

Congreso Iberoamericano de Educación

METAS 2021

Un congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos
Buenos Aires, República Argentina. 13, 14 y 15 de septiembre de 2010

DOCENTES

Diferencias en las perspectivas de enseñanza en profesores universitarios

José Enrique Canto y Rodríguez;
Raúl Jesús. Burgos Fajardo¹

¹ Universidad Autónoma de Yucatán enrique.canto@uady.mx; bfajardo@uady.mx

1. Introducción

Los seres humanos nos caracterizamos por ser herederos de tradiciones, de creencias y conocimientos que hemos adquirido como parte del proceso de socialización en el que estamos inmersos. Las creencias que tenemos forman parte y caracterizan nuestro modo de actuar, de pensar, e incluso de sentir. Actualmente, la investigación acerca de la teoría cognitiva del aprendizaje y la enseñanza enfatizan la importancia de las creencias que tienen las personas acerca del aprendizaje y la conducta. De hecho, las teorías cognitivas consideran que las creencias que se tienen influyen de diversas maneras en la percepción, atención, pensamiento, aprendizaje, solución de problemas y conductas de las personas. Bruning, Schraw y Ronning (2002) señalan que “las concepciones más recientes de la psicología cognitiva no sólo incluyen las variables puramente cognitivas de la memoria y el pensamiento, sino también los sistemas de motivación y de creencias” (p. 145). Para esta corriente del aprendizaje, la comprensión de la adquisición y el cambio en el conocimiento de una persona es un tema central para el desarrollo cognitivo.

Existe un notable interés para desarrollar acciones concretas para el mejoramiento de la docencia en todos los niveles de la educación en México. Para lograrlo es importante reflexionar acerca de cómo se practica la docencia en el aula; conocer si existe alguna coherencia entre lo que los profesores creen acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje y cómo realmente enseñan. De acuerdo con esto, Patrick y Pintrich (2001) sostienen que las creencias y las teorías implícitas de los profesores acerca del aprendizaje, la motivación y la enseñanza influyen en su desempeño en el salón de clase. Muchas de estas creencias son implícitas para el maestro, pues éste no tiene conciencia de cómo influyen en sus conductas. Lo que, por supuesto, hace más difícil el cambio en la práctica del docente.

Incluso investigadores como McAlpine y Weston (2000) afirman que “no es probable que sucedan cambios significativos en la calidad de la enseñanza universitaria si no existen cambios en las concepciones de los profesores acerca de la enseñanza” (p. 377). Existen investigaciones que se han realizado para analizar cómo conciben el aprendizaje los profesores (p. ej., Palacios, Marchesi, y Coll (2001); Olson y Torrance, 1996; Schnotz, Vosniadou y Carretero, 1999). Los resultados muestran que las creencias que los profesores sostienen acerca del aprendizaje son los marcos de referencia con los cuales se apoyan para realizar sus actividades de enseñanza tanto dentro como fuera del aula.

Actualmente, existe un renovado interés por habilitar a los profesores para que mejoren sus prácticas docentes, de modo que se logre una enseñanza de calidad, acorde con las expectativas sociales que exigen de los maestros una actuación responsable y profesional que facilite el aprendizaje y la formación de sus alumnos. Sin embargo, los cambios en la educación requieren, de acuerdo con Pozo (2006), “cambiar las representaciones que profesores y alumnos tienen sobre el aprendizaje y la enseñanza” (p. 32), y para ello es “es preciso conocerlas, saber cuáles son, en qué

consisten, cuál es su naturaleza representacional y cuáles sus procesos de cambio y sus relaciones con la práctica. (p. 32).

Es decir, que no basta innovar o introducir cambios en el currículo para que por esto mismo la educación cambie. Hace falta, también, modificar las creencias que los profesores tienen acerca cómo aprenden los alumnos, y cuáles son las actividades que facilitan su aprendizaje. Ya que, como dicen Atkinson y Claxton (2002 en Pozo, 2006), “nuestras teorías o creencias implícitas, o intuitivas suelen ayudarnos en muchas de nuestras actividades cotidianas” (p. 34), aunque muchas de ellas inadecuadas cuando las personas se enfrentan a nuevas situaciones o demandas sociales.

Asimismo, Bruning et al. (2002) encontraron que “Uno de los hallazgos más sistemáticos en la literatura sobre las creencias de los profesores es que éstos planifican y ponen en práctica la instrucción de forma coherente con sus creencias epistemológicas personales” (p. 228).

Asimismo, algunos investigadores (Calderhead,1996; Pajares, 1992; Richardson, 1996; Thompson, 1992) sugieren que las creencias de los profesores afectan de manera significativa su manera de enseñar. Otros autores (Currais y Pérez-Froiz, 1995; Monereo, 1999; Monereo y Pozo, 2001) consideran a las creencias de los profesores con respecto al aprendizaje y la enseñanza como una de las variables más influyentes en su práctica didáctica, las metas, métodos y procedimientos de evaluación que emplean.

De acuerdo con lo anterior, los procesos de cambio educativo requieren de un análisis sistemático que pueda incorporar conocimientos acerca de cuáles son las creencias que sostienen los profesores con respecto al aprendizaje de sus alumnos, así como identificar cuál es la función que ellas tienen sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en el salón de clase. Así, como expresa Pajares (1992) en relación con la enseñanza, “las creencias son instrumentales para definir las tareas y seleccionar las herramientas cognitivas con las que se interpreta, planea y toma decisiones con respecto a las mismas...”(p. 325).

Tobin y McRobbie (1997) encontraron que en muchos casos no existe congruencia entre los objetivos propuestos por los expertos en desarrollo curricular y la manera en que los profesores realizan su labor docente. Un aspecto importante de esa realidad se observa en el hecho de que la enseñanza no se basa tan sólo en los conocimientos del profesor acerca de su materia, sino que el profesor sostiene algunas creencias acerca de cómo debe enseñar los contenidos y cómo aprenden sus alumnos.

Sin embargo, Pérez Echeverría, Mateos, Scheuer y Martín (2006) realizaron una síntesis de los enfoques empleados para estudiar las concepciones (considerado este término como sinónimo de creencias) sobre el aprendizaje y la enseñanza y encontraron que los primeros trabajos “... se caracterizaban por buscar la relación entre determinadas conductas del profesor y los rendimientos de los alumnos con el fin de poder establecer un modelo de buena práctica que pudiera ayudar a la eficacia docente” (p. 82). Este enfoque se conoce como *paradigma proceso-producto*, y como parte del desarrollo de los estudios sobre las creencias de los profesores surgió el

paradigma del pensamiento del profesor. Dicho paradigma pretende explicar y entender al docente como un sujeto reflexivo y racional que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias, y genera rutinas propias de su desarrollo profesional.

