



UNIVERSIDAD
DE PIURA

REPOSITORIO INSTITUCIONAL
PIRHUA

CREENCIAS DE LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS SOBRE EL PROCESO DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE

Carmen Solís-Manrique

Piura, abril de 2018

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Maestría en Educación con Mención en Teorías y Gestión Educativa

Solís, C. (2018). *Creencias de los docentes universitarios sobre el proceso de enseñanza - aprendizaje* (Tesis de maestría en Educación con Mención en Teorías y Gestión Educativa). Universidad de Piura. Facultad de Ciencias de la Educación. Piura, Perú.



Esta obra está bajo una licencia

[Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

[Repositorio institucional PIRHUA – Universidad de Piura](https://repositorio.institucional.pirhua.edu.pe/)

UNIVERSIDAD DE PIURA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN



**Creencias de los docentes universitarios sobre el
proceso de enseñanza - aprendizaje**

Tesis para optar el Grado de Magíster en Educación
con mención en Teorías y Gestión Educativa

Carmen Angélica Solís Manrique

Asesor: Dr. Marco Zapata Esteves

Piura, abril de 2018

APROBACIÓN

La tesis titulada “*Creencias de los docentes universitarios sobre el proceso de enseñanza- aprendizaje*” presentada por la Lic. Carmen Angélica Solís Manrique, en cumplimiento a los requisitos para optar el Grado de Magíster en Educación con Mención en Teorías y Gestión Educativa, fue aprobada por el asesor Dr. Marco Zapata Esteves y defendida el.....de..... de 2018 ante el Tribunal integrado por:

.....
Presidente

.....
Informante

.....
Secretario

DEDICATORIA

A mis hijos, mi principal motor para seguir adelante con cada meta trazada,

A mi esposo por su apoyo y paciencia en los momentos difíciles,

A mis padres por sentar en mí las bases de la voluntad, el sacrificio y la constancia.

AGRADECIMIENTOS

Mi sincero y profundo reconocimiento:

A la Universidad de Piura por el espacio de enseñanza aprendizaje ofrecido durante los dos años de Maestría.

A la Universidad San Ignacio de Loyola por permitirme trabajar con sus docentes.

A los docentes que accedieron a formar parte de esta investigación.

A todos los docentes de educación básica y superior por su esmerada labor.

RESUMEN ANALÍTICO

Título: Creencias de los docentes universitarios sobre el proceso de enseñanza- aprendizaje

Autor: Carmen Solís Manrique

Asesor de tesis: Dr. Marco Zapata Esteves

Tipo de tesis: Tesis de Maestría

Título al que se opta: Magíster en educación

Institución: Universidad de Piura. Facultad de Ciencias de la educación

Palabras claves: Creencias, enseñanza-aprendizaje, docentes

Descripción: “Creencias de los docentes universitarios sobre el proceso de enseñanza- aprendizaje” tuvo como objetivo identificar las creencias sobre los estudiantes y el ambiente de aprendizaje en un grupo de docentes universitarios, con la finalidad de comprender las interacciones que tienen con sus estudiantes en el aula.

Contenido: El trabajo está constituido por cuatro capítulos, bibliografía y anexos. En el Capítulo I, “Planteamiento del Problema”, se presenta la caracterización del problema, la pregunta de investigación, su justificación, los objetivos y la hipótesis. En el Capítulo II, “Marco Teórico”, se analizan las variables de estudio: Creencias docentes y Estilo de enseñanza centrada en el alumno, se presenta el estado del arte y las últimas investigaciones realizadas en torno al tema. En el Capítulo

III, “Metodología”, se presenta el tipo de investigación y diseño utilizados, se analiza la muestra y se detalla los instrumentos de recolección de datos, empleados. En el Capítulo IV, “Resultados de la investigación” se presentan los hallazgos, se analizan y se discuten los mismos contrastándolos con la hipótesis de trabajo.

Metodología: Se usó el Cuestionario de Creencias del Docente Universitario. La muestra estuvo constituida por 59 docentes de educación superior de una Universidad Privada de Lima.

Fuentes:

Cortez, K; Fuentes, V; Villablanca I & Guzmán C. (2013). Creencias docentes de profesores ejemplares y su incidencia en las prácticas pedagógicas. *Estudios Pedagógicos XXXIX*, N° 2: 97-113.

Estévez-Nenninger, E. H, Valdés-Cuervo, A. A., Arreola-Olivarría, C. G., & Zavala-Escalante, M. G. (2014). Creencias sobre enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 6 (13), 49-64.

Macotela, S., Flores, R. & Seda, I. (2001). Las creencias de docentes mexicanos sobre el papel de la escuela y del maestro. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado el 25 de Mayo de 2015 de <http://www.rieoei.org/deloslectores/106Macotela.PDF>

McCombs B. & Whisler, J. (2000). *La clase y la escuela centradas en el aprendiz: Estrategias para aumentar la motivación y el rendimiento*. Barcelona: Editorial: Temas de educación Paidós

Montenegro, H; Fuentealba, R. (2010). El formador de futuros profesionales. *Calidad en la Educación* ISSN-e 0717-4004, N° 32, 253-267.

Pajares, M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research* 62 (3), 307-332.

Ponte, J. (1999). Las creencias y concepciones de maestros como un tema fundamental en formación de maestros. México, DF: Manual Moderno

ÍNDICE DE CONTENIDOS

	<u>Pág</u>
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	3
1.1 Definición de la problemática	3
1.2 Formulación del problema	4
1.3 Justificación	4
1.4 Objetivos	5
1.4.1 Objetivo general	5
1.4.2 Objetivos específicos	5
1.5 Hipótesis de investigación	5
1.6 Antecedentes del estudio	6
1.6.1 Antecedente 1	6
1.6.2 Antecedente 2	7
1.6.3 Antecedente 3	10
1.6.4 Antecedente 4	12
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN	15
2.1 Definición de creencias	15
2.1.1 Creencias docentes	16
2.1.2 Educación Superior	17
2.2 Estilos de enseñanza aprendizaje	20
2.2.1 Estilo de enseñanza centrada en el docente	21
2.2.2 Estilos de enseñanza centrada en el estudiante	25
2.3 Aprendizaje significativo	32

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	35
3.1 Tipo de investigación.....	35
3.2 Sujetos de investigación	36
3.3 Diseño de investigación.....	37
3.4 Variables y dimensiones de la investigación	40
3.5 Técnicas e instrumentos de recolección de datos	40
3.5.1 Ficha sociodemográfica.....	40
3.5.2 Cuestionario de Creencias del Profesor Universitario.....	40
CAPÍTULO IV: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	47
4.1 Contexto de investigación	47
4.2 Confiabilidad del instrumento	48
4.3 Interpretación de resultados.....	49
4.4 Interpretación de resultados.....	58
CONCLUSIONES	63
RECOMENDACIONES	65
BIBLIOGRAFÍA	67
ANEXOS	77
Anexo 1: Matriz general de investigación	79
Anexo 2: Consentimiento informado.....	80
Anexo 3: Cuestionario sobre creencias del profesor universitario	81
Anexo 4: Ficha sociodemográfica	84
Anexo 5: Análisis estadístico Alpha de Cronbach.....	86

LISTA DE TABLAS

	<u>Pág</u>
Tabla N° 1: Composición de la muestra por sexo	36
Tabla N° 2: Área de desempeño y categoría docente	37
Tabla N° 3: Coeficiente Alfa de Cronbach.....	49
Tabla N° 4: Edad de los docentes	49
Tabla N° 5: Grado académico	50
Tabla N° 6: Años de experiencia USIL.....	50
Tabla N° 7: Años de experiencia y actualización docente	51
Tabla N° 8: Años de experiencia docente e investigación	51
Tabla N° 9: Edad de docentes, actualización e investigación	52
Tabla N° 10: Docentes que enseñan en otras instituciones	52
Tabla N° 11: Docentes que realizan actividad independiente	52
Tabla N° 12: Cargo que ocupan en su centro de trabajo	53
Tabla N° 13: Comparación entre creencias y grado académico.....	57
Tabla N° 14: Comparación entre creencias y área de desempeño.....	57

LISTA DE GRÁFICOS

	<u>Pág.</u>
Gráfico N° 1: Promedio de puntaje obtenido por factores	53
Gráfico N° 2: Puntajes promedio por ítem Factor 1.....	55
Gráfico N° 3: Puntajes promedio por ítem Factor 2.....	56

INTRODUCCIÓN

La presente investigación **“Creencias de los docentes universitarios sobre el proceso de enseñanza- aprendizaje”** se realizó con el objetivo de identificar las creencias sobre los estudiantes y el ambiente de aprendizaje en un grupo de docentes universitarios, con la finalidad de comprender las interacciones que tienen con sus estudiantes en el aula.

Se tomó en consideración que la población “docentes de educación superior” es un grupo poco abordado en nuestro medio y que, además, la Universidad donde se realizó la investigación no contaba con perfiles sociodemográficos de sus profesores, con lo cual ambas partes se beneficiaban con el estudio. Adicional a ello, se consideró que mapear las creencias de los docentes en cuanto a estilos de enseñanza- aprendizaje, resulta relevante para que los programas de capacitación continua se centren en lo que verdaderamente hace falta, consiguiendo así mejoras sustanciales en la calidad educativa.

Este estudio está enmarcado en un enfoque positivista de recolección de datos. Se usó el Cuestionario de Creencias del Docente Universitario para luego interpretar los datos numéricos y llegar a conclusiones objetivas. La muestra estuvo constituida por 59 docentes de educación superior de una Universidad Privada de Lima quienes participaron del estudio de manera voluntaria

El trabajo que se presenta está constituido por cuatro capítulos, bibliografía y anexos. En el Capítulo I, “Planteamiento del Problema”, se presenta la caracterización del problema, la pregunta de investigación, su

justificación, los objetivos (general y específicos) y la hipótesis de trabajo.

En el Capítulo II, denominado “Marco Teórico” se analizan las variables de estudio: Creencias docentes y Estilo de enseñanza centrada en el alumno, se presenta el estado del arte y las últimas investigaciones realizadas en torno al tema.

En el Capítulo III, denominado “Metodología”, se presenta el tipo de investigación y diseño utilizados. Se analiza la muestra y se detalla los instrumentos de recolección de datos empleados.

En el Capítulo IV, “Resultados de la investigación” se presentan los hallazgos del estudio, se analizan y se discuten los mismos contrastándolos con la hipótesis de trabajo.

Finalmente, se precisan las conclusiones y recomendaciones para futuros trabajos, seguidas de las referencias bibliográficas y anexos.

La autora

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

1.1 Definición de la problemática

Los principios sobre los que se mueve la investigación de creencias docentes, se basan en que el pensamiento de ellos acerca del aprendizaje y de la enseñanza son factores que influyen en sus decisiones y prácticas didácticas (Clark & Peterson, 1990; Pérez, Mateos, Scheuer & Martín, 2006). En la actualidad está claro que las creencias que tengan los maestros acerca de la enseñanza, del aprendizaje y de su estudiante, afectan sus procesos de planificación, instrucción y evaluación.

Por esta razón, las creencias de los docentes han empezado a ser un tema de investigación en muchos otros países. La mayoría de los estudios existentes han tenido como objeto de estudio a los profesores de educación básica y abordaron aspectos como las creencias de docentes referidas a lo que debe enseñar la escuela, el papel de la escuela y del maestro en la sociedad (Macotela, Flores & Seda, 2001); los estudiantes con necesidades educativas especiales (Mares, Martínez & Rojo, 2009); la evaluación de su práctica (Valdés, Castillo & Sánchez, 2009); el aprendizaje y la enseñanza en clases de Ciencias Naturales (Fernández, Tuset, Pérez & Leyva, 2009); los factores que afectan el desempeño académico de los estudiantes (Valdés, Urías & Montoya, 2010) y la infancia (Caldo, Graziano, Martinchuk & Ramos, 2012).

En lo que respecta a Educación Superior, Estévez et al. (2014) han empezado a trabajar las creencias hacia la enseñanza y aprendizaje validando un instrumento en una universidad mexicana. En nuestro

medio, el tema aún no ha sido abordado a pesar de la importancia reconocida del pensamiento de los docentes como un elemento que influye en sus prácticas.

La escasez de estudios al respecto, unida a la falta de un perfil del docente universitario peruano, son situaciones de contexto que justifican el presente estudio, que partió del siguiente supuesto: lo que los docentes hacen es consecuencia de lo que piensan (Clark & Peterson, 1990). Solo conociendo ese primer escalón, será posible que las actividades orientadas a mejorar la calidad educativa funcionen.

1.2 Formulación del problema

¿Cuáles son las creencias que tienen los docentes universitarios sobre el proceso de enseñanza- aprendizaje?

1.3 Justificación

Dado que las creencias son uno de los componentes del conocimiento subjetivo implícito del individuo sobre su enseñanza aprendizaje basado en su experiencia, se considera relevante realizar esta investigación. Hacerlo permitirá conocer las creencias que tienen los docentes universitarios sobre el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Mapear esto, además, dará pie a comprender las interacciones que tienen con sus estudiantes en clase y cómo abordan los diferentes momentos del proceso de una sesión, teniendo en cuenta lo señalado por Clark & Peterson (1990) “lo que los docentes hacen es consecuencia de lo que piensan”.

Adicional a esto, y asumiendo que ningún cambio en las prácticas docentes se conseguirá si a la base predominan creencias contrarias, resulta importante reconocer las creencias sobre los estilos de enseñanza aprendizaje de los docentes universitarios. Es relevante pues, saber si estas son más centradas en el docente o en el estudiante. Esto permitirá que los programas de capacitación continua se centren en lo que verdaderamente hace falta, consiguiendo así mejoras sustanciales en la calidad educativa.

Lamentablemente, el tema de creencias en docentes universitarios aún no ha sido muy abordado en nuestro medio, a pesar de su importancia. La escasez de estudios al respecto, unida a la falta de un perfil del docente universitario peruano, son situaciones de contexto que motivaron y justifican el presente estudio.

Este es un trabajo cuya contribución al campo de la investigación en creencias en educación superior pretende ampliar los conocimientos que se tienen alrededor del tema.

1.4 Objetivos de investigación

1.4.1 Objetivo general

Identificar las creencias de los docentes universitarios sobre el proceso de enseñanza- aprendizaje.

1.4.2 Objetivos específicos

- Establecer un perfil sociodemográfico del docente universitario de los programas académicos Pregrado, Posgrado y Cepel de la Universidad San Ignacio de Loyola.
- Identificar las creencias de los docentes universitarios no centradas en el docente.
- Identificar las creencias de los docentes universitarios sobre la confianza para el aprendizaje de sus estudiantes.
- Presentar las diferencias existentes entre las creencias de los docentes universitarios frente a su grado académico.
- Presentar las diferencias existentes entre las creencias de los docentes universitarios frente a los programas académicos en los que se desempeñan

1.5 Hipótesis de investigación

Las creencias de los docentes universitarios sobre el proceso de enseñanza aprendizaje son, mayoritariamente, centradas en el aprendizaje y el estudiante.

1.6 Antecedentes de estudio

1.6.1 Antecedente 1

- **Título:**
CREENCIAS Y CONCEPCIONES DOCENTES SOBRE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO (Ferreyra, 2012)
- **Objetivos:**
Caracterizar las creencias y concepciones sobre la evaluación de los aprendizajes de los docentes de la carrera de psicología de una universidad privada de Lima.
- **Metodología:**
Para realizar el presente estudio se optó por la metodología cualitativa, en tanto permitiría indagar de manera más precisa el carácter implícito del constructo en los participantes. Asimismo, se decidió enfocarlo como un estudio de casos, el cual se basa en una recogida formal y análisis de datos de algo particular que es relevante por sus propias características, como lo es la estructura curricular.

Los participantes de la investigación fueron seis docentes universitarios de la carrera de psicología de una universidad privada de Lima. Los mismos fueron seleccionados, de manera intencional, por su pertinencia, en el sentido que aportarán a los objetivos de la investigación y brindarán información suficiente para comprender el fenómeno de estudio, de acuerdo a su experiencia en la evaluación de aprendizajes.

Las técnicas de recolección de información fueron: Análisis documental y Entrevista cualitativa.

- **Resultados:**
Los resultados muestran que las creencias y concepciones median sus posturas y prácticas respecto a la evaluación de aprendizajes. Se evidenció que su proceso de evaluación carece de rigurosidad, al planificarse de acuerdo a las creencias y no a partir de los objetivos de aprendizaje.

Consecuentemente, se genera una disociación entre las metas de aprendizaje, las tareas a partir de las cuales son evaluadas, y la valoración de los resultados obtenidos; afectando la validez, confiabilidad y justicia del proceso. Asimismo, privilegian el resultado del aprendizaje antes que el proceso o ejecución de una competencia, aproximándose a una evaluación de tendencia tradicional. Solo dos docentes que contaban con formación pedagógica, mostraron características que los acercan a una evaluación de tendencia auténtica, como por ejemplo el desarrollo de criterios de desempeño formales.

- **Conclusiones:**
Esto evidencia que, actualmente, conviven en el contexto universitario ambas tendencias de evaluación de los aprendizajes. Se plantea como recomendaciones realizar un estudio con un grupo más amplio que permita identificar la relación entre las prácticas evaluadoras y las metas de formación de dicha carrera, para reconocer las necesidades de formación de los docentes en cuanto a la evaluación de los aprendizajes.

Si bien esta investigación está centrada en la evaluación que realizan los docentes a sus estudiantes, resulta relevante de tomar en cuenta porque sus resultados evidencian que este proceso es planificado de acuerdo a las creencias del maestro y no a partir de los objetivos de aprendizaje. La muestra privilegia el resultado del aprendizaje antes que el proceso o ejecución de una competencia, aproximándose a una evaluación de tendencia tradicional.

1.6.2 Antecedente 2

- **Título:**
CREENCIAS DE DOCENTES SOBRE APRENDIZAJE, APRENDIZ Y ENSEÑANZA (Estévez, et al, 2014)
- **Objetivos:**
 - Conocer las creencias que tienen los docentes, específicamente, saber qué tanto están las creencias

centradas en el aprendiz y el aprendizaje o más bien en la enseñanza y en el que enseña.

