construct». *Review of Educational Research*, 6, 3, 307-332.
- PEPITONE, A. (1991) «El mundo de las creencias: Un análisis psicosocial». *Revista de Psicología Social y Personalidad*, 7 (1), 61-79.
- PIAGET, J. (1990) *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes y Ed. Grijalbo.
- QUINTANA CABANAS, J.M. (2001). *Las creencias y la educación. Pedagogía cosmovisional*. Barcelona, España. Herder.
- REMMLING, W.G. (1982) *Hacia la Sociología del Conocimiento. Origen y desarrollo de un estilo del pensamiento sociológico*. México. Fondo de cultura Económica.
- RODRIGO, J.M., RODRÍGUEZ, A. y MARRERO, J. (1993) *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*, España: Visor Distribuidores, S.A.
- SOLA, F.M. (1999) «El análisis de las creencias del profesorado como requisito de desarrollo profesional». En Pérez, G.A. Barquín R.J., y Angulo, R.J.F. (1999). *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid, España. Akal Ediciones.
- TATTO, M.T. (1998) «The influence of teacher education on teacher's beliefs». *Journal of Teacher Education*, 49, 1, 66-78.
- TAYLOR, S.J. y BOGDAN (1990) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Argentina. Paidós.
- THOMPSON, A. (1992) «Teacher's beliefs and conceptions: A synthesis of the research». In Grouwns, D. (ed.) *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning*. New York. McMillan Publishing Company.
- VIGOTSKY, L.S. (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Crítica, Grupo Editorial Grijalbo.
- VIGOTSKY, L.S. (1991) *Obras escogidas*. Madrid. Visor.
- WALLON, H. (1965) *Lo orgánico y lo social en el hombre*. En Henri Wallon, *Fundamentos dialécticos de la psicología*. Buenos Aires: Proteo.
- WALLON, H. (1985) *La vida mental*. Barcelona. Crítica.
- WITTRICK, M.C. (1989) *La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos*. España. Ediciones Paidós Ibérica.