Por su parte, Prieto Navarro (2007) añade que el paradigma antes mencionado no sólo toma en cuenta al profesor, sino también a los alumnos, “como agentes con creencias y percepciones personales que, de algún modo, influyen y determinan su conducta” (p. 37). De acuerdo con Pérez Echeverría et al. (2006), dos aportaciones importantes de este paradigma es que a) se centra en los conocimientos y creencias que guían las acciones de los profesores, y b) enfatizan la importancia de la toma de decisiones como uno de los factores fundamentales de la práctica docente.

Algunos investigadores (Ballantyne, Bain, & Packer, 1999; Calderhead, 1996; Clark & Peterson, 1986, en Kane, Sandretto y Health, 2002) reconocen la gran complejidad de la enseñanza y el aprendizaje para enseñar efectivamente. Incluso Pratt (2002) sostiene que no hay una sola perspectiva de enseñanza que sea la única que pueda producir aprendizajes, sino que todas son legítimas formas de enseñar y que en realidad la enseñanza efectiva depende de muchos factores.

Para Pajares (1992) es muy difícil el estudio de las creencias de los profesores porque considera que existen muchos conceptos que han sido empleados como equivalentes o para significar algo parecido a las creencias como son actitudes, valores, juicios, axiomas, ideología, percepciones, concepciones, sistemas conceptuales, preconcepciones, disposiciones, opiniones, teorías explícitas, teorías personales, procesos mentales internos, estrategias de acción, reglas de práctica, principios de la práctica, perspectivas, repertorios de comprensión, y estrategia social, para nombrar algunas cuantas que pueden encontrarse en la literatura (p. 309).

A pesar de esa dificultad, el mismo Pajares (2002) dejó en claro que sí es posible estudiar las creencias de los profesores siempre y cuando éstas se relacionen específicamente con un determinado fenómeno (como las creencias acerca de la enseñanza que tienen los profesores), con la condición de que dichas creencias se operacionalicen cuidadosamente, y se utilice una metodología que no solamente sea la apropiada sino que tenga también un diseño construido cuidadosamente.

De acuerdo con lo anterior se requiere una adecuada definición que indique claramente el significado de las creencias. En este caso, la definición de creencias acerca de la enseñanza se define tomando en consideración el trabajo de Pratt y Collins (2001). Ellos llaman a las creencias acerca de la enseñanza “perspectiva de la enseñanza”, y la definen como “un conjunto interrelacionado de creencias e intenciones que da dirección y justificación a nuestras acciones” (p. 2).

1.1 Problema de investigación

Actualmente, la UADY, a través de la Coordinación General de Educación Superior (2008), ha iniciado su Programa Institucional de Habilitación Pedagógica

(PIHP) como una de las acciones que van encaminadas al mejoramiento de la calidad de la enseñanza en la institución, ya que tiene como propósito

Certificar las competencias de los profesores en formación o en ejercicio, mediante acciones educativas individuales y grupales, que les permitirán intervenir profesionalmente en el aprendizaje de los estudiantes, en el currículum y en la mejora de la calidad educativa de la institución (p. 2).

Uno de los elementos para lograrlo es, precisamente, el estudio acerca del pensamiento del profesor, ya que no basta con que los cambios curriculares se realicen para impactar en el mejor aprovechamiento de los estudiantes, sino que falta revisar las creencias de los profesores como un elemento fundamental que dirige y explica su comportamiento en el aula. Es por esto que para lograr lo anterior sería necesario conocer cuáles son las creencias de sus profesores acerca de la enseñanza y el aprendizaje, ya que esto ayudará a comprender mejor el comportamiento de los profesores en su salón de clase, lo que permitirá retroalimentar el proceso de enseñanza y aprendizaje que se realiza en las aulas así como diseñar, en su caso, las acciones pertinentes para mejorar el desempeño de su planta docente.

1.2 Propósito del estudio

Este estudio pretende identificar si existen diferencias en las perspectivas de enseñanza y aprendizaje de los profesores con diferente grado académico, antigüedad laboral, tipo de contrato y *campus* al que pertenece

1.3 Preguntas de investigación

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

1. ¿Cuáles son las creencias que los profesores de la Universidad Autónoma de Yucatán tienen con respecto a la enseñanza según grado académico, antigüedad laboral, tipo de contrato y *campus* al que pertenece
2. ¿Habrá diferencias significativas en las perspectivas de enseñanza y aprendizaje de los profesores con diferente grado académico, antigüedad laboral, tipo de contrato y *campus* al que pertenece

1.4 Definición de las variables

La Tabla 1 presenta las variables, sus definiciones conceptuales e indicadores.

Tabla 1**Variables, definiciones conceptuales e indicadores.**

Variable	Definición conceptual	Indicadores
Perspectivas acerca de enseñanza	Conjunto interrelacionado de creencias e intenciones que da dirección y justificación a nuestras acciones (Pratt, 2002, p. 1).	Respuestas al Inventario de Perspectivas de Enseñanza (Pratt y 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.
Tipo de contratación	Clasificación contrato del docente. Puede ser de base (contrato permanente) o interino (contrato que es renovado cada cierto tiempo).	Clasificación de los profesores de acuerdo con la lista proporcionada por el Departamento de Recursos Humanos de la UADY.

1.5 Las perspectivas de enseñanza

Dada la complejidad de encontrar una definición única que sea aceptada por la comunidad científica, Pratt (2002) presenta una concepción de las mismas y utilizan el término “perspectiva de enseñanza, en lugar de creencia acerca de la enseñanza, y la definen como “un conjunto interrelacionado de creencias e intenciones que da dirección y justificación a nuestras acciones (p. 1). De acuerdo con esta definición, 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. En este sentido, una perspectiva acerca de la enseñanza puede caracterizarse como una lente a través de la cual se puede apreciar y observar tanto la enseñanza como el aprendizaje. Es oportuno decir que muchas veces los profesores no son conscientes de la perspectiva que guía y da sustento a su quehacer docente.

Una aportación interesante del punto de vista de Pratt y Collins (2001, 2008) consiste precisamente en que su definición incluye lo que propiamente serían las

creencias, pero les añade dos componentes como son las intenciones y las acciones que supuestamente conforman las perspectivas. De este modo, se puede decir que la perspectiva no sólo se queda en el aspecto conceptual o epistemológico acerca de la enseñanza, sino que pretende mostrar que debe haber una congruencia entre los tres componentes de lo que ellos llaman “compromiso” (*commitment*) y que se refiere a que la perspectiva tiene que mostrarse en los tres componentes: creencias, intenciones y acciones.