- Analizar y/o explorar las creencias que tienen los académicos de ambas instituciones en relación a la enseñanza, el aprendizaje y el aprendiz.

- **Metodología:**

Esta investigación es de corte cuantitativo y se basó en dos instrumentos a) Datos generales y b) “Cuestionario de creencias de los profesores” de McCombs y Wishler (1997), diseñado para indagar las creencias de los académicos sobre enseñanza, aprendizaje y aprendiz; fue piloteado y adaptado por Estévez et al. (2003) para profesores de México.

El cuestionario incluye 35 ítems agrupados en tres factores o categorías de creencias: Primer factor: creencias centradas en el aprendiz sobre el alumno, el aprendizaje y la enseñanza. Segundo factor: creencias no centradas en el aprendiz sobre el alumno. Tercer factor: creencias no centradas en el aprendiz sobre el aprendizaje y la enseñanza.

Para aplicar los cuestionarios se seleccionaron tres instituciones de educación superior de Sonora con diferencias en cuanto a su tipo de gestión y al origen de su financiamiento, cuidando que fueran representativas de la diversidad de IES existentes en esta entidad federativa: Universidad de la Sierra, UNISIERRA (pública estatal), Universidad del Valle de México Campus Hermosillo, UVM (privada, parte de una red nacional de campus universitarios) e Instituto Tecnológico de Hermosillo, ITH (sistema federal de tecnológicos).

Se decidió realizar censo dada la cantidad reducida de docentes de tiempo completo de las tres IES seleccionadas. Se logró el acopio de un total de 105 cuestionarios aplicados útiles.

- **Resultados:**

El Coeficiente de Confiabilidad con Alpha de Cronbach obtenido en el cuestionario de creencias indica un índice de

confiabilidad en cada factor (.741) por arriba de lo aceptable, según McMillan y Schumacher (2008). Según los resultados de los factores, puede concluirse que, en términos globales, los docentes de las tres instituciones consideradas se encuentran encaminados a tener creencias centradas en sus aprendices. Se puede observar que mientras más años de edad tienen los docentes suelen tener creencias más centradas en el aprendiz y el aprendizaje (factores 1 y 2), resultado que llama la atención ya que en otras investigaciones se ha encontrado que a mayor edad las personas, son menores permeables a lo nuevo y a los cambios (McCombs B. & Whisler, J., 2000), en este caso, al nuevo paradigma centrado en el aprendiz y el aprendizaje. Puede apreciarse que, mientras mayor experiencia docente tienen los maestros, están más encaminados a tener creencias centradas en el aprendiz y el aprendizaje en los tres factores.

- **Conclusiones:**

Se puede concluir que la sustentación de creencias que están centradas en el aprendizaje y en el aprendiz por parte de los profesores de las tres IES consideradas, se encuentra asociada a diversos factores: grados académicos altos, mayor antigüedad laboral y experiencia docente y más años de edad. Es decir, tener posgrado, experiencia como docente de educación superior, no pocos años de contratación laboral y mediana edad parecen ser factores de peso e influencia en las creencias de los docentes sobre aprendizaje, aprendiz y enseñanza. La adscripción laboral a determinado tipo de IES no marco diferencias importantes.

Esta investigación resulta relevante tomarla como antecedente toda vez que está usando una metodología muy parecida a la que se usa en el presente trabajo e, incluso, se plantea el mismo instrumento. Tener en cuenta los resultados obtenidos en una muestra mexicana es importante para establecer similitudes o diferencias.

1.6.3 Antecedente 3

- **Título:**
CONCEPCIONES DE ENSEÑANZA Y SU RELACIÓN CON LAS PRÁCTICAS DOCENTES: UN ESTUDIO CON PROFESORES UNIVERSITARIOS (De Vincenzi, 2009)
- **Objetivos:**
El objetivo principal de este trabajo de investigación es estudiar cómo enseñan los profesores de la carrera de medicina de una universidad privada argentina. A tal fin se describen las prácticas docentes que efectivizan los profesores de medicina mediante la observación de sus clases y se relevan las concepciones de enseñanza que poseen los profesores observados mediante un instrumento psicotécnico. Finalmente, se evalúa la relación entre las prácticas observadas y las concepciones de enseñanza relevadas para describir las formas en que los docentes de medicina configuran la enseñanza.
- **Metodología:**
Se realizó un trabajo de investigación en una universidad privada de Argentina, para lo cual se efectuó un abordaje cualitativo y un diseño descriptivo. El abordaje cualitativo, privilegiando la observación in situ del desarrollo de las prácticas concretas de enseñanza, permite la conceptualización de las mismas desde una perspectiva que integra los aportes de las corrientes pedagógicas actuales. En este sentido, se enfatiza en la construcción de los datos desde el propio análisis de las observaciones realizadas. El diseño descriptivo indaga las concepciones de enseñanza prevalentes entre los docentes de la carrera de medicina a través de un instrumento psicométrico. La población la componen todos los docentes de la carrera de medicina de una universidad de gestión privada. La muestra final no probabilística está constituida por 25 profesores que enseñan medicina a través del desarrollo de alguna de las 40 asignaturas del plan de estudios de la carrera, representando el 63% de la población. Instrumentos empleados para el relevamiento de la información: Ficha de observación y Ficha atribucional de teorías implícitas (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993).

- **Resultados:**

El 68% de la muestra asume los principios de las teorías expresiva e interpretativa, descritas por Rodrigo y otros (1993). La manera en que los docentes de la carrera de medicina piensan la enseñanza estaría dando cuenta de una racionalidad práctica o comunicativa (Rodrigo y otros, 1993) mediante la cual el docente promueve espacios de intercambios con los estudiantes, quienes asumen un alto nivel de participación en la vida del aula. Conforme a este perfil, los docentes esperan que los alumnos construyan sus conocimientos en un clima de interrelaciones entre sí y con el docente. Los profesores aceptaron de plano las frases “en mi clase, es la asamblea de alumnos y de formador la que realmente regula la convivencia democrática”; “la discusión en clase es esencial para mantener una adecuada actividad de enseñanza”; “estoy convencido de que las relaciones en el aula deben ser plurales e iguales”. En cambio, rechazaron la frase “procuro que en mis clases haya un cierto clima de competitividad entre los alumnos, porque los motiva mejor”. En este perfil, los docentes rechazaron la teoría tradicional, específicamente las frases referidas a mantener la distancia en la relación con los alumnos, a marcar el ritmo de su aprendizaje y a generar espacios competitivos entre ellos.
- **Conclusiones:**

Se plantean así algunas líneas por considerar referidas a la orientación que deberían asumir los programas de formación docente. Ante todo, diseñarlos como facilitadores de prácticas reflexivas, procurando que los profesores tomen conciencia de sus propias maneras de pensar y actuar en torno a la tarea docente. Admitir que cada práctica didáctica es singular, que es necesario que cada docente- construya conforme a conocimientos formales, intuitivos y reflexivos- su concepción de la enseñanza supone orientar los programas docentes hacia la promoción del pensamiento reflexivo, la toma de conciencia de esas estrategias cognitivas con que opera el docente en la configuración de la enseñanza. Si los programas de formación docente no apuntan a promover la autorreflexión docente como punto de partida para la comprensión de sus estrategias de enseñanza y sus

limitaciones, y, desde allí, a favorecer la toma de conciencia sobre la necesidad de asumir un rol docente con conocimiento científico, con autonomía de gestión y con responsabilidad sobre sus intervenciones, no se puede solicitar a los estudiantes que alcancen tales competencias profesionales. Asimismo, los programas de formación docente deberían propiciar entornos cooperativos en los que la revisión crítica de las propias prácticas sea resignificada desde la especificidad del campo profesional convocante. En este sentido, la construcción de acuerdos conceptuales, metodológicos y evaluativos entre los equipos docentes contribuirán a darle una mayor integración a la práctica docente y la equivalencia en cuanto a oportunidades de aprendizaje para los estudiantes.

Si bien esta investigación está centrada solo en docentes de medicina, resulta relevante tomar en cuenta por los resultados encontrados: profesores que rechazan una aproximación más tradicional. Además, plantean algunas que se deberían considerar respecto a la orientación de los programas de formación docente.

1.6.4 Antecedente 4

- **Título:**
CREENCIAS SOBRE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN DOCENTES UNIVERSITARIOS (Estevez, Valdez, Arreola & Zavala, 2014)
- **Objetivos:**
Determinar factores del profesor (grado académico, capacitación en temas de docencia, experiencia docente y tiempo dedicado a la preparación de clases) que explican sus creencias centradas en el aprendizaje y el estudiante.

Validar el Cuestionario sobre creencias del profesor universitario

- **Metodología:**
La población se conformó por todos los docentes de tiempo completo de tres instituciones públicas de educación superior del estado de Sonora —135 en total—

Se utilizó una adaptación elaborada por Estévez y otros autores (2003) del instrumento diseñado por McCombs y Whisler (1997) para medir la fortaleza de las creencias de los docentes centradas en el aprendizaje y el estudiante.

Esta versión estuvo integrada por 35 ítems que se contestaron mediante una escala tipo Likert con cuatro opciones de respuesta. Los autores reportaron que, tras una validación de contenido por medio del juicio de expertos, se mantuvieron los factores originales propuestos por McCombs y Whisler (1997), que fueron: a) Creencias centradas en el aprendizaje sobre el aprendizaje, la enseñanza y el alumno; b) Creencias no centradas en el aprendiz sobre el alumno, y c) Creencias no centradas en el aprendiz sobre el aprendizaje y la enseñanza.

También mencionan que la escala contó con una confiabilidad aceptable, ya que el alfa de Cronbach de los puntajes fue de 0,70. Los autores no reportaron validez de constructo, por lo que se decidió fortalecer las propiedades psicométricas del instrumento mediante un análisis factorial exploratorio con el método de máxima verosimilitud y rotación oblimín.

- **Resultados:**

Para establecer la tendencia de los puntajes se describieron las medias por factor y global, donde se encontró que los puntajes se ubican entre “Parcialmente de acuerdo” y “Totalmente de acuerdo” sin que algún factor alcanzara el valor que implica un acuerdo claro y rotundo con respecto a lo que mide cada uno. Lo anterior implicó que las creencias de los docentes no llegan a centrarse de manera definida en el aprendizaje y el estudiante, en particular cuando involucran considerar el contexto de aprendizaje del estudiante. Por último, cabe señalar que se halló una mayor dispersión en las respuestas de los docentes referidos al factor “Creencias que implican confianza en el estudiante”, aunque esto sugiere una mayor variabilidad en las respuestas, no es lo suficientemente grande para impactar de manera significativa las conclusiones antes expuestas.

- **Conclusiones**

Los resultados permiten afirmar que los docentes universitarios considerados en este estudio tienen creencias sobre enseñanza y aprendizaje que comienzan a estar centradas, aunque sea de manera parcial, en las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

Se manifestó cierto acuerdo en los mismos con respecto a la idea de que el aprendizaje es un proceso constructivo, que es conveniente crear un clima positivo y asumir que todos los estudiantes quieren aprender como punto de partida en sus interacciones (McCombs & Whisler, 1997). Esto significa que los profesores aún no han asumido por completo las ideas sostenidas por los paradigmas de enseñanza centrados en el aprendizaje, como el constructivismo y el humanismo. Los resultados también señalan que, de manera parcial, empiezan a presentarse en los docentes, acuerdos con creencias que expresan distanciamiento del rol tradicional de la enseñanza basado en la afirmación a ultranza de la autoridad y el protagonismo del profesor.

Esta investigación resulta relevante tomarla en cuenta porque es la más reciente que se tiene sobre creencias relacionadas al estilo de enseñanza aprendizaje en población latina, usando el instrumento diseñado por McCombs y Whisler (1997). Adicional a ello, es un antecedente interesante porque toma en cuenta qué variables sociodemográficas podrían estar relacionadas con determinadas creencias docentes.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

2.1 Definición de creencias

En la literatura, existen muchas definiciones de creencias. Por un lado, se definen como teorías o sustentaciones que las personas generan para adaptarse a su medio y guiar su comportamiento (Rodrigo, Rodríguez, y Marrero, 1993; Pajares, 1992, Savasci-Acikalin, 2009). Por otro lado, la definición de creencia se fundamenta en la idea de contraponer ‘creer’ a ‘conocer por la verificabilidad del conocimiento’ (Marcelo, 1987). Thompson (1992) afirma que las creencias se caracterizan por poder ser sostenidas con varios grados de convicción y por no ser consensuales y destaca que las creencias se presentan en grupos formando sistemas de creencias según la forma en que se cree y no por su contenido. Las creencias son componentes del conocimiento, poco elaborados y subjetivos que no se fundamentan en la racionalidad, sino más bien sobre los sentimientos y las experiencias, lo que las hace ser muy consistentes y duraderas en el tiempo (Linares, 1991, citado por Serrano, 2010). Las creencias en general van influyendo en la persona, fundamentalmente en la generación del pensamiento, opiniones, aptitudes y actitudes (Pajares, 1992, citado por Rodríguez y Solís, 2017).

La diferenciación entre concepción y creencia parece no estar tan clara. Pajares (1992) caracteriza las creencias distinguiéndolas de una manera muy sutil de las concepciones. Thompson (1992) las diferencia explícitamente al expresar que las concepciones están compuestas de creencias y otras representaciones, pero en otros contextos las trata como sinónimos. Linares (1991) reconoce que entre conocimiento, creencias y

concepciones existen diferencias sutiles. Según Ponte (1994) las creencias y concepciones forman parte del conocimiento. Las creencias están basadas en evaluaciones y juicios; por el contrario, el conocimiento se apoyaría en hechos objetivos; la creencia no requiere de pruebas de ningún tipo, aunque éstas podrían servir para reforzarlas (Pajares, 1992).

Por otro lado, el conocimiento, indica de forma irrefutable lo que es cierto o falso y requiere de un proceso de aprendizaje para obtener esta información (Pajares, 1992). El papel de las creencias juega un rol mucho mayor en la toma de decisiones que los conocimientos adquiridos (Solís, 2015).

Pajares (1992), añade respecto a las creencias que estas se forman temprano y tienden a autoperpetuarse, aún a pesar de las contradicciones causadas por la razón, el tiempo, la educación, o la experiencia. Algunas creencias son más irrefutables y difíciles de cambiar que otras por lo que las personas con una creencia basada en un conocimiento incorrecto, tienden a mantenerla, aún después que se les ha demostrado lo contrario. Las creencias constituyen verdades personales derivadas de la experiencia o de la fantasía, con un fuerte componente afectivo y evaluativo (Rodríguez y Solís, 2017). Son verdades personales indiscutibles, sustentadas por cada uno, derivadas de la experiencia o de la fantasía, que tiene un fuerte componente evaluativo y afectivo (Pajares, 1992). Las creencias se manifiestan a través de declaraciones verbales o de acciones.

2.1.1 Creencias docentes

Las creencias que los profesores tienen acerca de lo que debe ser su accionar en el aula son clave a la al momento de organizar las actividades que se llevarán a cabo en la sesión de clase. Es decir, su toma de decisiones dependerá de lo que crean que es conveniente hacer (Solís, 2015). Las creencias docentes, según muchos autores son la base para la transformación en los procesos de calidad, aprendizaje, acciones y proyectos destinadas a ejecutar programas de innovación educativa (Abril, Ortiz, Rodriguez, Bermúdez, Oviedo et al, 2007), de ahí su valioso aporte para la investigación.

Así tenemos que, las creencias de los maestros tienen una especial relevancia porque permiten la toma de decisiones pedagógicas que se hacen dentro y fuera del aula y que éstas, a su vez, influyen en la motivación de los estudiantes para el aprendizaje (Salazar, 2005). Mansilla y Beltrán (2013) refieren que las creencias guardan relación con las estrategias didácticas que se implementan en cada sesión, e influyen en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.

Las creencias, por lo tanto, juegan un rol importante cuando se plantean reformas educativas (Solís, 2015). Las creencias docentes acerca de la enseñanza comienzan a gestarse a partir de las propias experiencias escolares de los futuros maestros. Existe pues un carácter biográfico asociado a los modelos de enseñanza y aprendizaje que vivió el docente cuando fue estudiante.

Las creencias actúan como filtros de la nueva información y usualmente operan a nivel tácito; son difíciles de articular y explorar (Solís, 2015). Este hecho explicaría la perpetuación de las prácticas pedagógicas tradicionales en la escuela, pese a los esfuerzos que se hacen en capacitaciones en innovaciones pedagógicas (Pajares, 1992; Blázquez y Tagle, 2010 citado por: Solís, 2015). Por esta razón, las creencias que poseen los docentes han empezado a ser un tema de investigación al que cada vez se le da más importancia. Por ejemplo, Rosales (2009), realizó estudios sobre las creencias docentes acerca del éxito y fracaso en el área de Comunicación integral; Cortez et al(2013), analizó las creencias que estarían a la base de las prácticas pedagógicas de profesores ejemplares noveles encontrando creencias en torno a la identidad profesional de los docentes, la enseñanza y las características de los alumnos; Loza de los Santos (2011) se volcó sobre las creencias de los docentes frente a las conductas agresivas de niños de inicial. En todas estas investigaciones, se destaca la importancia de seguir investigando y profundizando acerca de las creencias docentes.

2.1.2 Educación superior

La realidad de la educación superior en nuestro país y en el de muchos otros de habla hispana es que se cuenta con profesores que son expertos en la materia que enseñan, pero no

necesariamente son buenos docentes porque no han sido formados en estrategias metodológicas. Es decir, no han aprendido a enseñar (Montenegro y Fuentealba, 2010) y, como es sabido, no basta con saber un contenido específico para ser capaz de enseñarlo. La ausencia de políticas y prácticas enfocadas en la formación profesional de docentes universitarios ha traído como consecuencia que al interior de las aulas universitarias se repitan los esquemas de enseñanza de sus antiguos profesores y que aún predominen métodos educativos tradicionales que privilegian la memorización de los contenidos, el aprendizaje individual y la reproducción en la evaluación de los aprendizajes desarrollados por los estudiantes (Brunner, 2008; Montenegro y Fuentealba, 2010 citado por: Solís, 2015).