De acuerdo con Pratt y cols. (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 pretende lograr cuando enseña. Cada perspectiva es una mezcla única de creencias, intenciones y acciones relacionadas con la enseñanza. Es necesario considerar que intenciones, acciones, incluso creencias, pueden ser encontradas en una misma perspectiva. Es decir que no hay perspectivas puras. Por ejemplo, dos perspectivas pueden darle importancia a la técnica de interrogación en clase, y sin embargo, diferir en cuanto a la manera en que utilizan las preguntas, ya sea por el tipo de preguntas que hacen o por el manejo que se hace de las mismas.

Las perspectivas de la enseñanza surgieron como resultado de una extensa búsqueda realizada por Kember (1997) entre 1983 y 1996, en donde encontró tan sólo cinco puntos de vista sustancialmente diferentes con respecto a la enseñanza en educación superior.

1.6 Tipos de perspectivas

De acuerdo con Pratt y Collins (2001), son cinco las perspectivas acerca del aprendizaje más reconocidas, y son la de Transmisión, de Aprendizaje, de Desarrollo, de Acompañamiento y de Reforma social. Enseguida se presenta un resumen de la conceptualización que dichos autores hacen de cada una de ellas.

1.6.1 De Transmisión. La enseñanza eficaz requiere un compromiso importante con el contenido o materia de la asignatura. Los buenos profesores tienen dominio del tema o del contenido de la asignatura. La responsabilidad más importante de un profesor es presentar el contenido de manera precisa y eficiente a los estudiantes. La responsabilidad del estudiante es aprender el contenido en sus formas autorizadas o legítimas. Los buenos profesores llevan a sus estudiantes a través de un conjunto sistemático de tareas que les facilita el dominio del contenido. Tales maestros proporcionan objetivos claros, adaptan la velocidad de su exposición, manejan eficientemente el tiempo de la clase, aclaran los malos entendidos, responden preguntas, proporcionan retroalimentación en el tiempo adecuado, corrigen errores, proporcionan revisiones de los trabajos, resumen lo que ha sido presentado, sugieren recursos apropiados para los estudiantes, establecen altos niveles de desempeño y desarrollan objetivos significativos para evaluar el aprendizaje. Los buenos profesores demuestran entusiasmo con el contenido que enseñan y lo transmiten a sus estudiantes. Para muchos estudiantes son inolvidables presentadores de los

contenidos de la asignatura. Otra característica de los profesores que siguen esta perspectiva es que hablan mucho durante la clase.

Esta es la perspectiva de la enseñanza más común, y, de acuerdo con Pratt (2002), "...el estudiante adulto es considerado como un depósito que debe ser llenado con algo (conocimiento)" (p. 2). Desde esta perspectiva, los profesores lo que hacen es pasar eficientemente el cuerpo de conocimientos a sus estudiantes, así como una forma de pensar que es muy semejante a lo que se muestra en el texto, o a lo que piensa el profesor. De este modo, se considera que el aprendizaje es aditivo; es decir, que es una suma de conocimientos, por lo que el profesor debe tener especial cuidado para no saturar al estudiante con demasiado conocimiento. Finalmente, profesores se centran más en el contenido de la asignatura que en los propios estudiantes.

1.6.2 De aprendizaje. La enseñanza eficaz es un proceso de socialización de los estudiantes en un sistema de normas y de formas sociales de trabajo. Los buenos profesores están altamente capacitados en lo que enseñan. Ya sea en los salones de clase o en los lugares de trabajo son reconocidos porque son expertos. Los profesores deben demostrar los detalles de un desempeño adecuado y deben traducirlo a un lenguaje accesible y a un conjunto ordenado de tareas. Las tareas de aprendizaje comúnmente van de lo simple a lo complejo permitiendo diferentes puntos de observación y entrada dependiendo de la capacidad del estudiante. Los buenos profesores saben lo que sus estudiantes pueden hacer por sí mismos y lo pueden hacer con guía y dirección; lo que se conoce como la "zona de desarrollo próximo. En la medida en que los estudiantes maduran y llegan a ser más competentes, el papel del profesor cambia y, con el tiempo, ofrecen menos dirección y les dan más responsabilidad conforme van progresando de estudiantes dependientes a trabajadores independientes.

1.6.3 De desarrollo. Esta perspectiva tiene su fundamento en el constructivismo. La enseñanza eficaz debe ser planeada y conducida "desde el punto de vista del estudiante". Los buenos maestros deben de comprender cómo piensan y razonan los estudiantes con respecto al contenido. La meta más importante es ayudar a los estudiantes a desarrollar estructuras cognitivas cada vez más complejas y sofisticadas para comprender el contenido. La clave para cambiar esas estructuras reside en una combinación de dos habilidades: a) una interrogación efectiva que desafíe a los estudiantes a cambiar de formas relativamente simples a formas más complejas de pensar, y b) en presentar ejemplos que sean significativos para el estudiante. Este puente está formado por preguntas, problemas, casos y ejemplos que los profesores usan para llevar a sus estudiantes de formas simples de razonar y pensar a nuevas y más complejas y sofisticadas de razonar y resolver problemas. Los buenos profesores trabajan duro para adaptar su conocimiento al nivel de comprensión y de pensar de cada uno de sus estudiantes.

Una metáfora típica que se emplea para comprender a los estudiantes es la de "computador". De acuerdo con esto, los profesores necesitan conocer cómo "están programados" sus estudiantes; es decir, cómo piensan y qué es lo que creen en

relación con el contenido de la asignatura o el trabajo a realizar. De acuerdo con Pratt (2002), el supuesto en el que se basa esta estrategia es que el aprendizaje produce uno de dos tipos de cambio que ocurren dentro del cerebro: a) cuando una nueva experiencia casa con el conocimiento que ya se tiene, esto construye una vía más fuerte y más elaborada para llevar a ese conocimiento; y b) si una nueva experiencia o un contenido nuevo no se ajusta a lo que sabe el estudiante, éste debe cambiar su forma antigua de aprender, o rechazar el nuevo conocimiento o experiencia. Por lo que la meta de este cambio es modificar la forma de aprender de los estudiantes, en vez de incrementar su depósito de conocimientos.

1.6.4 De acompañamiento. La enseñanza eficaz asume que el esfuerzo para lograr los aprendizajes, a largo plazo, viene tanto del corazón, como de la cabeza. Las personas son estudiantes motivados y productivos cuando están trabajando en asuntos o problemas sin miedo a fallar. Los estudiantes se educan al saber que (a) pueden ser exitosos en su aprendizaje si se esfuerzan; (b) que su logro es el producto de su propio esfuerzo y habilidad más que de la benevolencia de su profesor, y c) que sus esfuerzos para aprender serán apoyados por su profesor y sus condiscípulos. Mientras más presión haya para tener éxito y mientras más difícil sea el material más importante es que exista dicho apoyo para aprender. Los buenos maestros promueven un clima de cuidado y confianza, ayudan a la gente a establecer metas alcanzables, pero desafiantes, y proporcionan apoyo y ánimo, junto con expectativas claras y metas razonables para todos los estudiantes. No sacrifican la autoeficacia o la autoestima por el logro. Por lo que la evaluación del aprendizaje considera el crecimiento y progreso individuales así como un éxito en general.