Las creencias docentes por otro lado, se desarrollan, cambian o se refuerzan en relación a los contextos laborales y profesionales, los espacios en los que trabajan, el tipo de interacciones en las que participan, las relaciones que establecen con la autoridad, los alumnos y la comunidad y los resultados de enseñanza y aprendizaje que se sancionan como correctos en esos espacios (Rojas, 2014). Es decir, lo que creen y esperan profesores y profesoras sobre la enseñanza está altamente asociado a las condiciones de su trabajo, a los apoyos con los que cuenta para implementar reformas educativas o innovaciones, a las relaciones humanas, al tiempo y carga de trabajo que posea y a las remuneraciones, entre otras (Ávalos et al, 2010).

En cuanto a las investigaciones que se han realizado sobre las creencias de los docentes de Educación Superior, se ha encontrado que en general en Latinoamérica los procesos de enseñanza y aprendizaje giran en torno al profesor, asumiendo los alumnos un rol pasivo (Cruz, 2008; De Vincenzi, 2009; Estévez- Nenninger et al., 2014). Serrano (2007), en su investigación en España también encontró resultados similares reportando altos niveles de conservadurismo en lo referente a la programación de la sesión de clase.

En Chile, Chiang y Rivas (2013) han investigado al respecto usando el Cuestionario de Estilos de Enseñanza (CEE). Este instrumento identifica el tipo de enseñanza expresado por un

docente, catalogándola en abierta, formal, estructurada y funcional. Los hallazgos de este estudio demuestran que los estilos abierto y funcional predominan en la categoría 'alto', mientras que en la categoría 'bajo' se ubican los estilos estructurado y formal.

En México, Estévez- Nenninger et al. (2014) encontraron que los profesores considerados de su estudio tienen creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje que comienzan a ser centradas, aunque de manera parcial, en las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. También en México, se realizó otra investigación para analizar las creencias pedagógicas de profesores universitarios con respecto a su papel docente y a la enseñanza- aprendizaje de sus alumnos. Los resultados permitieron señalar que algunas creencias pedagógicas evidencian discrepancias entre lo que dicen y lo que hacen en el aula (Cruz, 2008).

En Argentina, De Vincenzi (2009) empleó una ficha de observación de clases semiestructurada y un inventario atribucional de teorías implícitas del profesorado sobre la enseñanza para estudiar las prácticas y concepciones sobre la enseñanza de un grupo de docentes de educación superior de la carrera de medicina. Los resultados arrojaron que no hay relación de continuidad en lo que se define como la actuación y la percepción.

Por su parte, en Perú, Ferreyra (2012) trabaja las creencias que tienen un grupo de profesores frente al proceso de evaluación de los aprendizajes. A través de un enfoque cualitativo se llegaron a resultados que muestran que las creencias y concepciones median sus posturas y prácticas respecto a la evaluación de aprendizajes. La autora encuentra que el proceso de evaluación carece de rigurosidad, al planificarse de acuerdo a las creencias y no a partir de los objetivos de aprendizaje. Consecuentemente, se genera una disociación entre las metas de aprendizaje, las tareas a partir de las cuales son evaluadas, y la valoración de los resultados obtenidos; afectando la validez, confiabilidad y justicia del proceso. En la misma línea se encontró que el resultado del aprendizaje es priorizado frente al proceso o ejecución de una competencia, es decir, una evaluación de tipo tradicional (Ferreyra 2012).

La literatura revisada permite afirmar que en entre los docentes universitarios aún predominan las creencias de enseñanza tradicional, con uso de herramientas centradas en el profesor y donde el estudiante es visto como un receptor de conocimientos. No existe coherencia entre lo que los profesores manifiestan como su creencia pedagógica y su conducta en el aula, esto podría estarse dando porque, muchos de los instrumentos usados en las investigaciones revisadas para este estudio son entrevistas personales; por lo tanto, se corre el riesgo que la deseabilidad social esté como una variable extraña alterando los hallazgos. Profundizar en este tema es una de las tareas pendientes para los educadores.

2.2 Estilos de enseñanza aprendizaje

Los estilos de enseñanza aprendizaje se han asociado con el modo en que los estudiantes aprenden, los docentes enseñan y cómo estudiantes y docentes se relacionan en el proceso de enseñanza aprendizaje (Kolb, 2000; Adan, 2001; Adan, 2004 citado por Isaza, 2014). Las investigaciones señalan que cada persona presenta preferencias por determinados modos y formas de aprender, las cuales son adquiridas desde las primeras experiencias de la infancia, influencias de la cultura, la maduración y el desarrollo ((Silver, Strong, Rerini, 2000; Riding y Rayner; 2002; Alonso y Gallego, 2003; 2004 citado por: Isaza, 2014).

Delgado (1991) define como estilo de enseñanza todas aquellas relaciones que un docente adapta entre los elementos personales del proceso didáctico y como éstos se manifiestan en el diseño instructivo y en la presentación de la materia. Es decir, el estilo de enseñanza es la manera particular que presenta un docente de organizar su clase e interactuar con los estudiantes (Delgado, 1991; Isaza y Henao, 2012).

Isaza (2014) encontró en su investigación que el estilo de enseñanza aprendizaje creado y utilizado por el docente determina todo su acto educativo y, por ende, el rendimiento académico de sus estudiantes. Cada persona presenta una determinada forma de enseñar y de aprender, contribuyendo a la conformación de un estilo determinado. Por tanto, cuando se habla de estilos de enseñanza se alude al modo particular, relativamente estable, que posee cada profesor y estudiante para abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje (González- Peiteado y Pino-Juste, 2014).

El estilo de enseñanza es definido como aquel que el docente presenta habitualmente en cada fase o momento de la actividad de enseñanza. Se fundamenta en actitudes personales que le son inherentes, que han sido abstraídas de su experiencia académica y profesional, no dependen de los contextos en los que se muestran y pueden aumentar o disminuir los desajustes entre la enseñanza y el aprendizaje (Aguilera y Ortiz, 2012).

Dependiendo de los autores, hay diferentes clasificaciones para los estilos de enseñanza. Se advierte dos modos fundamentales: el modelo centrado en la enseñanza -modelo de transmisión de información, expositivo- y el modelo centrado en el aprendizaje -modelo de facilitación del aprendizaje, interactivo- (Gallardo López, B. (2007 citado por: Aguilera y Ortiz, 2012) Para el presente trabajo, nos centraremos en el enfoque centrado en el alumno, que es una perspectiva centrada en el aprendizaje y los aprendices en contraposición al enfoque de enseñanza centrada en el docente, los mismos que se explican a continuación al estudiar las características específicas de la docencia universitaria,:

2.2.1 Estilo de enseñanza centrada en el docente

Este enfoque, que es el que prevalece en muchas aulas en la actualidad, es conocido como la clase tradicional donde el profesor dicta su materia, contesta las dudas de los alumnos, estimula su participación con preguntas y encarga trabajos, tareas y proyectos a realizar fuera del aula, ya sea en forma individual o grupal (Moreno, 1983). El alumno, por su parte, toma notas y, en el mejor de los casos, reflexiona sobre lo que el profesor expone, utilizando diversas herramientas de aprendizaje.

El estilo de enseñanza centrado en el docente refuerza el esquema en el cual el profesor se constituye en el protagonista del proceso de enseñanza y de aprendizaje. En este estilo, se establece una relación vertical entre alumno y profesor, donde el último es quien tiene el control. Es él quien decide casi por completo qué y cómo deberá aprender el alumno y es el único que evalúa cuánto ha aprendido. El estudiante, por otro lado, asume un rol pasivo y participa solamente en la ejecución de las actividades seleccionadas por el profesor, dependiendo así de decisiones que se toman de manera externa a él (Moreno, 1983).

En este modelo, la adquisición del conocimiento es el objetivo principal del proceso de enseñanza y de aprendizaje (un modelo centrado en la enseñanza más que en el aprendizaje) donde la exposición del maestro ocupa un lugar preponderante. Sólo se evalúa el grado en que los alumnos han adquirido los conocimientos, y aunque es obvio que se están desarrollando habilidades, actitudes y valores, este aspecto no es un propósito explícito y forma parte del currículo oculto (Isaza, Henao, 2012).

En la enseñanza universitaria fue frecuente que el acento se pusiera en el docente y, por eso, los profesores han privilegiado por mucho tiempo estas técnicas. La clase expositiva o lección magistral y las demostraciones son técnicas de enseñanza centrada en el docente que aun hoy se utilizan y que tienen su esencia en la transmisión de conocimientos del docente hacia un grupo, generalmente, numeroso de alumnos. Es un proceso de comunicación casi exclusivamente unidireccional entre un profesor que desarrolla un papel activo y unos alumnos que son receptores pasivos de una información. Su gran desventaja es que permite favorecer el desarrollo de las habilidades de razonamiento y pensamiento crítico de los alumnos.

Algunas técnicas del estilo centrado en el docente

Alvarado (2010) señala tres técnicas centradas en el docente que serían las más usadas. A continuación, se presentan las ventajas y desventajas de cada una de ellas:

La clase expositiva: Es quizá la técnica más usada. Los objetivos de la técnica expositiva son la transmisión de conocimientos. El docente es quien sabe e imparte información a sus alumnos.

Ventajas:

- Permite abarcar contenidos amplios en un tiempo relativamente corto.
- Es un buen medio para hacer accesibles a los estudiantes las disciplinas cuyo estudio les resultaría desalentador si las abordaran sin la asistencia del profesor.

- El profesor puede ofrecer una visión más equilibrada que la que suelen presentar los libros de texto.
- En ocasiones es un medio necesario porque existen demasiados libros de una materia, y otras veces porque hay muy pocos.
- Algunos estudiantes suelen aprender más fácilmente escuchando que leyendo.
- Ofrece al estudiante la oportunidad de ser motivado por quienes ya son expertos en el conocimiento de una determinada disciplina.
- Facilita la comunicación de información a grupos numerosos.

Desventajas:

- Exige excelentes expositores.
- Exige un gran dominio de la materia.
- Refuerza la pasividad del estudiante.
- No desarrolla el pensamiento crítico del alumno.
- Puede favorecer el desinterés del alumno y por lo tanto la inasistencia a clase.

Demostración: El profesor demuestra una operación tal como espera que el alumno la aprenda a realizar. Propicia la mecanización de procedimientos.

Ventajas:

- Permite monitorear el aprendizaje de los alumnos.

Desventajas:

- No alienta la capacidad del alumno para plantear y resolver problemas por sí mismo.

Lectura dirigida: Consiste en la lectura de un documento párrafo por párrafo, por parte de los participantes, bajo la conducción del profesor. Se realizan pausas para profundizar en las partes relevantes del documento en las que el profesor hace comentarios al respecto.

Ventajas:

- Proporciona mucha información en un tiempo relativamente corto.

Desventajas:

- El material no siempre es claro.
- Participa la minoría que lee.
- Las mismas desventajas que la clase expositiva

Características del estilo centrado en el docente

El instrumento que se ha usado para el presente trabajo aborda tres rasgos principales del estilo de enseñanza centrado en el docente (McCombs y Wishler, 1997; Estévez et al., 2003) y que se relacionan con la literatura detallada líneas arriba. Estas tres características son:

Trabajo en clase: Existe en los docentes la percepción que solo es posible trabajar con aquellos estudiantes que desean aprender, resultaría imposible trabajar con estudiantes que se niegan a hacerlo. Los que causan problemas, deben ser separados.

Relaciones verticales: Se refuerza un marcado distanciamiento entre docente y estudiante, este último es visto como una persona que busca ser consentido y al que hay que ponerle límites claros y severos.

Visión pesimista del estudiante: En el docente existe la percepción que, sin importar el esfuerzo que haga, siempre habrá estudiantes a los que les resultará imposible aprender y a los que no es posible ayudar.

Cano (2009) y Gutiérrez (2003) en sus estudios realizados sobre el tema señalan que es necesario dejar atrás el modelo pedagógico centrado en el profesor, pues éste minimiza el aprendizaje, lo hace memorístico e intrascendente.

2.2.2 Estilo de enseñanza centrada en el estudiante

Por otro lado, se encuentra el estilo de enseñanza centrado en el estudiante. En este modelo, el eje del proceso de enseñanza-aprendizaje se desplaza del profesor al alumno. El enfoque centrado en el aprendiz parte del propósito educativo de conseguir que un mayor número de estudiantes permanezca en la escuela, aprenda en ella y la abandone con los conocimientos y las aptitudes necesarios para convertirse en ciudadanos productivos y satisfechos (Estévez et al., 2003). La definición en sí establece el fundamento para clarificar qué se necesita para crear unos contextos positivos de aprendizaje tanto en el aula como en la institución educativa, contextos en los que aumente la probabilidad de que un mayor número de estudiantes tenga éxito.

Para McCombs y Whisler (2000), la enseñanza centrada en el aprendiz está definida por una perspectiva que empareja un enfoque en los aprendices individualmente y en sus necesidades como elemento central de las decisiones sobre la enseñanza y el aprendizaje, tanto en la escuela como en el aula. También se afirma que la perspectiva centrada en el alumno va más allá de un conocimiento personal del alumno. Se centra en el aprendiz, situado en el contexto de una profunda comprensión del proceso de aprendizaje en sí mismo:

Si nos centramos en los aprendices, en nuestra comprensión de sus necesidades y en cómo aprenden mejor, tanto como en el aprendizaje, serían más los estudiantes que conseguirán tanto un mejor rendimiento académico como una mayor efectividad en suscitar la motivación, el aprendizaje y el rendimiento de un número mayor de nuestros estudiantes. Para que este proceso tenga éxito, no obstante, la gente necesita saber por qué es necesario este cambio, qué acarrea y cómo se puede llevar a cabo. Este es también el caso cuando se propone a los educadores que adopten un enfoque centrado en el aprendiz. Un problema habitual es que ni el público en general ni muchos de los educadores están convencidos de la necesidad de tal cambio. (McCombs y Whisler, 2000 pp 67).

Por lo tanto, la enseñanza centrada en el alumno, es una perspectiva que asocia un enfoque basado en el conocimiento del aprendiz y el respeto hacia éste con los más destacados hallazgos de la experiencia profesional y de la investigación sobre el aprendizaje (Estévez et al., 2003).

Mc Comb y Whisler en su publicación *La clase y la escuela centradas en el aprendiz* (1997), señalan algunas características de este tipo de enfoque que vale la pena presentar para un mejor entendimiento:

En la clase centrada en el aprendiz, el estudiante:

- Elige sus propios proyectos.
- Trabaja a su propio ritmo.
- Se entusiasma con el aprendizaje de cosas nuevas.
- Trabaja con alumnos de diferentes edades, culturas y aptitudes.
- Tiene su modo personal de demostrar sus conocimientos.
- Participa activamente en actividades individuales y de grupo.
- No se limita a realizar las tareas mínimas.

En la clase centrada en el aprendiz, el docente:

- Deja claro que tiene grandes esperanzas puestas en todos sus alumnos.
- Escucha y respeta el punto de vista de todos y cada uno de los alumnos.
- Anima y facilita la participación del alumno y la toma de decisiones compartida.
- Proporciona una estructura sin ser abiertamente directivo.
- Anima a los alumnos a pensar por sí mismos.
- Procura que los alumnos disfruten con las actividades.
- Ayuda a los alumnos a perfeccionar sus estrategias para la construcción del significado y la organización del contenido.

En la clase centrada en el aprendiz, las estrategias y los métodos didácticos:

- Distribuyen el tiempo de formas variables y flexibles para adaptarse a las necesidades del alumno.

- Incluyen actividades de aprendizaje que sean de utilidad para el alumno a título personal.
- Confieren al alumno una creciente responsabilidad sobre el proceso de aprendizaje.
- Incluyen preguntas y tareas que estimulan el pensamiento del alumno más allá de la memorización rutinaria.
- Ayudan al alumno a perfeccionar su conocimiento aplicando pensamiento crítico.
- Estimulan al alumno a desarrollar y usar estrategias de aprendizaje eficaces.
- Incluyen el aprendizaje y la enseñanza entre iguales como parte del método didáctico.

En la clase centrada en el aprendiz, el currículo:

- Consta de áreas que estimulan intereses diversificados de los alumnos.
- Organiza los contenidos y las actividades en torno a temas significativos para el alumno.
- Ofrece a todos los alumnos oportunidades intrínsecas y explícitas para usar sus aptitudes de pensamiento de orden superior y su capacidad de aprendizaje autorregulados.
- Incluye actividades que ayuden al alumno a entender y desarrollar sus propias perspectivas.
- Permite actividades de aprendizaje globales, interdisciplinarias e integradas.
- Anima al alumno a enfrentarse a actividades de aprendizaje difíciles, incluso si tiene dificultades.
- Incluye actividades que animan al alumno a trabajar en colaboración con otros alumnos.

En la clase centrada en el aprendiz, el sistema de evaluación

- Evalúa a cada alumno de forma diferente.
- Incluye la aportación del alumno en su diseño y revisión.
- Vigila constantemente el progreso a fin de proporcionar retroalimentación sobre el crecimiento y los avances individuales.
- Da al alumno oportunidades que le permitan elegir la manera de demostrar que ha alcanzado los niveles académicos establecidos.

- Fomenta la reflexión del alumno sobre su propio desarrollo mediante oportunidades de autoevaluación.
- Permite la demostración de sus diferentes competencias en variadas formas.

A pesar de lo señalado, Campbell & Kryszewska (1992) advierten de tres tipos de problemas que se pueden generar en el desarrollo de un aprendizaje centrado en el alumno:

- a) Hay alumnos que rechazan este tipo de aprendizaje por diversas razones: porque creen que sólo se puede aprender del profesor, porque tienen un espíritu muy competitivo y muy poco cooperativo, o porque su propia autoestima es tan baja que no se atreven a adoptar un papel en el aula de mayor responsabilidad que la que tendrían que asumir en una clase guiada por el profesor.
- b) Los profesores a veces también se niegan a este tipo de dinámica de clase porque son reacios al cambio, porque no han sido entrenados para ello o porque creen que así van a cuestionar su propia autoestima como profesores.
- c) El tercer foco de problemas es de tipo externo al aula y se producen porque haya un programa marcado desde fuera que haya que seguir, porque las autoridades educativas, a diferentes niveles, no lo permitan o porque los alumnos deban afrontar a final de curso unos exámenes oficiales con unas características muy especiales.

Actualmente, son muchos los conceptos del proceso enseñanza-aprendizaje ligados a una educación centrada en el estudiante. Aspectos como aprendizajes significativos, relevantes y autónomos; competencias genéricas y específicas; metodologías activas y tutorías universitarias; enseñar a pensar, aprender a aprender y metacognición, ayudan a dar paso a un nuevo paradigma en el proceso formativo de los estudiantes: el modelo centrado en el aprendizaje. El mismo establece un papel protagónico al alumno, dándole prioridad a sus necesidades para favorecer los conocimientos a lo largo de la vida. Al respecto, los postulados de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior

en el Siglo XXI: Visión y Acción de la Organización de la Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1998), establecen que la educación superior tiene que adaptar sus estructuras y métodos de enseñanza a las nuevas necesidades, corroborando que se trata de pasar de un paradigma centrado en la enseñanza y la transmisión de conocimientos a otro, centrado en el aprendizaje y al desarrollo de competencias transferibles a contextos diferentes en el tiempo y en el espacio.

Cano (2009) recupera un análisis comparativo en donde se pueden valorar las diferencias de los modelos de estudio, a través de la comparación del profesor transmisor de conocimientos (modelo centrado en la enseñanza) con el de profesor generador de aprendizajes (modelo centrado en el aprendizaje). Los educadores en los últimos años han ido aprendiendo a emplear modelos centrados en el aprendizaje (enfoque totalmente diferente al paradigma con el que fueron educados cuando fueron alumnos). Aun así, es necesario insistir sobre una “transformación del paradigma centrado en el trabajo del profesor y en el aula, y una apuesta a favor de un modelo centrado en la adquisición y desarrollo de competencias mediante la ejecución de un proceso integrado de aprendizaje”. (Cano, 2009).

Características del estilo centrado en el estudiante

Existen algunas características en estilo de enseñanza centrado en el estudiante reportadas por la UNAM (2011) y que también han sido encontradas en el instrumento que fue usado en este estudio (McCombs y Wishler, 1997; Estévez et al., 2003):

Rendimiento académico

El aprendizaje es un proceso natural que debe ir dirigido a metas personales profundas; es activo, con voluntad propia y requiere de un análisis interno. El aprendiz busca crear representaciones coherentes y profundas del conocimiento. Busca vincular la nueva información con la ya existente orientando el conocimiento hacia el futuro, a través de experiencias significativas. Hay un reconocimiento que las relaciones

horizontales entre docente y estudiante favorecerían que se produzca el aprendizaje.

Factores afectivos:

La profundidad y amplitud del procesamiento de información, qué y cuánto es aprendido y recordado, es influenciado por: a) la autoconciencia y creencias sobre control personal, competencias, y habilidades; b) claridad en los valores personales, intereses y metas; c) expectativas personales, de éxito y fracaso; d) afecto, emociones, y estados mentales generales, y e) la motivación para aprender.

Se reconoce que factores afectivos negativos (sentimientos de inseguridad, preocupación por el fracaso, conciencia, timidez y temor ante los castigos corporales, temor al ridículo, o variables estigmatizantes) merman el entusiasmo del estudiante. Existe una convicción por parte del docente que una actitud receptiva hacia sus alumnos es de mucha utilidad, esto incrementará la motivación de los aprendices, la predisposición al aprendizaje será mejor y, por consiguiente, los resultados, serán más satisfactorios.

Diferencias individuales:

Se reconoce que los aprendices tienen diferentes capacidades y preferencias, estilos de aprendizaje y estrategias. Las creencias, pensamientos, conocimientos personales son el resultado de la construcción de la realidad e interpretación del individuo de sus experiencias.

A modo de resumen de ambos estilos, se presenta un cuadro comparativo elaborado por Moreno (1983) que resume las posiciones de ambos enfoques en cuanto a objetivos, actividades de clase, funciones del docente, del alumno y evaluación.

Método centrado en el estudiante	Método centrado en el maestro
Objetivos	
Determinados por el grupo	Determinados por el maestro
Enfasis en los cambios afectivos y actitudinales	Enfasis en los cambios intelectuales
Intenta desarrollar la cohesión del grupo	No intenta desarrollar la cohesión del grupo
Enfasis en el proceso del descubrimiento, aprender a aprender	Enfasis en la acumulación de conocimientos ya elaborados
Se busca que el estudiante se conozca más a sí mismo	No se busca que el estudiante se conozca a sí mismo
Se promueve la independencia, iniciativa y responsabilidad en el estudiante	El estudiante depende de las indicaciones y los señalamientos del maestro en la realización del trabajo
Actividades en clase	
Mucha participación de los estudiantes	Mucha participación del maestro
Interacción entre los estudiantes	Interacción maestro-estudiante
El maestro acepta las contribuciones de los estudiantes aun cuando sean erróneas e irrelevantes	El maestro corrige, critica o rechaza las contribuciones erróneas o irrelevantes de los estudiantes
El grupo determina sus propias actividades	El maestro determina las actividades
Se promueve la discusión acerca de las experiencias personales de los estudiantes	La discusión versa sólo sobre el material del curso
Se entregan reportes acerca de las experiencias del aprendizaje personal en clase	No se entregan reportes acerca de las experiencias del aprendizaje personal en clase
Funciones del maestro	
Coordina la discusión del grupo	Determina el curso de la discusión
Manifiesta su aceptación y su comprensión empática	Expresa su evaluación, aprobación o desaprobación y hace correcciones
Participa como un miembro más del grupo	Participa como un experto-autoridad dentro del grupo
Funciones del estudiante	
Plantea sus problemas e inquietudes personales	Escucha los problemas y cuestiones planteadas por el maestro
Busca e investiga sus propias respuestas y soluciones	Pide y espera que le maestro le de respuestas y soluciones
Comparte la responsabilidad de la disciplina y de las actividades realizadas en clase	Deja al maestro la responsabilidad de la disciplina y de las actividades realizadas en clase
Evaluación	
Las calificaciones y los exámenes tienen muy poca importancia	Las calificaciones y los exámenes son tradicionales e importantes
El estudiante es responsable de presentar evidencia de su trabajo	El estudiante se somete a los exámenes y los requisitos señalados por el maestro
Maestro y estudiante comparten la responsabilidad de la calificación	El maestro asume toda la responsabilidad de la calificación

Cuadro 1: Comparación entre los métodos centrado en el estudiante y centrado en el maestro (Moreno, 1983)

2.3 Aprendizaje significativo

El concepto de aprendizaje significativo (*meaningful learning*) se contrapone a la noción de aprendizaje memorístico (*rote learning*). Este último consiste en almacenar, de manera literal y arbitraria, grandes cantidades de información, Ausubel (2000) define este aprendizaje como mecánico, adquisición de nuevas informaciones con poca o ninguna relación a conceptos relevantes existentes en la estructura cognitiva. En ese caso, el nuevo conocimiento es almacenado de manera arbitraria: no hay interacción entre la nueva información y la ya almacenada.

Aprender significativamente, por el contrario, implica vincular de manera consciente conocimientos nuevos con conocimientos previos en la estructura cognitiva del sujeto que aprende (Ausubel, 2000; Novak; 2011). Este tipo de aprendizaje favorece la progresiva organización y complejización de las redes de significado, lo cual promueve una comprensión más profunda de los conceptos y de las relaciones que los conceptos establecen entre sí en dicha red. Lo anterior, además, permite que el acceso y la aplicación de los conceptos aprendidos sea más rápida y más eficiente (Novak, 2011; Romance y Vitale, 2011).

Los conocimientos adquiridos significativamente se almacenan en la memoria de una manera no literal y no arbitraria. Esto implica que el estudiante utiliza sus conocimientos previos como matriz ideacional y organizativa para incorporar el nuevo contenido proposicional, es decir, no retiene literalmente la información, sino que asimila su contenido proposicional estableciendo vínculos con otros contenidos proposicionales preexistentes y pertinentes (Romance y Vitale, 2011). Desde esta perspectiva teórica, las estructuras cognitivas son redes de significado compuestas por un conjunto proposiciones interconectadas, estas proposiciones son aseveraciones viables respecto de cómo son y cómo funcionan diversos aspectos del universo y están compuestas por dos conceptos relacionados entre sí (Novak, Mintzes y Wandersee, 2005).

Según Ausubel (2000), el factor separado más importante que influye en el aprendizaje es lo que ya sabe el aprendiz. Para él, aprendizaje significa organización e integración del nuevo material en la estructura cognitiva. Como otros teóricos del cognitivismo, parte de la premisa de que en la mente del individuo existe una estructura en la cual

se procesan la organización y la integración: es la estructura cognitiva, entendida como el contenido total de ideas de un individuo y su organización, o el contenido y organización de sus ideas, en una determinada área de conocimiento. Nuevas ideas e informaciones pueden ser aprendidas y retenidas en la medida en que conceptos, ideas o proposiciones relevantes e inclusivos estén adecuadamente claros y disponibles en la estructura cognitiva del individuo y funcionen, de esa forma, como “ancla” para nuevos conceptos.

En este sentido, la correcta adquisición de conceptos promoverá la creación de nuevas proposiciones significativas que vincularán conceptos entre sí. Este nuevo contenido, que ha establecido vínculos con los previos, se convierte en un contenido de la conciencia definido, diferenciado y claramente articulado, que enriquece la red de significados y amplía la matriz de aprendizaje (Ausubel, 2000). Además, el hecho de que un nuevo conocimiento haya sido aprendido significativamente supone que será menos vulnerable al olvido o la interferencia; en otras palabras, será más fácil de retener (Novak, 2010; Romance y Vitale, 2011).

Por lo tanto, entendemos por aprendizaje significativo cuando el alumno asimila e integra aquello que aprende en contraposición a la mera acumulación de conocimientos o información sin conexión alguna con la persona que aprende. Esto es posible desde un enfoque centrado en el alumno, en sus necesidades y particularidades. Llevarlo a cabo con éxito dependerá de las particularidades de cada docente, de su background, en buena cuenta, de sus creencias respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje.

CAPÍTULO III METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 Tipo de investigación

La presente investigación es de tipo cuantitativa porque se va a trabajar la información a partir de programas estadísticos y los resultados serán expresados a través de magnitudes numéricas. El paradigma es positivista ya que, al enmarcarse dentro de una metodología cuantitativa, se busca aumentar el conocimiento sistemático, comparable, medible y repetible, de forma que lo que no sea comprobable se rechace.

El paradigma positivista utiliza la vía hipotética deductiva como lógica metodológica, porque delineamos teorías, de ellas derivamos hipótesis las cuales se someten a su respectiva comprobación mediante instrumentos de investigación en búsqueda de datos numéricos para interpretarlos estadísticamente y llegar a una generalización.

Esta investigación, además, se enmarca dentro de la línea de investigación “Enseñanza- Aprendizaje” de la Facultad de Educación, específicamente en el campo de acción de formación del profesorado, buscando de esta manera contribuir a ampliar los conocimientos que se tienen de las creencias de los docentes sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto permitirá comprender los diversos aspectos de su trabajo, las interacciones que tienen con sus estudiantes, las formas en las que implementan reformas educativas y asimilan los programas de capacitación.

3.2 Sujetos de investigación

La técnica de muestreo fue de tipo no probabilístico intencional casual o accidental (Hernández, Fernández, y Baptista, 2003).

El procedimiento usado fue el siguiente: La investigadora estableció las coordinaciones con el Vicerrectorado de Investigación y el Vicerrectorado Académico de la Universidad para conseguir las autorizaciones respectivas. Luego, se envió un correo a todos los Decanos invitándolos a que sus docentes se sumen a esta investigación. Conforme iban dando su consentimiento, se establecieron contactos con los Directores y Coordinadores de Carrera para participar de las reuniones de profesores al inicio de ciclo y tener acceso a la muestra.

La encuesta se aplicó por grupos en varias oportunidades (cada que había una reunión de inicio de ciclo), solo a los docentes que libremente deseaban participar de la investigación y firmaban el consentimiento informado. Los instrumentos fueron aplicados directamente por la investigadora.

La muestra de la presente investigación estuvo constituida por 59 docentes de educación superior de una Universidad Privada de Lima que enseñan en los diferentes programas de Pre grado, Pos grado y Cpel. Se consideraron tanto docentes a tiempo parcial (N=52), como a tiempo completo (N=5). Las edades están comprendidas entre 29 y 72 años, siendo 49 años la media con una desviación estándar de 10,43.

Se excluyeron aquellos participantes que tenían menos de un ciclo de experiencia docente en educación superior. El promedio de años de experiencia de la muestra es 13 años, siendo 2 años el mínimo y 36 años el máximo.

Tabla 1
Composición de la muestra por sexo

Sexo	Frecuencia	%
Masculino	44	74,6
Femenino	15	25,4
Total	59	100

Fuente: Elaboración propia

En cuanto al programa académico en el que dictan, la mayoría pertenece a Pregrado y se encuentra en una condición de tiempo parcial, como puede observarse en la Tabla 2.

Cabe resaltar que previamente se aplicó un piloto del instrumento a 15 docentes de la misma casa de estudios (que no forman parte del N=59) para asegurar la contextualización, el fraseo y algunas expresiones que fueron reemplazadas del instrumento en su versión mexicana.

Tabla 2
Área de desempeño y categoría docente

		Categoría docente	
		Docente Tiempo Parcial	Docente Tiempo Completo
Área de desempeño	Pregrado (Pre)	41	4
	Escuela de Posgrado (EPG)	9	1
	Carreras Universitarias para Personas con Experiencia Laboral (CPEL)	4	0
	Total	54	5

N=59

Fuente: Elaboración propia

3.3 Diseño de investigación

La presente es una investigación no experimental, transversal de tipo descriptivo comparativo (Hernández, Fernández, y Baptista, 2003).

Se aplicará la utilización de encuestas, pues estas nos brindan todas las herramientas necesarias de acuerdo a los objetivos planteados. Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003), explican que el diseño de tipo encuestas, es el más óptimo para recabar información de tipo cuantitativa, ya que permite precisar opiniones, actitudes y creencias

de determinadas poblaciones. Este diseño señala los siguientes procedimientos, los mismos que se siguieron para la presente investigación:

1. **Seleccionar los objetivos:** De acuerdo a la problemática encontrada en la formulación del problema, se determinaron el objetivo general y los específicos, los mismos que se encuentran en la matriz de la investigación.
2. **Concretar la información:** Se procedió a la revisión bibliográfica en busca de los antecedentes a nivel internacional y nacional que permitieron orientar el trabajo. Además, la lectura de la bibliografía permitió diseñar y redactar el marco teórico en el que se fundamenta esta investigación.
3. **Definir la población objeto:** La población estuvo conformada por 59 docentes de una Universidad privada de Lima quienes decidieron participaron libremente del estudio.
4. **Disponer de los recursos:** Esta etapa fue viable porque se contó con la autorización de las máximas autoridades en la Universidad para realizar una investigación de este tipo (Vicerrector Académico y Vicerrector de Investigación), así como de los Decanos quienes motivaron a sus Directores y Coordinadores de Carrera a sumarse al proyecto. Es así como las encuestas fueron administradas de manera presencial y con formatos en físico al inicio de las reuniones de docentes y los datos fueron analizados usando el programa estadístico SPSS 23.
5. **Elegir el tipo de encuesta:** El instrumento usado es uno que ha sido ampliamente trabajado e investigaciones previas, tanto en su versión americana en inglés, como en la versión en español validada en México.
6. **Seleccionar el método de análisis de datos:** Se decidió que para lograr los objetivos de la investigación era necesario hacer un tratamiento estadístico descriptivo. Este trabajo se realizó con el programa SPSS 23 y se obtuvo frecuencias, porcentajes de respuestas, con sus respectivas medias y desviaciones típicas. Los resultados se presentaron mediante tablas y gráficos. Adicional a

ello, se realizó un análisis de confiabilidad usando Alpha de Cronbach.

7. **Revisar la encuesta:** Previamente se aplicó un piloto del instrumento a 15 docentes de la misma casa de estudios (que no forman parte del N=59) para asegurar la contextualización, el fraseo y algunas expresiones que fueron reemplazadas del instrumento en su versión mexicana.
8. **Seleccionar la muestra:** Se establecieron coordinaciones con el Vicerrectorado de Investigación y el Vicerrectorado Académico de la Universidad para conseguir las autorizaciones respectivas. Luego, se envió un correo a todos los Decanos invitándolos a sumarse a esta investigación. Conforme iban dando su consentimiento, se contactó con los Directores y Coordinadores de Carrera para participar de las reuniones de profesores al inicio de ciclo y tener acceso a la muestra.
9. **Aplicar la encuesta:** La encuesta fue aplicada directamente por la investigadora de manera presencial y con formatos físicos. El instrumento se tomó por grupos en varias oportunidades (cada que había una reunión de inicio de ciclo) solo a los docentes que libremente deseaban participar de la investigación y firmaban el consentimiento informado.
10. **Codificar los datos:** El proceso se inició creando una base de datos en Excel. A cada respuesta de la escala de Likert se le asignó un valor numérico, de la misma forma, se codificaron los datos correspondientes a las variables sociodemográficas. Los datos se fueron ingresando conforme se iban consiguiendo. Una vez que se aplicaron los instrumentos al total de la muestra, se creó una base de datos con el programa SPSS 23 y se exportaron los datos.
11. **Analizar los resultados:** Un primer paso fue la interpretación de los resultados. Luego, se dio inicio al análisis, para lo cual se utilizó la información del marco teórico y la experiencia de la investigadora.