1.6.5 De reforma social. La enseñanza efectiva busca cambiar la sociedad de manera importante. Desde ese punto de vista el objeto de enseñanza es colectivo más que individual. Los buenos profesores concientizan a sus estudiantes de los valores e ideologías que están en los textos y prácticas comunes dentro de su disciplina. Asimismo, desafían el estatus quo y animan a sus estudiantes a considerar la manera en que los estudiantes están posicionados y construidos en prácticas y discursos particulares. Para hacerlo, las prácticas comunes son analizadas y deconstruidas por las maneras en las que reproducen y mantienen las condiciones juzgadas como inaceptables. Las discusiones en clase se centran menos en cómo ha sido creado el conocimiento y más por quién lo hizo y con qué propósitos. Los textos son cuestionados por lo que se dijo y no se dijo; lo que se incluyó y lo que se excluyó; así como quién está representado y quién está eliminado de los discursos dominantes dentro de un campo de estudio o práctica. Se anima a los estudiantes a tomar una opinión crítica para darles el poder para realizar una acción social para mejorar sus propias vidas. La deconstrucción crítica, aunque central para esta perspectiva, no es un fin para sí mismo.

1.7 Estudios sobre las creencias de los profesores

Schavelson y Stern (1981 en Solar Rodríguez y Díaz Larenas) afirman que la investigación acerca de las creencias y concepciones de los profesores con respecto a la enseñanza descansa en dos presupuestos fundamentales: a) que los profesores son profesionales racionales, que como otros profesionales realizan juicios y llevan a cabo decisiones en un entorno complejo e incierto, y b) que el comportamiento de un profesor se guía por sus pensamientos, juicios y decisiones.

Aunque existe una gran diversidad de estudios acerca de las creencias de los profesores, una revisión realizada por Prieto Navarro (2007) encontró tres tipos principales: a) acerca de la autoeficacia del profesor (Gibson y Dembo, 1984; Ashton y Webb, 1986); b) sobre el papel del profesor (Litt y Turk, 1985, Janesick, 1992), y c) acerca de la enseñanza (Brousseau, Book y Byers, 1988; Calderhead, 1990; Hollon, Anderson y Roth, 1991).

Con respecto de los estudios relacionados con las creencias que los profesores tienen acerca de la enseñanza, Jarvis-Selinger, Collins y Pratt (2007) investigaron si existirían diferencias en las perspectivas de la enseñanza en estudiantes en programas de formación docente que provenían de ocho diferentes disciplinas. Realizaron un seguimiento a 356 profesores que habían egresado de un programa intensivo de entrenamiento para ser profesores. Utilizaron el *Teaching Perspectives Inventory* (Pratt y Collins, 2001) para evaluar las creencias que tenían los participantes con respecto a la enseñanza. Las disciplinas de procedencia de los profesores fueron Matemáticas/Ciencias, Ciencias de la vida, Estudios sociales, Idiomas, Ciencias técnicas y del hogar, Artes, Negocios, y Educación física. Los resultados indicaron que las disciplinas de los profesores variaron de manera sistemática en todas las perspectivas. Así, la perspectiva Acompañamiento obtuvo la puntuación más alta (por encima de 30) en todas las disciplinas, mientras que la perspectiva Reforma social obtuvo las puntuaciones más bajas (entre 20 y 30 puntos). Además, los profesores que tenían como especialidad Ciencias de la vida y Ciencias matemáticas, tuvieron puntuaciones significativamente mayores en la perspectiva Transmisión en comparación con las puntuaciones obtenidas por los profesores de Idiomas, Artes, o Ciencias y técnicas del hogar. Los profesores de Educación física y los de Ciencias matemáticas obtuvieron iguales puntuaciones en la perspectiva Transmisión. No se encontraron diferencias con respecto a la perspectiva de Aprendizaje.

Los profesores de Idiomas, Educación física y Ciencias y técnicas del hogar mostraron tener como perspectiva dominante la de Acompañamiento. Por otra parte, los profesores que tuvieron una menor puntuación en dicha perspectiva fueron los de Matemáticas y Ciencias.

Otros investigadores se han enfocado en conocer si es posible cambiar las creencias acerca de la enseñanza que traen los estudiantes en formación para ser profesores. De acuerdo con Pratt, Boll y Collins (2007), para que la enseñanza sea realmente efectiva se requiere que las estrategias empleadas para ello deben estar en armonía con las creencias, intenciones y acciones de los profesores.

2. Método

2.1 Población

La población de este estudio estuvo constituida por 1,185 profesores del nivel de educación superior de la UADY que estaban laborando durante el ciclo escolar 2008-2009 en alguna de las dependencias de educación superior que la conforman.

2.2 Muestra

Participaron 284 profesores del nivel de educación superior de la Universidad Autónoma de Yucatán (192 de base, y 92 interinos), que estaban laborando durante el ciclo escolar 2008-2009 en alguna de las dependencias de educación (DES) de la misma, y que fueron seleccionados mediante un muestreo aleatorio estratificado (tipo de contratación: de base e interino). El tamaño de la muestra inicial fue de 300 profesores, a partir de un tamaño de población de 1,185, y fue calculada tomando en consideración la tabla elaborada para el efecto por Krejcie y Morgan (1970 citado en Isaac & Michael, 1981, p. 193), con un nivel de confianza del 95%.

2.3 Instrumento

Inventario de Perspectivas de Enseñanza (IPE). Aun cuando inicialmente se propuso construir un instrumento para medir las creencias de los profesores, al realizar una búsqueda de instrumentos ya construidos y que se han estado utilizando para esta misma tarea, se encontró el *Teaching Perspectives Inventory (TPI, Pratt y Collins, 2001)*. 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, así como su versión en español con el nombre Inventario de Perspectivas de Enseñanza (IPE). Ambas versiones aparecen en la página http://teachingperspectives.com/html/tpi_frames.htm. 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).