12. **Elaborar el informe:** El informe se organizó en cuatro capítulos. En el primero, detalló el planteamiento del problema, presentándose la problemática encontrada, definiendo el problema a través de una cuestión que da origen a la investigación, incluyéndose los objetivos, las hipótesis, la justificación y los antecedentes del presente estudio. En el segundo capítulo titulado se desarrolló el marco teórico explicando todo el constructo teórico que sustenta este trabajo. El tercer capítulo fue destinado a la presentación de la metodología utilizada. En el capítulo cuatro se precisó la interpretación y el análisis de la información recogida. A partir de esto se arribó a unas conclusiones y recomendaciones.

3.4. Variables y dimensiones de la investigación

Variables	Dimensiones
Creencias docentes centradas en el aprendizaje y los estudiantes	Creencias no centradas en el docente No sostienen la idea de supremacía del rol protagónico del profesor y no consideran necesaria la afirmación de la autoridad mediante directivas y normas arbitrarias.
	Creencias que implican confianza en el estudiante Se basan en supuestos que sostienen optimismo en las posibilidades de aprendizaje de los aprendices y un interés en el desarrollo de las habilidades.

3.5 Técnicas e instrumentos de recolección de información

Paralelamente al Consentimiento informado (ver Anexo 2), para recolectar los datos de esta investigación se aplicaron, dos instrumentos:

3.5.1 Ficha sociodemográfica, creada especialmente para esta investigación con la finalidad de recolectar datos generales básicos de los participantes (Ver Anexo 3).

3.5.2 Cuestionario de creencias del profesor universitario, de McCombs y Wishler (1997), diseñado para indagar las creencias de los académicos sobre enseñanza, aprendizaje y aprendiz; en su versión adaptada por Estévez et al. (2003)

validada para docentes de educación superior de México (Ver Anexo 4).

El Coeficiente de Confiabilidad con Alpha de Cronbach obtenido en el cuestionario de creencias en su versión mexicana indica un índice de confiabilidad total de .789, es decir, por arriba de lo aceptable (Estevez et al, 2014). En cuanto a la confiabilidad medida por factores, los autores reportan para el Factor 1: 0,817, Factor 2: 0,764 y Factor 3: 0,788.- Todas ellas consideradas aceptables.

Los autores de la versión americana no reportaron validez de constructo, por lo que se decidió fortalecer las propiedades psicométricas del instrumento mediante un análisis factorial exploratorio con el método de máxima verosimilitud y rotación oblimín. Como primer paso, se estableció la idoneidad de los datos para este tipo de análisis por medio del KMO, en el cual se obtuvo un valor de 0,673 y la prueba de esfericidad de Bartlett, que resultó significativa ($\chi^2=395,7$; $p \leq 0,001$). Estos resultados mostraron la idoneidad de dichos datos para el análisis factorial en la versión mexicana.

El Cuestionario de creencias del profesor universitario es un inventario de autoreporte, con escala de medición de tipo Lickert con 4 alternativas: Muy en desacuerdo, Parcialmente en desacuerdo, Parcialmente de acuerdo y De acuerdo. El objetivo del instrumento es identificar las creencias personales respecto a la educación y reconocer el paradigma educativo del profesor. En particular si las creencias del profesor están centradas en el estudiante y el aprendizaje. En general, los docentes con creencias centradas en el aprendiz son aquéllos con medias mayores que 3.4 en el factor 1, y menores que 2.0 en los factores 2 y 3. Los docentes con creencias no centradas en el aprendiz son aquéllos con medias menores que 2.8 para el factor 1, y mayores que 2.4 para los factores 2 y 3 (Estevez et al, 2014).

La definición de enseñanza centrada en el alumno propuesta por el autor es un enfoque dual que proporciona información y, a la vez, dirige la toma de decisiones en el proceso educativo. Acopla al aprendiz (su herencia, experiencia, perspectivas, conocimientos

previos, talento, intereses, capacidades y necesidades), con el aprendizaje (conocimientos innovadores sobre el proceso de enseñanza – aprendizaje; las mejores estrategias para la promoción de altos niveles de motivación, aprendizaje y logros de todos los aprendices).

En general, el instrumento mide creencias de los docentes centradas en el aprendizaje y el estudiante, por medio de tres factores

- “Creencias no centradas en el docente”. Se definen porque no sostienen la idea de supremacía del rol protagónico del profesor y no consideran necesaria la afirmación de la autoridad mediante directivas y normas arbitrarias. que explicó un 14,1% de la varianza.
- “Creencias que implican confianza en los estudiantes”; se basan en supuestos que sostienen optimismo en las posibilidades de aprendizaje de los aprendices y un interés en el desarrollo de las habilidades. con un 13,8% de varianza explicada.
- “Creencias centradas en el contexto de aprendizaje”; se caracterizan por priorizar un ambiente en el aula que motive y apoye al estudiante en su aprendizaje y por una propensión a cultivar no solo el crecimiento intelectual en sus alumnos, sino también la formación social y emocional, con 13,6% de varianza explicada

La distribución de ítems por factores es como se detalla a continuación:

FACTOR 1

- 1.- Los estudiantes demuestran un mayor respeto por aquellos docentes a los que pueden ver como personas reales con las que se pueden relacionar y no simplemente como profesores.
- 4.- Los estudiantes rinden más en aquellas clases en las que los profesores animan a sus alumnos a expresar sus creencias y sentimientos personales.
- 7.- Con el fin de optimizar el aprendizaje, es necesario ayudar a mis alumnos a discutir sobre sus sentimientos y creencias sin sentirse cohibidos.
- 10.- Atender las necesidades sociales, emocionales y físicas de los estudiantes reviste tanta importancia para el aprendizaje como satisfacer sus necesidades intelectuales.
- 13.- Dedicar un tiempo a crear relaciones afectivas con mis alumnos es el factor más importante para que éstos alcancen un buen rendimiento.
- 16.- Ayudar a los estudiantes a entender el modo en que sus creencias sobre ellos mismos influyen en su aprendizaje resulta de tanta importancia como trabajar en sus aptitudes académicas.
- 19.- Puedo ayudar a aquellos estudiantes que no demuestran interés alguno en aprender a que tomen contacto con su motivación natural para el aprendizaje.
- 22.- Los estudiantes se sentirán más motivados hacia el estudio si los docentes logran conocerlos a nivel personal.
- 28.- Estar dispuesto a dejar conocer a mis alumnos quién soy yo como persona facilita en mayor medida el aprendizaje que ser una figura de autoridad.
- 32.- Aceptar a los estudiantes tal como son –sin importar cuál es su comportamiento o su actuación académica– los vuelve más receptivos ante el aprendizaje.
- 34.- Ver las cosas desde el punto de vista de los estudiantes es la clave para que obtengan un buen rendimiento académico.
- 35.- Creo que sólo con escuchar a mis alumnos en actitud receptiva ya les ayudo a resolver sus propios problemas.

FACTOR 2

- 2.- Las vidas privadas de determinados alumnos son tan disfuncionales que, sencillamente, son incapaces de aprender.
- 5.- Demasiados estudiantes esperan que se les engría.
- 8.- Es imposible trabajar con estudiantes que se niegan a aprender.
- 11.- Incluso si disponen de retroalimentación, algunos alumnos son incapaces de descubrir sus errores.
- 14.- Cuando trato con alumnos difíciles, no puedo evitar sentirme disgustado e inútil.
- 17.- Ya es demasiado tarde para prestar ayuda a determinados alumnos.
- 20.- No importa lo que haga o cuánto me esfuerce, determinados alumnos son irrecuperables.
- 23.- La capacidad innata está rígidamente fijada y algunos niños sencillamente no pueden aprender tan bien como otros.
- 26.- No se puede exigir de los docentes que trabajen con alumnos que sistemáticamente ocasionan problemas en el aula.

FACTOR 3

- 3.- No puedo permitirme cometer errores con mis alumnos.
- 6.- Si los alumnos no rinden lo suficiente, es preciso que retornen a lo más básico y desarrollen mejores habilidades.
- 9.- No importa lo mal que un profesor se sienta, él o ella está en la obligación de no dejar que sus alumnos tengan conocimiento de tales sentimientos.
- 12.- Mi tarea más importante como docente consiste en ayudar a mis alumnos a alcanzar los niveles prefijados que señalan el éxito.
- 15.- Si no apunto y dirijo las preguntas de mis alumnos, nunca conseguirán dar con las respuestas correctas.
- 18.- Conocer realmente bien la materia que imparto es la más importante contribución que puedo hacer al aprendizaje de mis alumnos.
- 27.- Sin duda los buenos profesores saben más que sus alumnos.
- 29.- Yo conozco mejor que mis estudiantes lo que necesitan saber y lo que es importante; mis alumnos deben aceptar mi palabra de que algo resultará útil para ellos.
- 31.- Para que se produzca un aprendizaje efectivo, necesito tener el control de la dirección del aprendizaje.
- 33.- Soy responsable de lo que aprenden mis alumnos y de cómo lo aprenden.

Para esta investigación los objetivos solo contemplan los 2 primeros factores por ser los que han sido más difundidos. El Factor 3 no se ha considerado en este trabajo porque no se ha encontrado suficiente literatura que lo sustente y porque, como se verá en el siguiente capítulo, presenta un índice de confiabilidad cuestionable.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

4.1 Contexto de investigación

El Cuestionario sobre Creencias del Profesor Universitario fue aplicado a los docentes de la Universidad San Ignacio de Loyola, USIL con sede en el distrito de La Molina.

La Universidad fue fundada en 1995 por el Lic. Raúl Diez Canseco Terry. En 1996, la USIL abrió la Escuela de Postgrado y en 2009 lanza CPEL, programa dirigido a que, adultos con experiencia profesional, concluyan sus estudios universitarios.

Hoy, la USIL cuenta con más de 19 000 estudiantes en los diferentes programas de pre grado y post grado y más de 500 docentes quienes comparten la misión institucional de formar profesionales competentes y emprendedores, con responsabilidad social y plena capacidad para desenvolverse nacional e internacionalmente.

El docente USIL es un profesional competente que asegura el logro de los objetivos del Modelo Educativo Institucional. Además de desempeñar sus tareas docentes, los profesores de la USIL son convocados para tomar parte de las decisiones de gobierno académico en los siguientes aspectos: Diseño y desarrollo del programa académico, selección de recursos de aprendizaje, evaluación y revisión de planes de estudio y evaluación de resultados de aprendizaje.

El docente USIL posee libertad de cátedra y se espera que esté comprometido con su capacitación continua, por lo que registra en el formato del Plan Anual de Desarrollo Docente dos líneas de desarrollo: Capacitación Interna y Capacitación Externa.

Al inicio de cada ciclo, se entregan a todos los docentes el Manual del Docente donde se brinda información relacionada con los documentos normativos sobre los cuales se desarrolla la actividad académica y administrativa de la institución, así como da a conocer la filosofía educativa. Asimismo, se entrega el calendario anual de capacitaciones internas para que los docentes elijan las áreas y terms en los que deseen seguirse formando.

4.2 Confiabilidad del instrumento

Los coeficientes de consistencia interna del Cuestionario sobre Creencias del Profesor Universitario fueron medidos con el alfa de Cronbach y se presentan en la Tabla 3. A continuación, se detallan los resultados encontrados.

Como puede observarse, las dos primeras subescalas presentaron valores superiores a 0.60 (Factor 1= 0.66 y Factor 2= 0.77), lo cual es considerado “aceptable” por la literatura (George y Mallery, 2003). El tercer factor, Creencias centradas en la enseñanza aprendizaje, presentó un valor ligeramente inferior de $\alpha = ,60$ (Factor 3= 0.58), es decir “cuestionable”. A pesar de ello, el coeficiente de alfa de Cronbach global es 0.81, que es considerado bastante bueno, según la recomendación de los autores (George y Mallery, 2003). En el Anexo 5, puede observarse el análisis estadístico de confiabilidad a detalle.

Estos valores, permiten afirmar que todos los ítems están relacionados significativamente por lo que forman parte del mismo constructo y que el instrumento en su totalidad es confiable. Sin embargo, como se señaló con anterioridad, para los objetivos de esta investigación solo serán tomados en cuenta los resultados del Factor 1 y 2.

Tabla 3
Coefficientes de Alpha de Cronbach

Factor	Alpha de Cronbach
Factor 1	0.66
Factor 2	0.77
Factor 3	0.58
Global	0.81

N=59

Fuente: Elaboración propia

Respecto a los análisis de validez del instrumento, la muestra con la que se trabajó en el presente estudio (N=59) no es lo suficientemente representativa para realizar este tipo de análisis. La literatura señala un mínimo de 10 participantes por muestra para realizar un análisis factorial (Nunnally, 1978; Velicer y Fava, 1998), por lo que este estudio queda pendiente para siguientes investigaciones. Cabe señalar que estudios previos tampoco reportan análisis de validez del instrumento.

4.3 Interpretación de resultados

En primer lugar, se presentarán los datos correspondientes a la ficha sociodemográfica:

Como puede observarse en la Tabla 4 y 5, la mayoría de los profesores encuestados pertenecen al sexo masculino, se encuentran ubicados entre los 50 - 59 años y cuentan con grado de maestría.

Tabla 4
Edad de los docentes

Edad	Sexo	
	Masculino	Femenino
	Recuento	Recuento
Menos de 30 años	0	1
Entre 30 y 39 años	8	7
Entre 40 y 49 años	9	1
Entre 50 y 59 años	16	4
Entre 60 y 69 años	9	0
Más de 69 años	1	0

Fuente: Elaboración propia

Tabla 5
Grado académico

		Frecuencia	%
Válido	Bachiller/Licenciado	3	5,1
	Maestría	49	83,1
	Doctorado	6	10,2
	Total	58	98,3
Perdidos	--	1	1,7
Total		59	100,0

Fuente: Elaboración propia

Si bien en la muestra hay una gran variedad en cuanto a años de experiencia, como se detalla en la Tabla 6, más de la mitad (59,3%) tiene menos de 5 años en la institución y solo un 11,9% más de 16 años.

Tabla 6
Años de experiencia en USIL

		Frecuencia	%
Años de experiencia docente USIL	Menos de 3 años	22	37,3
	De 4 a 5 años	13	22,0
	De 6 a 10 años	9	15,3
	De 11 a 15 años	8	13,6
	Más de 16	7	11,9
	Total	59	100,0

Fuente: Elaboración propia

Al cruzar los años de experiencia docente con la pregunta si ha realizado alguna actualización docente en los últimos 6 meses, se encontró que los docentes con menos experiencia, se capacitan más, aunque en líneas generales, la tendencia es a invertir un tiempo en capacitarse, lo cual es algo bastante positivo de esta muestra (Ver Tabla 7).

Tabla 7
Años de experiencia y actualización docente

		Actualización docente	
		Sí	No
Años de experiencia docente USIL	Menos de 3 años	16	6
	De 4 a 5 años	12	1
	De 6 a 10 años	9	0
	De 11 a 15 años	5	3
	Más de 16	5	2
Total		47	12

N=59

Fuente: Elaboración propia

Por el contrario, al cruzar esta misma variable (años de experiencia docente), con la pregunta si actualmente está involucrado en algún proyecto de investigación, vemos que, en líneas generales, la muestra está poco involucrada con la investigación. A pesar de esto, se aprecia que los docentes con menos experiencia docente no solo se capacitan más, si no también realizan más investigaciones. (Ver Tabla 8).

Tabla 8
Años de experiencia docente e investigación

Años de experiencia	Investigación	
	Sí	No
Menos de 3 años	6	16
De 4 a 5 años	5	8
De 6 a 10 años	3	5
De 11 a 15 años	2	6
Más de 16	1	7
Total	17	42

N=59

Fuente: Elaboración propia

Al cruzar edad de los docentes con actualización docente con investigación, se observa que los docentes más jóvenes son los que se capacitan más y están inmiscuidos en proyectos de investigación. Por el contrario, los docentes con mayor edad, no estarían participando de programas de capacitación continua, ni estarían realizando investigaciones (Tabla 9).

Tabla 9
Edad de docentes, actualización e investigación

Edad en años	Actualización docente		Investigación	
	Sí	No	Sí	No
Menos de 30	1	0	1	0
Entre 30 y 39	9	6	10	5
Entre 40 y 49	5	5	5	5
Entre 50 y 59	10	6	4	16
Entre 60 y 69	2	7	3	6
Más de 69	0	1	0	1

N=59

Fuente: Elaboración propia

Tabla 10
Docentes que enseñan en otra institución

Enseñan en otra institución	%
Sí	61,4
No	38,6
Total	100,0

N=59

Fuente: Elaboración propia

Tabla 11
Docentes que realizan una actividad independiente

Realizan actividad independiente	%
Sí	70,7
No	29,3
Total	100,0

N=59

Fuente: Elaboración propia

En las Tablas 10 y 11 se observa que la mayoría son docentes que enseñan en otra institución, comparten sus actividades con una actividad independiente y ocupan mayoritariamente un cargo directivo (Tabla 12).

Tabla 12
Cargo que ocupa en su centro de trabajo

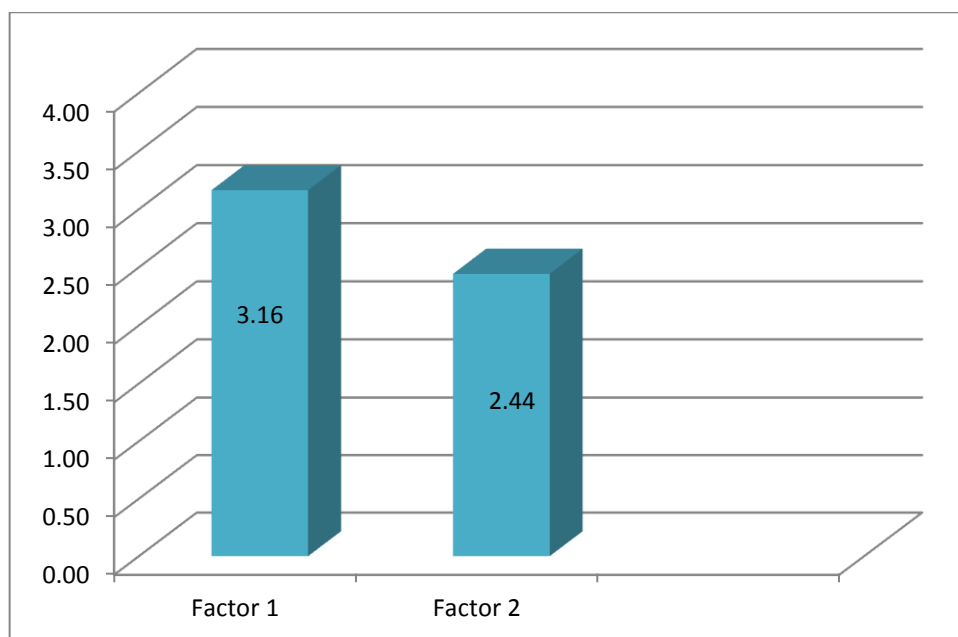
Cargo	%
Directivo	54,5
Mando medio	43,2
Analista	2,3
Total	100,0

N=59

Fuente: Elaboración propia

A continuación, se mostrarán los puntajes promedio obtenidos por toda la muestra en el Cuestionario de Creencias del Profesor para el Factor 1 y 2. Como puede observarse en la Figura 1, el puntaje es mayor en el Factor 1 (Creencias no centradas en el docente) y menor en el Factor 2 (Creencias que implican confianza en el estudiante).

Gráfico 1:
Promedio de puntajes obtenido por factores



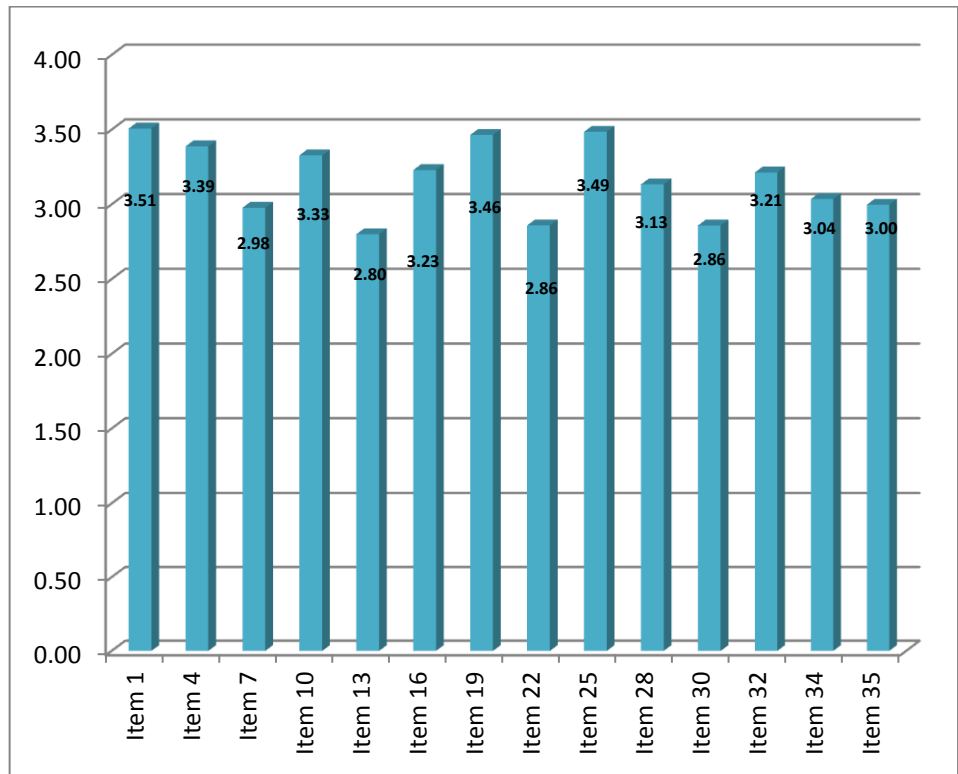
Fuente: Elaboración propia.

A continuación, presentaremos un análisis más fino de cada uno de los factores para revisar cuáles han sido los ítems más y menos puntuados.

En el Factor 1: Creencias no centradas en el docente, los ítems “1.- Los estudiantes respetan más a los profesores con los que se pueden relacionar como personas auténticas y no sólo como profesores” y “25.- Cuando los profesores están relajados y satisfechos de sí mismos, echan mano de su sabiduría natural para resolver incluso las situaciones más difíciles.” son los que obtienen las puntuaciones más altas (3.51 y 3.49, respectivamente). Por el contrario, “13.- Emplear tiempo en crear relaciones afectuosas con mis estudiantes es el elemento más importante para el rendimiento de los alumnos.” y “22.- Los estudiantes estarán más motivados para aprender, si los profesores logran conocerles a nivel personal.” obtienen los puntajes más bajos (2.98 y 2.86, respectivamente), evidenciando aún una resistencia a romper la distancia que tradicionalmente debería de existir entre docente y estudiante. El impacto de los factores afectivos en los resultados del aprendizaje no es reconocido aún por la muestra.

A pesar que, el factor mayor puntuado es el correspondiente a creencias no centradas en el docente, lo cual evidencia que la muestra no considera necesaria la afirmación de la autoridad mediante directivas y normas arbitrarias; es evidente, luego de revisar los resultados por ítems que el docente sigue teniendo un rol importante en los resultados que pueda tener su alumno en la sesión. Sin embargo, se evidencia un reconocimiento de las particularidades con que cada alumno cuenta, lo cual resulta muy positivo.

Gráfico 2:
Puntajes promedio por ítem Factor 1

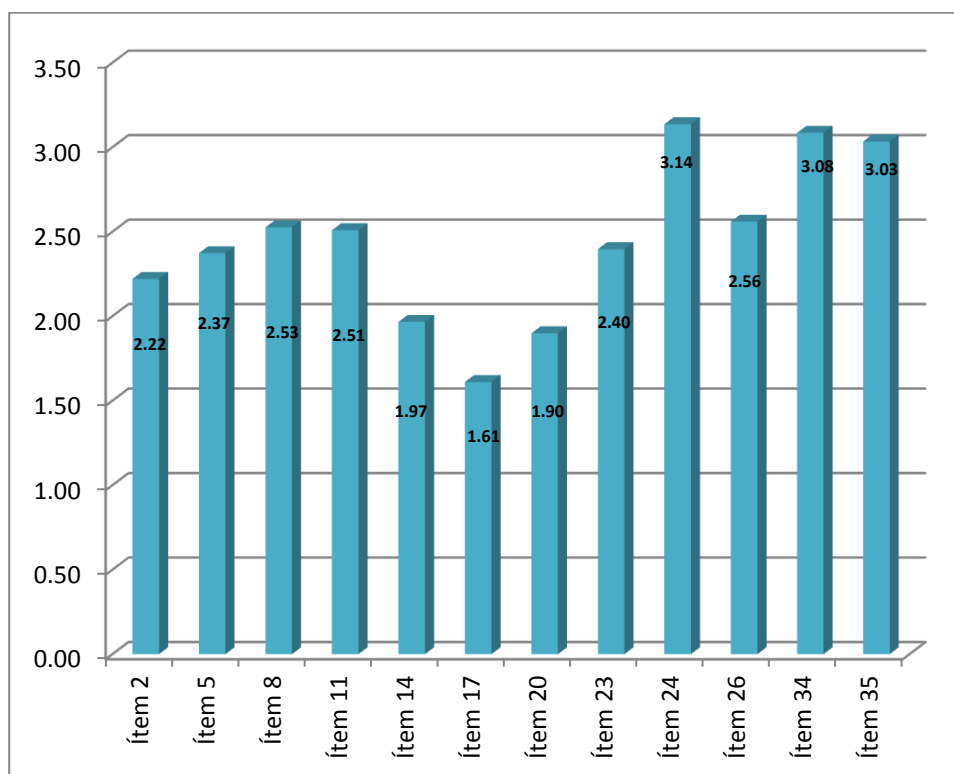


Fuente: Elaboración propia.

Es en el Factor 2: Creencias que implican confianza en los estudiantes donde se presentan la mayor variedad de puntajes promedios por ítem, tal como puede verse en la Figura 3. Mientras los ítems “24.- Una de las cosas más importantes que yo puedo enseñar a los estudiantes es cómo hacer en clase lo que se espera de ellos.”, “34.- Ver las cosas desde el punto de vista de los estudiantes es importante para su buen rendimiento en la escuela.”, “35.- Yo creo que escuchar a los estudiantes de una manera cordial les ayuda a resolver sus problemas.”, obtienen los puntajes más altos (3.14, 3.08 y 3.03, respectivamente), los ítems: “17.- Es demasiado tarde para ayudar a algunos estudiantes.” “20.- Haga lo que haga, me esfuerce lo que me esfuerce, hay estudiantes que son imposibles.” y “14.- No puedo ayudar a los estudiantes con dificultades en el aprendizaje, si cuando los trato me siento molesto y a disgusto.”, obtienen los puntajes más bajos de todo el cuestionario (1.61, 1.90 y

1.97, respectivamente). Existe pues en la muestra una visión que intenta dejar de lado la verticalidad de la relación docente- estudiante y, por el contrario, busca acercarse más a él, a sus necesidades y puntos de vista, depositando una dosis de confianza en él, a pesar de ello, aún no existe optimismo en las posibilidades de aprendizaje autónomo de los aprendices. No se observa una visión pesimista del estudiante; por el contrario, se reconoce que el docente puede hacer mucho por ayudar a su estudiante a aprender, lo cual es muy positivo.

Figura 3:
Puntajes promedio por ítem Factor 2



Fuente: Elaboración propia.

Si bien, en líneas generales, tal como se aprecia en la Figura 1, el total de la muestra presenta mayoritariamente creencias no centradas en el docente (PF1: 3,16; PF2: 2,44 y PF3: 2,95); al entrar al detalle de los datos, se encuentran diferencias entre los licenciados/bachilleres y los

doctores. Estos datos son presentados en la Tabla 13 donde se observa la media de factores en cruce con el grado académico de los docentes.

Entre los licenciados/bachilleres, el Factor 1 (creencias centradas en el alumno) es el más alto de todo. Esto es claramente diferente a lo encontrado entre los doctores, quienes presentan una tendencia a tener un mayor puntaje en las creencias centradas en el docente.

Tabla 13
Comparación entre Creencias y grado académico

Grado Académico		PF1	PF2
Bach/Lic	Media	3,25	2,07
	Desv. Est.	,15	,53
Maestría	Media	3,23	2,22
	Desv. Est.	,34	,54
Doctorado	Media	3,04	2,51
	Desv. Est.	,29	,34
Total	Media	3,20	2,24
	Desv. Est.	,33	,53

N=59

Fuente: Elaboración propia

En cuanto al área donde enseña el docente, se observa que en líneas generales hay una clara tendencia en la muestra por presentar creencias centradas en la confianza hacia el alumno. Esto es más marcado entre los profesores que enseñan en CPEL frente a los profesores de Pregrado.

Tabla 14
Comparación entre Creencias y área de desempeño docente

Área de desempeño		PF1	PF2
Pregrado	Media	3,18	2,32
	Desv est	,35	,49
CPEL	Media	3,41	1,86
	Desv est	,10	,50
Posgrado	Media	3,25	1,95
	Desv est	,23	,66
Total	Media	3,20	2,22
	Desv est	,32	,55

N=59

Fuente: Elaboración propia

Con el resto de variables, no se observan diferencias significativas para resaltar por lo que no se considera relevante reportarlas en el estudio.

4.4 Interpretación de resultados

Como puede observarse en el Capítulo Resultados de la Investigación, el perfil sociodemográfico de los docentes universitarios encuestados es: Profesor de sexo masculino, entre los 50 - 59 años, con grado de maestría y menos de 5 años de experiencia en la universidad.

La mayoría son docentes poco involucrados con la investigación, que enseñan en otra institución y/o comparten sus actividades con una actividad independiente en donde ocupan mayoritariamente un cargo directivo. Esta variable es importante tomar en cuenta al momento de asignarle responsabilidades al docente, carga administrativa extra y/o pedirle su compromiso con actividades que implican horas adicionales de dedicación, como la capacitación constante y la investigación.

En esta muestra se ha encontrado también que los docentes con menos experiencia docente no solo se capacitan más, si no también realizan más investigaciones. Esta figura se repite también con los docentes más jóvenes. Será importante, por lo tanto, mejorar la estrategia de comunicación y convencimiento hacia los profesores mayores que, coincidentemente, suelen ser docentes más experimentados, pues son quienes, aparentemente, presentan mayor resistencia para temas de formación continua y/o investigación.

En cuanto a las creencias, tal como se ha explicado previamente, éstas se definen como teorías o sustentaciones que las personas generan para poder adaptarse al entorno, interpretar hechos, dar explicaciones a situaciones y guiar su comportamiento (Rodrigo, Rodríguez, y Marrero, 1993; Pajares, 1992, Savasci-Acikalin 2009). Las creencias de docentes, en particular, son importantes si se tiene en cuenta que forman parte de la base que permite la toma de decisiones pedagógicas que hacen los docentes dentro y fuera del aula y que éstas, a su vez, influyen en la motivación de los estudiantes para el aprendizaje (Salazar, 2005). Teniendo eso como base, el presente trabajo buscó identificar las creencias sobre enseñanza aprendizaje en docentes universitarios para comprender las interacciones que tienen con sus estudiantes, las formas

en las que implementan reformas educativas y asimilan los programas de capacitación.

Los estudios psicométricos realizados al instrumento usado en esta investigación evidencian que el análisis de confiabilidad global, medido con el alfa de Cronbach, es bastante bueno (0,81), según la recomendación de los autores (George y Mallery, 2003), aunque el Factor 3 reporta una “confiabilidad cuestionable” (0,58). Estos resultados son diferentes a los obtenidos por el instrumento en su versión mexicana donde se reportan índices mayores (Estévez, 2014). Esto puede deberse básicamente al número de muestra que se manejó en ambas investigaciones (135 en el estudio de Estévez (2014) y 59 en este trabajo). Sin embargo, aun así, los encontrados son índices buenos que permiten deducir que todos los ítems contribuyen a la consistencia interna de la escala de la que forman parte, pues la eliminación de cualquiera de ellos no supone un incremento en el Alfa de Cronbach (Ver Anexo 4). Estos valores, permiten afirmar que todos los ítems están relacionados significativamente por lo que forman parte del mismo constructo y que el instrumento en su totalidad es confiable.

En cuanto a los resultados encontrados, se aprecia que el puntaje es mayor en el Factor Creencias no centradas en el docente. Contrariamente a lo que se reporta en investigaciones como las de Brunner (2008) o las de Montenegro y Fuentealba (2010), al interior de las aulas universitarias de esta muestra, no estarían predominando los métodos educativos tradicionales como la memorización de los contenidos o el aprendizaje individual.

Entre estos docentes se aprecia más bien que tienen al estudiante como centro de su práctica, entendiéndolo como una persona donde los factores afectivos y sociales tienen tanta importancia como los cognitivos. Estos resultados concuerdan con las investigaciones de Estévez, Zavala, Martínez (2008) y de Estevez, Valdez, Arreola & Zavala (2014), cuyos resultados permitían afirmar que los docentes universitarios tienen creencias sobre enseñanza y aprendizaje que comienzan a estar centradas, aunque sea de manera parcial, en las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Los resultados también señalan que empiezan a presentarse en los docentes, acuerdos con creencias que expresan distanciamiento del rol tradicional de la enseñanza basado en la afirmación a ultranza de la autoridad y el

protagonismo del profesor. Hay, por el contrario, una visión que intenta dejar de lado la verticalidad de la relación docente- estudiante y busca acercarse más a él, a sus necesidades y puntos de vista.

Otro hallazgo importante es que el impacto de los factores afectivos en los resultados del aprendizaje no es reconocido aún por la muestra. Si bien son las creencias no centradas en el docente las que han puntuado más alto, para ellos, el maestro sigue teniendo un rol importante en los resultados que pueda tener el estudiante en la sesión (es decir, aún hay resistencia a un estilo orientado completamente en el estudiante). Se observa una tendencia, aunque menor, a presentar confianza en el estudiante y en sus capacidades. Se reconoce que el docente puede hacer mucho por ayudar a su alumno a aprender y se aceptan las particularidades con que cada alumno cuenta, lo cual resulta muy positivo.

Con respecto a las diferencias significativas presentadas en los estilos de creencias por grado académico, se observa que son los docentes bachilleres/licenciados quienes presentan creencias más marcadas hacia un estilo no centrado en el docente. Por el contrario, se aprecia que entre los doctores habría una ligera tendencia a centrarse más en un estilo centrado en el docente. A pesar que la muestra del estudio es pequeña para generalizar resultados, los hallazgos podrían explicarse porque los profesores mayores (y quienes normalmente tienen los grados más altos) suelen tener un estilo de enseñanza- aprendizaje más tradicional, similar a como fueron formados cuando cumplieron el rol de estudiantes.

Estos resultados encontrados corroborarían que las creencias se construyen desde las experiencias como estudiantes y docentes, tal como lo señala la literatura (Gregorie, 2003, citado por Rosales, 2009). Otra interpretación es que, a mayor preparación y experiencia, se va perdiendo la ansiedad por las actividades de enseñanza- aprendizaje en sí y se van centrando más en los actores del proceso (del docente en este caso).

Los resultados concuerdan con la investigación realizada por Estévez, Zavala, Martínez (2008) quienes señalan que las creencias que están centradas en el aprendizaje y en el aprendiz, se encuentra asociadas a diversos factores del docente como: grados académicos altos, mayor antigüedad laboral y experiencia docente y más años de edad. Es decir,

tener posgrado, experiencia como docente de educación superior, no pocos años de contratación laboral y mediana edad parecen ser factores de peso e influencia en las creencias de los docentes sobre aprendizaje, aprendiz y enseñanza.

En cuanto al área donde enseña el docente, se observa que en líneas generales hay una clara tendencia en la muestra por presentar creencias no centradas en el docente. Esto es más marcado entre los profesores que enseñan en CPEL frente a los profesores de Pregrado. Aparentemente, tal como lo indica Ferreyra (2009), las creencias que se construyen sobre los estudiantes son elaboradas tomando en cuenta las características del grupo y el contexto en el que se encuentran, por esta razón, se observaría esta marcada diferencia (los estudiantes de CPEL suelen tener más edad y dedicarse a trabajar, además de estudiar, por lo que se les atribuye una mayor cuota de responsabilidad que los alumnos de Pregrado).