Los profesores respondieron al instrumento marcando una equis 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 sumando 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 quienes respondieron la versión *online* del TPI, fluctúa de .70 para la perspectiva de Desarrollo a .83 para la de Reforma social, por lo que puede decirse que es aceptable (Nunnally y Bernstein, 1994). Asimismo, las correlaciones inter escalas va 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, tales como, 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* realizado mediante el juicio de 75 profesores expertos, con una concordancia del 95%. Lo que sugiere que los reactivos son representaciones razonables de las perspectivas que pretenden contener. Asimismo, 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, el TPI 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. Posteriormente, los reactivos fueron sometidos a una evaluación por parte de 10 profesores expertos (cinco de la Facultad de Educación y cinco de la Facultad de Psicología) actualmente en servicio en la UADY. Los resultados mostraron una concordancia superior al 85%, por lo que se consideró adecuado para realizar la investigación. Se exploró la confiabilidad del instrumento mediante el Alpha de Cronbach, y el resultado mostró que tiene una confiabilidad similar al de la versión en inglés. De acuerdo con Collins (comunicación personal, 12 de octubre de 2009), todavía no se ha hecho un estudio de la confiabilidad de la versión en español, y actualmente el inventario está sometido a una revisión de sus reactivos.

En este estudio, la consistencia interna del IPE fue examinada mediante un análisis con el coeficiente Alpha de Cronbach. Se encontró que la confiabilidad fluctúa entre .63 para Aprendizaje a .81 para Acompañamiento. La confiabilidad de todo el instrumento es de .90.

La Tabla 2 presenta una muestra de los reactivos del IPE clasificados tomando en consideración los componentes Creencias, Propósitos y Acciones.

Tabla 2

Muestra de los reactivos del IPE, de acuerdo con los componentes de las perspectivas de la enseñanza.

CREENCIAS: *¿Qué es lo que cree con respecto a la enseñanza?*

1. El aprendizaje se beneficia cuando hay objetivos predeterminados
2. Para ser un profesor efectivo uno debe practicar la profesión de manera efectiva.
3. Por lo general el aprendizaje depende de lo que uno ya sabe.

INTENCIONES: *¿Qué es lo que quiere lograr cuando enseña?*

16. Mi propósito es presentar el contenido tanto como preparar a las personas para los exámenes.
17. Mi propósito es demostrar cómo desempeñarse o trabajar en condiciones reales.
18. Mi propósito es ayudar a la gente a desarrollar métodos más complejos de razonamiento.

ACCIONES: *¿Qué es lo que hace cuando enseña?*

31. Cubro todo el contenido de la materia de manera precisa y en el tiempo indicado.
 32. Relaciono el contenido con aplicaciones o escenarios de la vida real.
 33. Hago muchas preguntas mientras enseño
-

Nota. Traducido de Pratt, Collins y Jarvis-Selinger (2002, p. 2).

2.4 Procedimiento

Para realizar este estudio se solicitó el apoyo de la Coordinación de Educación Superior de la UADY. A través de ella se logró el permiso correspondiente para realizar el trabajo de recolección de los datos. Asimismo, el Departamento de Recursos Humanos proporcionó la información relacionada con la población del estudio, específicamente el tipo de contrato que rigen las relaciones laborales de los docentes con la UADY, así como la antigüedad docente de los profesores de la UADY. Para que respondieran el cuestionario se invitó a los profesores a participar en el estudio y se les informó del propósito del mismo, la confidencialidad con que se manejaría los datos obtenidos, así como el carácter voluntario de su participación. El cuestionario fue aplicado tanto por el responsable del estudio como por los colaboradores del mismo. Fue respondido de manera individual, en las oficinas, cubículos y salas de los profesores, de acuerdo con la situación en que se

encontraban en el momento de la entrevista. En caso de que el profesor no accediera a responder el cuestionario o no encontrarse en su DES, se procedió a reemplazarlo con otro profesor con la misma categoría. El tiempo promedio para responder fue de 15 minutos.

3. Resultados

3.1 De acuerdo con el *campus*. Para conocer las perspectivas de los profesores de acuerdo con el campus al que pertenecen, se realizó un agrupamiento siguiendo los lineamientos que tiene la UADY en cuanto a su estructura en *campus*. La Tabla 3 presenta las medias de las perspectivas obtenidas.

Tabla 3

Perspectivas acerca de la enseñanza dominantes por *campus* (n = 284).

<i>Campus</i>	Perspectiva de enseñanza									
	Transmisión		Aprendizaje		Desarrollo		Acompañamiento		Reforma social	
	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE
CByA	36.10	4.18	38.40	4.11	32.74	4.07	33.37	4.84	31.17	5.12
Ing. y C. E.	36.33	4.52	36.58	3.96	34.15	3.87	33.05	5.41	31.73	5.55
C. Salud	36.63	4.73	39.02	3.90	34.59	4.01	36.16	4.95	34.91	4.99
C. Sociales	37.26	4.98	38.76	3.54	35.86	3.58	36.00	4.94	33.88	5.34
Arq. y Dis	35.50	5.98	37.88	4.67	35.88	4.95	34.44	4.87	32.33	4.96

. **Nota.** **CByA** = Ciencias Biológicas y Agropecuarias; **Ing. y C. E** = Ingenierías y Ciencias Exactas; **C. Salud** = Ciencias de la Salud; **C. Sociales** = Ciencias Sociales; **Arq. y Dis.** = Arquitectura, Arte y Diseño.

3.2 Por tipo de contratación. Para conocer si existían diferencias en las perspectivas de acuerdo con el tipo de contratación, se calculó varias pruebas t para muestras independientes. Los resultados se presentan en la Tabla 4.

Tabla 4

Pruebas t, medias y desviaciones estándar de las subescalas del IPE y el tipo de contratación

Subescala	<u>Tipo de contratación</u>				t	p
	Base		Interino			
	M	DE	M	DE		
Transmisión	36.70	4.78	36.56	4.77	0.23	.81
Aprendizaje	38.32	3.87	37.73	4.15	1.15	.25
Desarrollo	35.05	3.91	36.43	1.67	1.43	.15
Acompañamiento	35.17	5.02	34.31	4.13	1.45	.15
Reforma social	33.83	5.06	31.71	5.06	3.06	.00

3.3 Por grado académico. Se calcularon anovas de una sola vía para conocer si existían diferencias en las preferencias por las perspectivas de enseñanza de acuerdo con el grado académico de los profesores. La Tabla 5 presenta los resultados.

Tabla 5

Medias y desviaciones estándar y anovas

de las perspectivas de enseñanza por grado académico

Perspectiva	Grado académico									
	Licenciatura		Especialización		Maestría		Doctorado		F	p
	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE		
Transmisión	37.89	4.24	37.21	4.61	36.44	4.89	35.85	4.84	1.73	.160
Aprendizaje	39.36	3.75	39.42	3.56	37.86	3.89	36.91	4.15	4.76	.003
Desarrollo	34.83	4.52	34.86	4.14	34.80	3.74	34.76	4.17	0.00	1.00
Acompañamiento	36.17	4.93	35.74	5.27	34.80	4.82	33.23	6.05	3.12	.026
Reforma social	33.78	5.29	33.14	5.94	33.46	5.22	31.68	5.61	1.59	.191

3.4 Por antigüedad docente. Se calcularon anovas de una sola vía para conocer si existían diferencias en las preferencias por las perspectivas de enseñanza de acuerdo con la antigüedad en la docencia. La Tabla 6 presenta los resultados.