Teniendo en cuenta que las creencias docentes tendrían una estrecha relación con las estrategias didácticas que se implementan en cada sesión, e influirían en la calidad de los aprendizajes, queda claro que los programas de formación docente deberían estar acompañados de un proceso de reflexión en torno a las creencias que presentan los docentes participantes. El gran desafío de los programas de capacitación será, por lo tanto, el cambio de las representaciones y sentimientos profundamente arraigados en el docente (Monereo y Badia, en prensa En: Contreras et al, 2010) y no la formación en sí misma.

La formación docente debería propiciar entornos cooperativos en los que la revisión crítica de las propias prácticas sea resignificada desde la especificidad del campo profesional convocante. En este sentido, la construcción de acuerdos conceptuales, metodológicos y evaluativos entre los equipos docentes contribuirían a darle una mayor integración a la práctica docente y la equivalencia en cuanto a oportunidades de aprendizaje para los estudiantes. (De Vincenzi, 2009)

Plantear programas de capacitación docente dejando de lado las creencias de los docentes no va a permitir obtener los resultados deseados a nivel institucional. Por el contrario, estos se convertirán en un obstáculo para la asimilación de los programas de capacitación y el objetivo de la calidad educativa. Los procesos de desarrollo y formación docente, para que sean exitosos, deben tomar en cuenta el sistema de creencias de esos

profesores. No hacerlo llevará a que esas creencias, basadas en estilos de enseñanza-aprendizaje tradicionales, se conviertan en un impedimento para la implementación de nuevas estrategias o herramientas didácticas. Esto debe ser comprendido, básicamente, por los actores encargados de tomar decisiones a nivel macro (Solís, 2015).

CONCLUSIONES

A continuación, se presentan las conclusiones del presente trabajo:

- El perfil sociodemográfico de los docentes universitarios encuestados para este trabajo es: Profesor de sexo masculino, entre los 50 - 59 años, con grado de maestría y menos de 5 años de experiencia en la Universidad. La mayoría son docentes poco involucrados con la investigación, enseñan en otra institución y/o comparten sus actividades con una actividad independiente en donde ocupan mayoritariamente un cargo directivo.
- En cuanto a los resultados medidos con este instrumento, se aprecia que la muestra presenta mayoritariamente creencias no centradas en el docente. Reconocen al estudiante como centro de su práctica docente, entendiéndolo como una persona donde los factores afectivos y sociales tienen tanta importancia como los cognitivos.
- Los docentes bachilleres/licenciados presentan creencias más marcadas hacia un estilo no centrado en el docente. Por el contrario, los doctores presentarían una ligera tendencia a centrarse más en un estilo centrado en el docente. Estos resultados concuerdan con investigaciones previas.

- Los docentes más jóvenes estarían más comprometidos con programas de capacitación continua y proyectos de investigación que sus pares mayores.
- En líneas generales, hay una clara tendencia en la muestra por presentar creencias no centradas en el docente. Esto es más marcado entre los profesores que enseñan en CPEL, frente a los profesores de Pregrado.

RECOMENDACIONES

Para futuros trabajos se recomienda:

- Contar con una muestra mayor y, en la medida de lo posible, usar técnicas de muestreo no probabilístico que permita generalizar los resultados. Esto, teniendo en cuenta que cuanto más grande sea la muestra, las estimaciones serán más precisas y con menos riesgo de error.
- Realizar pruebas de validez y confiabilidad del instrumento que no han sido realizadas hasta el momento. Incluso la versión original del instrumento carece de estudios de validez.
- Establecer creencias por cada etapa del proceso de enseñanza-aprendizaje, teniendo en cuenta que cada una de ellas presentará sus particularidades.
- Hacer un cruce con la variable desempeño docente en el aula, para verificar si los resultados obtenidos a nivel de creencias se condicionan con lo que verdaderamente ocurre en el aula.

BIBLIOGRAFÍA

- Abril, Y; Ortiz, B; Rodriguez, Bermúdez, Y; Oviedo J. et al (2007). Tradición del concepto creencia y su relación con la pedagogía. Tesis para optar al título de Licenciada en Educación Preescolar, Universidad de San Buenaventura, Bogotá, Colombia.
- Aguilera, P. E. y Ortiz, T. E. (2012) La caracterización de perfiles de estilos de aprendizaje desde la concepción histórico-cultural de L. S. Vigotski. *Revista Pedagogía Universitaria*. 5(3).
- Alvarado, V. (2010). *Técnicas didácticas centradas en el docente*. 1-5. Recuperado el 12 de octubre de 2017 de: <https://didacticased.wikispaces.com/file/view/T%C3%A9nicas+did%C3%A1cticas+centradas+en+el+profesor.pdf>
- Ávalos, B., Cavada, P., Pardo, M., Sotomayor, C. (2010). La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional. *Estudios Pedagógicos*. 36(1), 235-263.
- Ausubel, D. (2000). *Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva* (G. Sánchez Trad.). Barcelona: Paidós.
- Caldo, M., Graziano, N., Martinchuk, E. & Ramos, M. (2012). La infancia en las representaciones de los maestros y las maestras. *Perfiles Educativos*, 34 (135), 100-115.
- Campbell, C. & H. Kryszevska (1992). *Leamer-based teaching*. Oxford: OUP.

- Cano, R. (2009). Tutoría universitaria y aprendizaje por competencias. ¿Cómo lograrlo? REIFOP, 12 (1), 181-204. Recuperado de <http://www.aufop.com/>
- Clark, C., & Peterson, P. (1990). Procesos de pensamiento de los docentes. En M. Wittrock (ed.), *La investigación de la enseñanza*, vol. III. Barcelona: Paidós.
- Chiang, M., Rivas, A. (2013). Un cuestionario de estilo de enseñanza para el docente de Educación Superior. *Revista Lasallista de Investigación*, 10 (2), 62-68.
- Contreras, C., Monereo C., Badia A (2010). ¿Cómo enfrentan los docentes universitarios los incidentes críticos que ocurren en las aulas de formación de futuros profesores?. *Estudios Pedagógicos XXXVI*, N° 2: 63-81.
- Cortez, K; Fuentes, V; Villablanca I & Guzmán C. (2013). Creencias docentes de profesores ejemplares y su incidencia en las prácticas pedagógicas. *Estudios Pedagógicos XXXIX*, N° 2: 97-113.
- Cruz, I. (2008). Creencias pedagógicas de profesores: el caso de la licenciatura en nutrición y ciencia de los alimentos en México. *Revista Currículum*, 21, 137-156. Recuperado el 04 de junio de 2015 de: <http://webpages.ull.es/users/revistaq/ANTERIORES/numero21/cruz.pdf>
- De Vincenzi, A (2009). Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios. *Educación y Educadores*, Universidad de La Sabana, Cundinamarca, Colombia vol. 12, núm. 2, pp. 87-101
- Delgado, M.A. (1991). *Estilos de Enseñanza en la Educación Física. Propuesta para una Reforma de la Enseñanza*. Granada: I.C.E. de la Universidad de Granada
- Estévez, E., Martínez, A., Castro, L., Romero, R., Krimpe, J., Ketchul, S. et al. (2003). *Creencias de los docentes de la Universidad de Sonora sobre el aprendiz, la enseñanza y el aprendizaje*. Sonora: Unison-Uno.

- Estévez-Nenninger, E. H, Valdés-Cuervo, A. A., Arreola-Olivarría, C. G., & Zavala-Escalante, M. G. (2014). Creencias sobre enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 6 (13), 49-64.
- Fernández, M. T., Tuset, A. M., Pérez, R. E., & Leyva, A. C. (2009). Concepciones de los maestros sobre la enseñanza y el aprendizaje y sus prácticas educativas en clase de Ciencias Naturales. *Enseñanza de las Ciencias*, 27 (2), 287-298.
- Ferreira, A. (2012). *Creencias y concepciones docentes sobre la evaluación de los aprendizajes en el contexto universitario*. Tesis para optar por el título de Licenciado en Psicología. Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima- Perú.
- George, D. y Mallery, P. (2003). *Spss for Windows step by step: A Simple Guide and Reference*. 11.0 Update (4.ª ed.). Boston: Allyn & Bacon
- Guerra, F. (2014). *Creencias sobre ciudadanía y educación ciudadana en docentes de un colegio público y un colegio privado de Lima*. Tesis para optar por el título de Licenciado en Psicología. Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima- Perú.
- Ginocchio, L. (2014). *Concepciones y creencias docentes sobre el Colegio Democrático*. Tesis para optar por el título de Licenciado en Psicología. Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima-Perú.
- González-Peiteado, M. (2012). *Las representaciones sobre los estilos de enseñanza en la construcción del rol docente*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Vigo.
- González-Peiteado, M. (2013). Los estilos de enseñanza y aprendizaje como soporte de la actividad docente. *Revista Estilos de Aprendizaje*. 11, 51-70
- González-Peiteado, M. y Pino-Juste, M (2014). Aproximación a las representaciones y creencias del alumnado de magisterio sobre los estilos de enseñanza. *Revista Educación XX1*, 17 (1), 81-110. doi: 10.5944/educxx1.17.1.10706

- Gutiérrez, O. (2003). *Enfoques y modelos educativos centrados en el aprendizaje*. El proceso educativo desde los enfoques centrados en el aprendizaje. Recuperado de <http://www.lie.upn.mx/docs/docinteres/EnfoquesyModelosEducativos4.pdf>
- Hashweh, M. (2005). Teacher pedagogical constructions: a reconfiguration of pedagogical content knowledge. *Teachers and Thinking: Theory and Practice* 11: 273-292.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la Investigación*. México, D.F: McGraw-Hill/Interamericana Editores, S.A.
- Hernández, F., Maquilón, J. (2010). Las concepciones de la enseñanza. Aportaciones para la formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(3), 17-25.
- Isaza, L. (2014). Estilos de Aprendizaje: una apuesta por el desempeño académico de los estudiantes en la Educación Superior. *Revista Encuentros*, Universidad Autónoma del Caribe, 12 (2), 25-34.
- Isaza, L., Henao, G., (2012). Actitudes-Estilos de enseñanza: Su relación con el rendimiento académico. *International Journal of Psychological Research*, 5(1), 133-141
- Kagan, D. (1992). *Implications of Research on Teacher Belief*. *Educational Psychologist*, 27(1), 65 – 90.
- Kansanen, P., Tirri, K., Meri, M. Krokfors I., Husu, J. & Jyrhämä, R. (2000). *Teachers' pedagogical thinking*. New York: American University Studies.
- Libedinsky, M. (2001). *La innovación en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- López, B. & Basto, S. (2010). Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva. *Educación y Educadores*, 13(2), 275-291.

- Loza de los Santos, M. (2011). *Creencias docentes sobre conductas agresivas de los niños en la institución educativa inicial*. Tesis para optar por el título de Licenciado en Psicología. Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima- Perú.
- Macotela, S., Flores, R. & Seda, I. (2001). Las creencias de docentes mexicanos sobre el papel de la escuela y del maestro. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado el 25 de Mayo de 2015 de <http://www.rieoei.org/deloslectores/106Macotela.PDF>
- Mares, A., Martínez, R., & Rojo, H. (2009). Concepto y expectativas del docente respecto a sus alumnos considerados con necesidades educativas especiales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14 (42), 969-996.
- Marcelo C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona. Ceac.
- Martínez, N. (2013). Las creencias de los profesores universitarios sobre evaluación del aprendizaje. *Diálogos. Editorial Universidad Don Bosco*, 7 (12), 45-66
- McCombs, B., & Whisler, J. (1997). *La clase y la escuela centrada en el aprendiz: Estrategias para aumentar la motivación y el rendimiento*. Barcelona: Paidós.
- McCombs B. & Whisler, J. (2000). *La clase y la escuela centradas en el aprendiz: Estrategias para aumentar la motivación y el rendimiento*. Barcelona: Editorial: Temas de educación Paidós
- Mansilla, J., Beltrán, J. (2013). Coherencia entre las estrategias didácticas y las creencias curriculares de los docentes de segundo ciclo, a partir de las actividades didácticas. *Perfiles Educativos*, XXXV (139), 25-39.
- Menin, O. (2001). *Pedagogía y Universidad. Currículo, didáctica y evaluación*. Santa Fe: Ediciones Homosapiens.
- Montenegro, H; Fuentealba, R. (2010). El formador de futuros profesionales. *Calidad en la Educación* ISSN-e 0717-4004, N°. 32, 253-267.

- Moreno, S. (1983). *La educación centrada en la persona* (2da Ed.) México, DF: Manual Moderno.
- Muchmore, J. (2004). *A teachers' life*. San Francisco: Backalong books.
- Novak, J. (2011) "Learning, creating, and using knowledge: Concept maps as a facilitative tools in schools and corporations". *Journal of e-learning and Knowledge Society*, 6 (3) 21-30.
- Novak, J., Mintzes, J. y Wandersee, J. (2005). *Learning, teaching and assessment: A human constructivist perspective*. San Diego: Elsevier Academic Press.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Pajares, M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research* 62 (3), 307-332.
- Ponte, J. (1999). Las creencias y concepciones de maestros como un tema fundamental en formación de maestros. México, DF: Manual Moderno
- Pozo, J., Scheuer N., Pérez M., M. Mateos, E. Martín & M. de la Cruz (eds.). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Grao.
- Prieto, M. (2008). Creencias de los profesores sobre evaluación y efectos incidentales. Caracas, Venezuela. *Revista de Pedagogía*. Vol.29, No.84, Pp. 123-144 (resumida) de Casimira López, 43- 50. Recuperado el 29 de abril de 2015 de: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-sp/Las%20creencias.doc>
- Prieto, L. (2007). Autoeficacia del profesor universitario: Eficacia percibida y práctica docente. Madrid: Narcea Ediciones Valdés, A., Castillo, E., & Sánchez, P. (2009). Percepción de los docentes con respecto a la evaluación de su práctica. *Revista de Investigación Educativa Duranguense*, 5 (10), 1-10.

- Prieto, M. & Contreras, G. (2008). Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: un problema a develar. *Estudios pedagógicos*, 34(2), 245-262.
- Rodrigo, M., Rodríguez, A. & Marrero, J. (1993). Representaciones y procesos en las teorías implícitas. En *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor Distribuciones S.A.
- Rodríguez-Sosa, J., & Solis-Manrique, C. (2017). Creencias docentes: Lo que se hace en el aula es consecuencia de lo que se piensa. *Propósitos y Representaciones*, 5(1), 07-20. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2017.v5n1.155>
- Rojas, M. (2014). Las creencias docentes: Delimitación del concepto y propuesta para la investigación. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*. 27(14). Disponible en: <http://www.dialogoseducativos.cl/revistas/n27/rojas.pdf>
- Romance, N. R., Y Vitale, M. R. (2013). A Research-Based Instructional Model for Integrating Meaningful Learning in Elementary Science and Reading Comprehension. En N. Stein y S. Raudenbush (Eds.) *Developmental Cognitive Science Goes to School* (pp 127-42). New York: Routledge.
- Rosales, E. (2009). *Concepciones y creencias docentes sobre el éxito y fracaso en el área curricular de Comunicación Integral*. Tesis para optar por el título de Licenciado en Psicología. Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima- Perú.
- Salazar, S. (2005). El conocimiento pedagógico del contenido como categoría de estudio de la formación docente. *Revista Electrónica. Actualidades Investigativas en Educación*, 5(2), 1-18.
- Savasci-Acikalin, F. (2009). Teacher beliefs and practice in science education. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 10 (1), 1-14.

- Serrano, R. (2010). Pensamientos del profesor: un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. *Revista de Educación*, 352, 267-287
- Solar, M. & Díaz, C. (2009). Los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula universitaria: una mirada desde las creencias de académicos de trabajo social y periodismo. *Estudios Pedagógicos XXXV* (1), 181-197.
- Solis, C. (2015). Creencias sobre enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios: Revisión de algunos estudios. *Propósitos y Representaciones*, 3(2), 227-260. doi: [http:// dx.doi.org/10.20511/pyr2015.v3n2.83](http://dx.doi.org/10.20511/pyr2015.v3n2.83)
- Steel, C. (2009). Reconciling university teacher beliefs to create learning designs for LMS environments. *Australasian Journal of Educational Technology*, 25(3), 399-420.
- Tirado-Morueta R. & Aguaded-Gómez J. (2012). Influencias de las creencias del profesorado sobre el uso de la tecnología en el aula. *Revista de Educación*, 363- 370.
- Trigwell, K & Prosser, M. (1991). Improving the quality of student learning: the influence of learning context and student learning outcomes. . *Higher Education*, 22, 251-266.
- Thompson A. G. (1992). The teacher's beliefs and conceptions: a synthesis of the research. En D. A. Grouws, (ed.), *Handbook on mathematics teaching and learning*. New York: Macmillan, 127-146.
- Tovar-Gálvez J, & García G. (2012). Investigación en la práctica docente universitaria: obstáculos epistemológicos y alternativas desde la Didáctica General Constructivista. *Revista de Educação e Pesquisa*, São Paulo, 38 (04), 881-895.
- UNAM (2011). *Seminario Taller De Evaluación/Formación De Competencias Docentes*. Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.

- Valdés, A., Castillo, E., & Sánchez, P. (2009). Percepción de los docentes con respecto a la evaluación de su práctica. *Revista de Investigación Educativa Duranguense*, 5 (10), 1-10.
- Valdés, A. Urías, M., & Montoya, G. (2010). Creencias del docente con respecto al desempeño académico de los estudiantes. En J. Angulo, A. Valdés, S. Mortis & R. García (eds.), *Educación, Tecnología e innovación*. Sonora: Instituto Técnico de Sonora.
- Velicer, W. F. y Fava, J. L. (1998). Effects of variable and subject sampling on factor pattern recovery. *Psychological Methods*, 3(2), 231-251
- UNESCO. (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm.