Tabla 6

Medias, desviaciones estándar y anovas de una sola vía por perspectiva y antigüedad docente

j

Perspectiva	Antigüedad docente									
	1 a 8 años		9 a 16 años		17 a 24 años		25 años ó más		F	p
	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE		
Transmisión	35.86	4.47	35.79	4.85	36.13	5.49	38.55	4.08	5.96	.001
Aprendizaje	37.88	4.20	37.75	3.99	37.32	4.04	39.25	3.39	2.94	.003
Desarrollo	34.29	4.01	34.61	4.08	34.88	3.97	34.80	4.00	1.28	.280
Acompañamiento	34.19	5.72	34.07	5.61	35.37	4.89	35.90	4.27	2.14	.095
Reforma social	32.24	5.80	33.00	4.98	32.89	5.77	34.46	4.90	2.39	.069

4. Discusión y conclusiones

El estudio fue realizado para proporcionar información acerca de las creencias o perspectivas que acerca de la enseñanza y el aprendizaje tienen los profesores del nivel de educación superior de la UADY, de manera que los profesores puedan reflexionar con respecto a su propia práctica docente. Dada la importancia de los pensamientos, creencias y perspectivas que los profesores tienen acerca de la enseñanza, ya que se parte del supuesto de que sus acciones están guiadas por ellas, se consideró importante realizar un estudio exploratorio y de campo que reconociera la labor del docente y permitiera reflexionar acerca de si lo que piensan los profesores acerca de la enseñanza se acerca a la visión que la UADY tiene y que está plasmada en el Modelo Educativo y Académico.

Los resultados mostraron que el instrumento empleado para recabar la información pertinente fue capaz de discriminar entre las distintas perspectivas que acerca de la enseñanza proponen los autores del mismo (Pratt y Collins, 2001), y tiene un índice de confiabilidad aceptable para propósitos de investigación.

Cuando se compararon los *campi* se encontró que no hubo diferencia significativa entre ellos con respecto a la perspectiva Transmisión, que se mantiene como una perspectiva importante, aunque no podría decirse que es la dominante,

como pudo observarse por las puntuaciones medias alcanzadas que fluctuaron de 35.50, para el campus de Arquitectura, Arte y Diseño, hasta 37.26, para el de Ciencias Sociales.

Se encontraron diferencias significativas en los *campi* con respecto a las demás perspectivas. Por ejemplo, con respecto a la perspectiva Aprendizaje, que además fue la que podría considerarse como dominante, por cuanto que en conjunto obtuvo las medias más altas, ya que fluctuaron de 36.58 (Ingeniería y Ciencias Exactas) a 39.02 (Ciencias de la Salud), se encontró que hubo una diferencia significativa de esta perspectiva entre ellos, y que los profesores del campus de Ingeniería y Ciencias Exactas son los que tienen una menor preferencia por la perspectiva Aprendizaje, cuando se compararon con los profesores de Ciencias de la Salud, que obtuvo los mayores puntajes. De este modo, los demás *campi* creen con mayor firmeza que los profesores, para ser efectivos, deben también tener una práctica profesional efectiva, consideran que el mejor aprendizaje se obtiene trabajando junto a buenos practicantes, y que el conocimiento y su aplicación no pueden estar separados.

Por otra parte, cuando enseñan, lo que pretenden lograr es que los estudiantes apliquen el contenido de la materia en la vida real, así como que entiendan la realidad del mundo laboral.

En cuanto a lo que hacen, los profesores que sostienen esta perspectiva a) relacionan el contenido con aplicaciones o escenarios de la vida real, b) muestran las habilidades y métodos involucrados en una buena práctica docente, y c) hacen que los estudiantes novatos aprendan de los expertos.

La perspectiva de Desarrollo, aunque obtuvo puntuaciones, en general, más bajas que las dos anteriores, parece que no es considerada con la misma fuerza por los distintos *campi*. Así, se encontró una diferencia significativa entre las puntuaciones del campus de Ciencias de la Salud, en comparación con el campus de Ciencias Biológicas y Agropecuarias, mientras que el campus de Ciencias Sociales difirió significativamente del campus de Ingenierías y Ciencias Exactas. Este resultado llama la atención porque puede decirse que esta perspectiva es la que más se asemeja a la que la UADY pretende promover como parte de su Modelo Educativo y Académico y que tiene una postura constructivista, que se alimenta de las aportaciones de diversas corrientes psicológicas asociadas genéricamente a la psicología cognitiva, de donde deriva el constructivismo.

De acuerdo con esta perspectiva, la meta principal de la educación es desarrollar en los estudiantes formas cada vez más sofisticadas y complejas de razonar y resolver problemas dentro de un área o campo de práctica (Pratt, 2002). Además, considera que los aprendices son los que, a partir de lo que ya saben lo utilizan para filtrar e interpretar la nueva información. Es decir, que son los estudiantes los responsables de su propio aprendizaje, pues son ellos los que construyen su propia comprensión, en vez de reproducir lo que el profesor comprende del conocimiento. Esto va de acuerdo con uno de los principios de lo MEYA, que afirma que

Educación no es aumentar desde fuera, sino propiciar que la persona crezca desde adentro. En el proceso educativo el agente principal será el propio alumno. Sin embargo, el maestro también será un agente cuyo dinamismo, ejemplo y positiva dirección son fundamentales (Universidad Autónoma de Yucatán, 2002, p. 22).

Este resultado indica que, actualmente, los esfuerzos del Programa Institucional de Habilitación Pedagógica no han permeado lo suficiente en las creencias, intenciones y

acciones de los profesores. De hecho, hasta el momento, sólo 45 profesores (aproximadamente, un 26% de la planta docente) han concluido satisfactoriamente este programa. Esta situación, probablemente, se deba a que el programa tiene un carácter voluntario, pues se presenta como una oportunidad para el mejoramiento y desarrollo académico de los profesores. Además, de que por el momento no tiene capacidad para atender una gran demanda de atención, lo que limita el número de participantes por cohorte.