**ANEXOS
DE LA INVESTIGACIÓN**

**ANEXO N° 1:
MATRIZ GENERAL DE INVESTIGACIÓN**

Tema	Problema	Objetivos	Hipótesis
<p style="text-align: center;">Creencias de los docentes universistarios centradas en el aprendizaje y los estudiantes</p>	<p style="text-align: center;">Problema General ¿Cuáles son las creencias que tienen los docentes universistarios sobre el aprendizaje y los estudiantes?</p>	<p>Objetivo General Identificar las creencias de los docentes universistarios sobre el proceso de enseñanza- aprendizaje</p>	<p style="text-align: center;">Hipótesis General Las creencias de los docentes universistarios sobre el proceso de enseñanza aprendizaje son, mayoritariamente, centradas en el aprendizaje y el estudiante.</p>
		<p>Objetivos Específicos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Establecer un perfil sociodemográfico del docente universistario de los programas académicos Pregrado, Posgrado y Cepel de la Universidad San Ignacio de Loyola. • Identificar las creencias de los docentes universistarios centradas en el aprendizaje de los estudiantes. • Identificar las creencias de los docentes universistarios sobre la confianza para el aprendizaje de sus estudiantes. • Presentar las diferencias existentes entre las creencias de los docentes universistarios frente a su grado académico. • Presentar las diferencias existentes entre las creencias de los docentes universistarios frente a los programas académicos en los que se desempeñan. 	

**ANEXO 2:
CONSENTIMIENTO INFORMADO**

Estimado(a) docente,

Se le está invitando a participar de un estudio de investigación, cuyo **objetivo es identificar el perfil del docente universitario de USIL.**

Su participación implica el llenado de tres formatos para marcar. **El tiempo promedio que le tomará es 20 minutos.**

Antes de decidir si participa o no en este estudio, debe comprender cada uno de los siguientes apartados. Este proceso se conoce como CONSENTIMIENTO INFORMADO.

Siéntase con absoluta libertad para preguntar sobre cualquier aspecto que le ayude a aclarar sus dudas al respecto. Una vez que haya comprendido el estudio y, si usted desea participar, se le solicitará que firme este formato.

- Si bien su participación es importante para este estudio, **usted tiene derecho a decidir si desea o no hacerlo, sin ningún perjuicio.** No habrá ninguna consecuencia desfavorable para usted, en caso de no aceptar la invitación.
- Si decide participar en el estudio, puede retirarse en el momento que lo desee, aun cuando el investigador responsable no se lo solicite, pudiendo informar o no las razones de su decisión, la misma que será respetada en su integridad.
- Cada cuestionario que llene **es anónimo.** No deberá colocar su nombre en ninguna hoja. Su datos no serán identificados en ningún momento del estudio
- **La información obtenida en este estudio será tratada de manera confidencial** por el grupo de investigadores lo cual significa que nadie excepto los investigadores tendrán acceso a la información que nos proporcione. Los resultados serán usados como un conjunto, no se identificará a ninguna persona en particular.

Yo, _____
_____ he leído y comprendido la información la información anterior y mis preguntas han sido respondidas de manera satisfactoria. Convengo en participar en este estudio de investigación.

La Molina,..... de de 2016

.....
FIRMA

ANEXO 3:

CUESTIONARIO SOBRE CREENCIAS DEL PROFESOR UNIVERSITARIO

Este cuestionario busca saber qué piensan los maestros de Educación Superior acerca del aprendizaje y la enseñanza (Adaptado de McCombs y Whisler por Estévez, Coronado y Martínez, 2014).

INSTRUCCIONES: Lea cada una de las siguientes afirmaciones. Después decida su grado de acuerdo o desacuerdo con ellas y señale con una X la columna que corresponda a su respuesta. Haga caso de su primera impresión y no dedique un tiempo excesivo a meditar sobre cada enunciado. Por favor, conteste todas las preguntas.

	ENUNCIADO	Muy en desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	De acuerdo
1	Los estudiantes demuestran un mayor respeto por aquellos docentes a los que pueden ver como personas reales, con las que se pueden relacionar, y no simplemente como profesores.				
2	Las vidas privadas de determinados alumnos son tan disfuncionales que, sencillamente, son incapaces de aprender.				
3	No puedo permitirme cometer errores con mis alumnos.				
4	Los estudiantes rinden más en aquellas clases en las que los profesores animan a sus alumnos a expresar sus creencias y sentimientos personales.				
5	Demasiados estudiantes esperan que se les engría.				
6	Si los alumnos no rinden lo suficiente, es preciso que retornen a lo más básico y desarrollen mejores habilidades.				
7	Con el fin de optimizar el aprendizaje, es necesario ayudar a mis alumnos a discutir sobre sus sentimientos y creencias sin sentirse cohibidos.				
8	Es imposible trabajar con estudiantes que se niegan a aprender.				

9	No importa lo mal que un profesor se sienta, él o ella está en la obligación de no dejar que sus alumnos tengan conocimiento de tales sentimientos.				
10	Atender las necesidades sociales, emocionales y físicas de los estudiantes reviste tanta importancia para el aprendizaje como satisfacer sus necesidades intelectuales.				
11	Incluso si disponen de retroalimentación, algunos alumnos son incapaces de descubrir sus errores.				
12	Mi tarea más importante como docente consiste en ayudar a mis alumnos a alcanzar los niveles prefijados que señalan el éxito.				
13	Dedicar un tiempo a crear relaciones afectivas con mis alumnos es el factor más importante para que éstos alcancen un buen rendimiento.				
14	Cuando trato con alumnos difíciles, no puedo evitar sentirme disgustado e inútil.				
15	Si no apunto y dirijo las preguntas de mis alumnos, nunca conseguirán dar con las respuestas correctas.				
16	Ayudar a los estudiantes a entender el modo en que sus creencias sobre ellos mismos influyen en su aprendizaje resulta de tanta importancia como trabajar en sus aptitudes académicas.				
17	Ya es demasiado tarde para prestar ayuda a determinados alumnos.				
18	Conocer realmente bien la materia que imparto es la más importante contribución que puedo hacer al aprendizaje de mis alumnos.				
19	Puedo ayudar a aquellos estudiantes que no demuestran interés alguno en aprender a que tomen contacto con su motivación natural para el aprendizaje.				
20	No importa lo que haga o cuánto me esfuerce, determinados alumnos son irrecuperables.				
21	El conocimiento de los contenidos del área es el requisito más importante para ser un buen profesor.				
22	Los estudiantes se sentirán más motivados hacia el estudio si los docentes logran conocerlos a nivel personal.				
23	La capacidad innata está rígidamente fijada y algunos estudiantes sencillamente no pueden aprender tan bien como otros.				
24	Una de las cosas más importantes que puedo enseñar a mis alumnos es acatar las normas y comportarse como se espera de ellos en las aulas.				

25	Cuando los profesores se sienten relajados y bien consigo mismo, fluye su deseo natural de dar respuesta incluso a los problemas más difíciles que puedan presentarse en una situación de clase.				
26	No se puede exigir de los docentes que trabajen con alumnos que sistemáticamente ocasionan problemas en el aula.				
27	Sin duda los buenos profesores saben más que sus alumnos.				
28	Estar dispuesto a dejar conocer a mis alumnos quién soy yo como persona facilita en mayor medida el aprendizaje que ser una figura de autoridad.				
29	Yo conozco mejor que mis estudiantes lo que necesitan saber y lo que es importante; mis alumnos deben aceptar mi palabra de que algo resultará útil para ellos.				
30	La aceptación de mí mismo como persona tiene más peso en la efectividad de mis clases que el conjunto de mis aptitudes de enseñanza.				
31	Para que se produzca un aprendizaje efectivo, necesito tener el control de la dirección del aprendizaje.				
32	Aceptar a los estudiantes tal como son – sin importar cuál es su comportamiento o su actuación académica – los vuelve más receptivos ante el aprendizaje.				
33	Soy responsable de lo que aprenden mis alumnos y de cómo lo aprenden.				
34	Ver las cosas desde el punto de vista de los estudiantes es la clave para que obtengan un buen rendimiento académico.				
35	Creo que sólo con escuchar a mis alumnos en actitud receptiva ya les ayudo a resolver sus propios problemas.				

¡Gracias por su tiempo!

FUENTE:

Estévez-Nenninger, E. H, Valdés-Cuervo, A. A., Arreola-Olivarría, C. G., & Zavala-Escalante, M. G. (2014). Creencias sobre enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 6 (13), 49-64.

ANEXO 4:
FICHA SOCIODEMOGRÁFICA

Por favor, a continuación marque con una X o complete las casillas, según corresponda. Agradecemos su sinceridad.

1.- Sexo

Masculino

Femenino

2.- Edad

_____ años

3.- ¿Cuál es el grado/título más alto que ha alcanzado?

Bachiller/ Licenciado Segunda especialidad

Maestría Doctor

4.- Área de estudio

Ciencias, Ingeniería y Arquitectura

Humanidades y Ciencias Sociales

Arte, Diseño y Comunicaciones

Ciencias Empresariales y Derecho

Educación

Ciencias Médicas

Hotelería, Turismo, Gastronomía

5.- ¿Cuál es la categoría de docente que tienes en la USIL?

Docente a tiempo parcial

Docente a tiempo completo

Administrativo con carga docente

6.- ¿En qué área enseña?

Pre grado EPG Cpel

Otros (especifique) _____

- 7.- **¿Cuántos años de experiencia tiene? (redondee a un número entero)**
_____ años de experiencia como docente en USIL
_____ años de experiencia como docente de educación superior en ésta y otras instituciones
_____ años de experiencia profesional (no cuente los años de experiencia docente)
- 8.- **Trabaja actualmente como docente en algún(os) otro(s) centro de educación superior? Si la respuesta es negativa, pase a la pregunta 10**
Sí No
- 9.- **Si la respuesta fue afirmativa, en cuántos centro de educación superior trabaja? (escriba el número)**
_____ Institutos _____ Universidades
- 10.- **¿ Comparte la docencia con algún otro trabajo dependiente o independiente? Si la respuesta es negativa, pase a la pregunta 12**
Sí No
- 11.- **¿Cuál es el cargo que ocupa en su otro centro de labores? _____**
- 12.- **¿Ha realizado algún curso de actualización docente en los últimos 6 meses?**
Sí No
- 13.- **¿Se encuentra actualmente inmiscuido en algún tipo de proyecto de investigación científica?**
Sí No

**ANEXO 5:
ANÁLISIS ESTADÍSTICO ALPHA DE CRONBACH**

Factor 1

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
,657	,668	14

Matriz de correlaciones entre elementos

	F1	F1	F1	F1	F1	F1	F1	F1	F1	F1	F1	F1	F1	F1
F1	1,000	,087	,290	,142	,243	,101	,239	,045	-,002	,061	-,047	,042	-,004	-,034
F1	,087	1,000	,042	,122	,060	,118	,059	,235	-,096	-,072	-,063	,049	,084	,194
F1	,290	,042	1,000	,185	,142	-,038	,226	,017	,193	,218	,075	,162	,166	-,116
F1	,142	,122	,185	1,000	,265	,459	,115	,178	,247	,415	,265	,054	,468	,009
F1	,243	,060	,142	,265	1,000	,193	,022	,447	-,018	,140	,082	,118	,024	,144
F1	,101	,118	-,038	,459	,193	1,000	,176	-,018	,196	,168	,368	,208	,347	,264
F1	,239	,059	,226	,115	,022	,176	1,000	,176	,252	,218	-,003	,121	,044	-,039
F1	,045	,235	,017	,178	,447	-,018	,176	1,000	,026	,260	-,029	-,114	-,085	,108
F1	-,002	-,096	,193	,247	-,018	,196	,252	,026	1,000	,222	,249	,195	,225	,145
F1	,061	-,072	,218	,415	,140	,168	,218	,260	,222	1,000	,125	-,021	,086	-,064
F1	-,047	-,063	,075	,265	,082	,368	-,003	-,029	,249	,125	1,000	,281	,243	,033
F1	,042	,049	,162	,054	,118	,208	,121	-,114	,195	-,021	,281	1,000	,220	,036
F1	-,004	,084	,166	,468	,024	,347	,044	-,085	,225	,086	,243	,220	1,000	,048
F1	-,034	,194	-,116	,009	,144	,264	-,039	,108	,145	-,064	,033	,036	,048	1,000

Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
F1	41,31	18,802	,191	,200	,653
F1	41,53	19,081	,146	,188	,660
F1	41,86	18,395	,269	,250	,642
F1	41,59	17,039	,530	,500	,604
F1	42,10	17,852	,340	,371	,631
F1	41,66	17,642	,459	,435	,617
F1	41,37	18,859	,278	,242	,642
F1	42,08	18,458	,212	,393	,651
F1	41,39	18,242	,319	,252	,635
F1	41,75	18,089	,297	,297	,638
F1	42,05	18,256	,275	,246	,641
F1	41,68	18,222	,229	,203	,649
F1	41,85	17,856	,322	,326	,634
F1	41,90	19,058	,125	,195	,665

Factor 2**Estadísticas de fiabilidad**

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
,772	,775	9

Matriz de correlaciones entre elementos

	F2	F2	F2	F2	F2	F2	F2	F2	F2
F2	1,000	,360	,501	,256	,201	,131	,326	,122	,442
F2	,360	1,000	,171	,425	,337	,033	,287	-,021	,326
F2	,501	,171	1,000	,349	,215	,255	,341	,125	,347
F2	,256	,425	,349	1,000	,393	,294	,298	,250	,344
F2	,201	,337	,215	,393	1,000	,554	,257	,271	,022
F2	,131	,033	,255	,294	,554	1,000	,371	,417	,097
F2	,326	,287	,341	,298	,257	,371	1,000	,234	,427
F2	,122	-,021	,125	,250	,271	,417	,234	1,000	,221
F2	,442	,326	,347	,344	,022	,097	,427	,221	1,000

Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
F2	17,86	19,805	,497	,385	,744
F2	17,69	20,042	,388	,387	,761
F2	17,57	19,057	,472	,351	,748
F2	17,55	19,515	,552	,364	,737
F2	18,12	19,792	,456	,462	,750
F2	18,50	20,535	,441	,464	,753
F2	18,17	19,654	,531	,333	,740
F2	17,69	20,814	,315	,245	,771
F2	17,53	19,727	,462	,392	,749

Factor 3**Estadísticas de fiabilidad**

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
,576	,597	12

Matriz de correlaciones entre elementos

	F3	F3	F3	F3	F3	F3	F3	F3	F3	F3	F3	F3
F3	1,000	,140	,372	-,031	,020	,078	,035	,301	,244	-,160	,032	,180
F3	,140	1,000	,048	,201	-,057	,222	,064	,051	,145	,090	-,034	-,175
F3	,372	,048	1,000	,103	-,095	,032	,120	,210	,205	-,124	-,032	,242
F3	-,031	,201	,103	1,000	,138	,237	,205	,307	,028	-,024	,109	,170
F3	,020	-,057	-,095	,138	1,000	-,038	,207	,183	,110	,291	-,131	-,026
F3	,078	,222	,032	,237	-,038	1,000	,247	,105	-,066	-,106	,183	,190
F3	,035	,064	,120	,205	,207	,247	1,000	,399	,225	,032	,125	-,030
F3	,301	,051	,210	,307	,183	,105	,399	1,000	,038	,001	,305	,417
F3	,244	,145	,205	,028	,110	-,066	,225	,038	1,000	,057	,232	-,101
F3	-,160	,090	-,124	-,024	,291	-,106	,032	,001	,057	1,000	,216	,125
F3	,032	-,034	-,032	,109	-,131	,183	,125	,305	,232	,216	1,000	,467
F3	,180	-,175	,242	,170	-,026	,190	-,030	,417	-,101	,125	,467	1,000

Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
F3	33,49	15,612	,270	,317	,547
F3	33,51	16,719	,134	,247	,577
F3	33,32	15,434	,220	,287	,561
F3	32,89	16,453	,287	,219	,548
F3	34,21	16,455	,118	,290	,586
F3	32,95	16,908	,201	,269	,562
F3	33,32	15,648	,338	,351	,534
F3	33,26	14,947	,495	,483	,502
F3	33,46	15,681	,258	,324	,550
F3	33,96	16,963	,085	,275	,589
F3	33,00	16,000	,280	,462	,546
F3	32,88	16,074	,291	,501	,544

Análisis Global del instrumento**Estadísticas de fiabilidad**

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
,805	,807	35

Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
C1	97,893	110,606	,066	.	,808
C2	99,321	104,368	,396	.	,796
C3	98,643	105,252	,330	.	,799
C4	98,107	109,043	,162	.	,804
C5	99,125	102,220	,447	.	,793
C6	98,643	104,452	,395	.	,796
C7	98,411	106,537	,346	.	,798
C8	99,000	102,764	,390	.	,796
C9	98,464	107,417	,168	.	,806
C10	98,143	107,434	,330	.	,799
C11	98,964	104,253	,409	.	,796
C12	98,018	107,072	,350	.	,799
C13	98,696	106,288	,343	.	,798
C14	99,554	103,524	,416	.	,795
C15	99,357	107,288	,192	.	,805
C16	98,232	106,291	,395	.	,797
C17	99,929	106,213	,317	.	,799
C18	98,089	108,228	,266	.	,801
C19	97,964	109,926	,159	.	,804
C20	99,571	107,704	,215	.	,803
C21	98,446	108,906	,163	.	,805
C22	98,679	109,386	,129	.	,806
C23	99,125	104,366	,354	.	,798
C24	98,393	106,861	,307	.	,800
C25	97,964	108,581	,216	.	,803
C26	98,982	105,400	,314	.	,799
C27	98,589	102,574	,469	.	,793
C28	98,321	106,913	,299	.	,800
C29	99,107	108,425	,160	.	,805
C30	98,607	105,952	,363	.	,798
C31	98,107	106,316	,333	.	,799
C32	98,286	106,499	,279	.	,801
C33	98,000	108,727	,188	.	,804
C34	98,393	106,316	,342	.	,798
C35	98,482	108,000	,209	.	,803