Con respecto a la perspectiva Acompañamiento, también se encontraron diferencias entre los *campi*, ya que las puntuaciones medias del campus de Ingenierías y Ciencias Exactas fueron significativamente diferentes de las puntuaciones medias de los campi Ciencias de la Salud y Ciencias Sociales. Este resultado muestra que estos últimos *campi* tienen una preferencia más alta por la perspectiva Acompañamiento, lo que significa que creen que es importante tener en cuenta las reacciones emocionales de los alumnos, desarrollar la autoconfianza de los estudiantes y que los mismos deben recibir el mismo reconocimiento por su esfuerzo al igual que por sus logros. Asimismo, sus intenciones cuando enseñan se centran en fomentar en sus alumnos el desarrollo de la autoestima y confianza, esperan que la gente aumente su autoconfianza mediante la enseñanza y se esfuerzan por balancear su interés por el aprendizaje de los alumnos, pero a su vez les plantean retos para su aprendizaje. Finalmente, desde la dimensión acción, los profesores con esta perspectiva encuentran algo digno de ser elogiado en el trabajo de los estudiantes, fomentan la expresión de sentimientos y emociones, y comparten sus sentimientos y esperan que los estudiantes también hagan lo mismo. Esta perspectiva está asociada a la teoría humanista, ya que privilegia las relaciones y el desarrollo humano frente a aprendizaje de los contenidos.

Se observó que la perspectiva menos considerada por los profesores de los campi fue la de Reforma Social, lo que significa que los profesores no creen que su labor docente se debe enfocar al cambio social, ni pretenden que los estudiantes reflexionen sobre sus valores, ni se comprometan con el cambio social. Además no utilizan el contenido de su materia para enseñar valores, ni privilegian la enseñanza de los valores sobre el contenido de su materia y, por supuesto, no ayudan a que sus estudiantes vean la necesidad de cambiar a la sociedad.

Aun cuando la perspectiva Reforma Social fue la que menor puntuación obtuvo entre todas las perspectivas, se encontraron diferencias significativas entre los diferentes campus. Así, el campus Ciencias Biológicas y Agropecuarias fue diferente con respecto al de las Ciencias de la Salud, y las Ingenierías y Ciencias Exactas fueron significativamente diferentes de las Ciencias de la Salud. De acuerdo con este resultado parece que, aunque de manera moderada, en el campus de Ciencias de la Salud se cree que la enseñanza se debe enfocar al cambio social y no en el aprendizaje del individuo, que el aprendizaje individual sin cambio social no es suficiente, y que es un acto tanto moral como intelectual. También, tienen como intención de su enseñanza lograr que las personas reconsideren sus valores seriamente, se comprometan para cambiar su sociedad, y que reflexionen de tal modo que les sea evidente lo que los estudiantes asumen acerca de la sociedad.

Finalmente, los profesores de la Ciencias de la Salud tienden a utilizar el contenido de la materia como una manera de enseñar valores, mismos que enfatizan más que el propio contenido de la materia que enseñan, y ayudan a que las personas vean la necesidad de cambios en la sociedad.

Al realizar las comparaciones entre los tipos de contratación de los profesores y las perspectivas de la enseñanza se encontró que sólo hubo una diferencia significativa en la perspectiva Reforma Social, en donde los profesores de base tuvieron una puntuación media más alta que los profesores interinos. Sin embargo, la puntuación obtenida refleja una tendencia moderada en cuanto a la preferencia de la perspectiva. Este resultado no concuerda con el hallazgo de Pratt et al. (2001), quienes encontraron que los profesores de nuevo ingreso, que hasta cierto punto serían semejantes a los profesores interinos de esta muestra, mostraron tener una preferencia por la perspectiva Acompañamiento, mientras que los profesores más antiguos alcanzaron puntuaciones más bajas en esa perspectiva. De acuerdo con esto, en el caso de este estudio, los profesores de base (que son los de mayor antigüedad) piensan que la enseñanza se relaciona más con el cambio social, en comparación de los profesores interinos.

Se exploró si habría diferencias en la preferencia por las perspectivas de enseñanza y el grado académico, y se encontró que los profesores tienen una preferencia distinta en dos de las perspectivas: Aprendizaje y Acompañamiento. En el caso de la primera, tanto los profesores con Licenciatura como con Especialidad fueron significativamente diferentes de los profesores con Doctorado. Este hallazgo significa que los profesores con Licenciatura y/o Especialidad consideran importante facilitar el aprendizaje de sus alumnos mediante el apoyo del trabajo realizado en tareas auténticas que se realizan en escenarios reales en donde los estudiantes puede aplicar lo que están aprendiendo, lo que se facilita por el mismo contacto con la realidad. De acuerdo con la perspectiva de Aprendizaje, una tarea fundamental del profesor es proveer a los estudiantes de oportunidades y tareas significativas para ellos. Finalmente, los profesores que siguen esta perspectiva le otorgan a sus estudiantes una mayor responsabilidad para lograr su aprendizaje, por lo que los profesores llegan a ofrecer menos dirección del aprendizaje de sus alumnos.

Con respecto a la perspectiva de Acompañamiento, los profesores con Licenciatura y con Especialidad creen que la enseñanza debe ocuparse de las reacciones emocionales de sus estudiantes, se esfuerzan porque sus estudiantes tengan confianza en sí mismos, y también fomentan en sus estudiantes que expresen sus sentimientos y emociones. Es decir, que no sólo ven el aspecto académico de sus estudiantes, sino también su dimensión emocional. Por otra parte, los profesores con Doctorado mostraron una preferencia marcadamente menor en relación con ambas perspectivas.

Los datos mostraron que hubo diferencias significativas en los profesores con diferente antigüedad. Los profesores con 25 años o más tuvieron preferencia mayor con respecto las perspectivas de Transmisión y Aprendizaje. Este resultado era esperado por cuanto que la perspectiva de Transmisión es una perspectiva más conservadora y antigua, ya que considera que la presentación de objetivos claros, así como la presentación de los contenidos por parte del profesor son tareas

fundamentales. Por otra parte, y con una puntuación ligeramente mayor a la obtenida con respecto a la perspectiva Transmisión, se encontró una preferencia por las acciones, intenciones y creencias que abarcan la perspectiva Aprendizaje, lo que significa que los profesores centran sus acciones en lograr que los estudiantes desarrollen competencias y se logren identificar con los demás miembros de su grupo de pertenencia.

Tomando en consideración los resultados anteriores, podría decirse que los profesores del nivel de educación superior de la UADY muestran cierta preferencia por la perspectiva Aprendizaje, aunque no se encontró una clara dominancia, sino que muestran preferencias diferentes, en niveles también diferentes, que reflejan, al fin de cuentas, la diversidad de áreas del conocimiento, la complejidad del proceso de enseñanza y aprendizaje, así como la experiencia que tienen los profesores en cuanto a su labor docente. El hecho de que la planta docente no considere a la enseñanza desde una sola perspectiva concuerda con el punto de vista de Pratt (2002), quien afirma que “ningún punto de vista único acerca del aprendizaje o la enseñanza ha dominado lo que podría llamarse “buena enseñanza” (p. 1). De este modo, para él todas las cinco perspectivas que se han estudiado aquí tienen la potencialidad de promover la buena enseñanza.

Bibliografía

- ASHTON, P. T., & WEBB, R. B., *Making a difference: Teachers`sense of efficacy and student achievement*. Longman. New York, 1986, 256 pp.
- BRUNING, R. H., SCHRAW, G. J., RONNING, R. R., *Psicología cognitiva e instrucción*. Versión de Celina González. , Alianza Editorial. Madrid, 2002, 247 pp.
- CALDERHEAD, J., *Teachers: Beliefs and knowledge*. Berliner and R.C. New York, 1996, pp. 709–725.
- CLARK, C. M., & PETERSON, P. L. Teachers' thought processes.. In M. C. Wittrock (Ed.). *Handbook of research on teaching*. 3a. ed. McMillan. New York, 1986, pp. 255-296.
- COLLINS, J. B., & PRATT, D. D., *The Teaching Perspectives Inventory at Six Years and Sixty-Thousand Respondents. Reliability and Validity of a Teacher Self-Report Inventory*. 6th Hawaii International Conference on Education. 2008, pp. 1-8.
- COORDINACIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR (2008). *Programa Institucional de Habilitación Pedagógica. 2007-2011. Folleto informativo*. Recuperado de <http://www.cg.es.uady.mx/habilitacion/folletopihp.pdf>.
- CURRAIS, J. y PÉREZ-FROIZ, M., *Epistemología y formación del profesorado*. *Innovación educativa*, 5, pp.171-177. En D. Grouws (ed.), *Handbook of*

- Research on Mathematics Teaching and Learning*. New York. Macmillan, 1995., pp. 127–146.
- ISAAC, S. & MICHAEL, W. B., *Handbook in Research and Evaluation.. For Education and the Behavioral Sciences*. 2a. ed. Edits. San Diego, Cal., USA, 1981, 230 pp.
- Jarvis-Seliner, S., Collins, J. B., and Pratt, D. D., Do Academic Origins Influence Perspectives on Teaching? *Teacher Education Quarterly*, 2007, pp. 56-68.
- KANE, R., SANDRETTO, S., & HEATH, Ch., Telling Half the Story: A Critical Review of Research on the Teaching Beliefs and Practices of University Academics. *Review of Educational Research*, 72, 2, 2002., pp. 177–228.
- KEMBER, D., A reconceptualisation of the research into university academics/ conceptions of teaching. *Learning and Instruction*. vol. 7, no. 3, : Pergamon Press. New York, 1997, pp. 255-275.
- MCALPINE, L. & WESTON, C., Reflection: Issues related to improving professors' teaching and students' learning. *Instructional Science*, 28, 2000, pp. 363-385.
- MONEREO, C., El asesoramiento psicopedagógico en el ámbito de las estrategias de aprendizaje: niveles de intervención. En Pozo, J. I.; Monereo, C. Coords. *El aprendizaje estratégico*.: Santillana. Madrid, 1999, 268 pp.
- MONEREO, C., y POZO, J. I., La enseñanza de estrategias de aprendizaje en el contexto escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 298, 2001, pp.50-55.
- NUNNALLY, J. C. & BERNSTEIN, I. H. ,. *Psychometric theory*. 3a. ed. McGraw-Hill. New York, 1994, 325 pp.
- OLSON, D. R., & TORRANCE, N. ,Modes of thought: explorations in culture and cognition. Cambridge University Press, USA, 1996, 289 pp.
- PAJARES, M. F., Teachers beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research* 62(3), 1992, pp. 307–332.
- PALACIOS, J., MARCHESI, A. y COLL, C. *Desarrollo psicológico y educación. Psicología evolutiva*. Alianza Editorial. Madrid, 2001, 330 pp.
- PATRICK, H. y PINTRICH, P. R., Conceptual Change in Teachers' Intuitive Conceptions of Learning, Motivation, and Instruction: The Role of Motivational and Epistemological Beliefs. En Torff, B. y Sternberg, R. *Understanding and Teaching the Intuitive Mind: Student and Teacher Learning*,). Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. London, 2001, pp. 117-143.
- PÉREZ ECHEVERRÍA, M. P., MATEOS, M., SCHEUER, N. y MARTÍN, E., Enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. En Pozo, J. I, Scheueer, N., Del Puy Pérez Echeverría, Mateos, M., Martín, E., y De la Cruz, M.). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Graó. España, 2006, pp. 55-94.

- POZO, J. I.; La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento. En Pozo, J. I, Scheuer, N., Del Puy Pérez Echeverría, Mateos, M., Martín, E., y De la Cruz, M.) *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Graó. España, 2006. pp. 29-50.
- PRATT, D. D., & COLLINS, J. B. (2001). Teaching perspectives inventory. 1-8. 9 pp. Disponible en <http://teachingperspectives.com>. 1-8. 9 pp. Consulta: 8 de octubre de 2008.
- PRATT, D. D., COLLINS, J. B., & JARVIS SELINGER, S. (2001). Development and Use of the Teaching "Perspectives Inventory (TPI). Disponible en <http://www.one45.com/teachingperspectives/PDF/development1.pdf>. 9 pp. Consulta 8 de octubre de 2008.
- PRATT, D. D., *Good teaching: one size fits all? In An Up-date on Teaching Theory*, Jovita Ross-Gordon, Ed. Jossey-Bass, Publishers, San Francisco, 2002, 8 pp.
- PRATT, D. D., BOLL, S. L., & COLLINS, J. B., Towards a plurality of perspectives for nurse educators. *Nursing Philosophy*, 8, 2007, pp. 49-59.
- PRIETO NAVARRO, L., *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente*. Narcea. Madrid, 2007, 348 pp.
- RICHARDSON, V., The role of attitudes and beliefs in learning to teach. En D.C. Berliner and R.C. Calfee (eds.), *Handbook of Educational Psychology*. Macmillan. New York. 1996, pp. 145-178.
- [SCHNOTZ](#), W., VOSNIADOU, S., & CARRETERO, M. (Eds) *New Perspectives on Conceptual Change (Advances in Learning and Instruction)*. Pergamon. New York, 1999, 245 pp.
- SOLAR RODRÍGUEZ, M. I. y DÍAZ LARENAS, C., El sistema de cogniciones y creencias del docente universitario y su influencia en su actuación pedagógica. *Horizontes Educativos*, 12 (1), 2007, pp. 35-42.
- TOBIN, K. y MCROBBIE, C.J. ,(). Beliefs about the nature of science and the enacted science curriculum., *Science and Education*, 6, 1997, pp. 355-371.
- THOMPSON, A., Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. In D. A. Grouws (Ed.) *Handbook of research in mathematics teaching and learning*. Macmillan. New York, NY, 1992, pp. 127-146.
- UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE YUCATÁN *Modelo Educativo y Académico*. Autor. Mérida, (2002), 60 pp.