
Creencias de los profesores de educación superior sobre su práctica docente

Beliefs of teachers of high education on practice teaching

Edith Jiménez Ríos (orcid 0000-0003-3519-4768)

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

Resumen

Las investigaciones en el campo de la cognición del profesor han demostrado que los profesores tienen creencias sobre el aprendizaje y la enseñanza, que adquieren de manera intuitiva a lo largo de su práctica profesional y como resultado de su experiencia educativa. El propósito de este estudio es analizar las creencias que tienen un grupo de profesores universitarios sobre su práctica docente. A través de metodología cualitativa se recopiló información sobre su práctica docente. Se obtuvo por medio de un grupo focal y una entrevista, con ocho profesores del área de Derecho. El constructivismo es el enfoque educativo que prescribe la forma de enseñar y aprender de estos profesores, por lo que sus creencias y representaciones pedagógicas orientan una didáctica universitaria propia. En este estudio se reconoce que los profesores construyen esquemas de conocimiento sobre la enseñanza en una disciplina determinada, con tintes de una forma de enseñar impuesta y prescrita. Los profesores caracterizan su práctica docente a partir de lo que ellos creen que deben hacer en las aulas. El origen de estas creencias son experiencias profesionales tácitas, el cumplimiento de lineamientos administrativos y acciones que por lo general son "políticamente correctas". Es un hecho que, si se requieren cambios en la docencia, no circunsritos a la mera actualización de técnicas didácticas o al uso de tecnología, implica confrontar la percepción, creencias y concepciones de los profesores sobre su práctica educativa.

Palabras clave: creencias, profesores, educación superior, práctica docente

Abstract

The purpose of this study is to analyze the beliefs that university teachers have about their teaching practice. Research in the field of teacher cognition has shown that teachers have beliefs about learning and teaching that they acquire intuitively throughout their professional practice and as a result of their educational experience. With a qualitative methodology, information was collected from 8 teachers in the area of law; about their teaching practice, through a focus group and interview. Constructivism is the educational approach that prescribes the way of teaching and learning of these teachers, so their beliefs and pedagogical representations guide their own university didactics. In this study it is recognized that teachers construct knowledge schemes about teaching in a given discipline, with dyes of a prescribed and prescribed way of teaching. Teachers characterize their teaching practice based on what they think they should do in the classroom and these beliefs have their origin in tacit experiences, compliance with administrative guidelines and actions that are "politically correct". It is a fact that if changes in teaching are required, not limited to the mere updating of didactic techniques or the use of technology, it implies confronting the perception, beliefs and conceptions of teachers about their educational practice.

Key words: beliefs, teachers, high education, practice teaching

Recibido: 23 de enero de 2018 / Aceptado: 14 de mayo de 2018

Correspondencia:

Edith Jiménez Ríos, Francisco Villa 450, col. Miguel Silva, CP 58120, Morelia, Michoacan, México, correo electrónico edijimenez@hotmail.com número telefónico 443 312 99 13.

Es de interés investigar las creencias que tienen los docentes universitarios sobre la enseñanza, debido a que la labor docente es considerada una tarea compleja en la que confluyen elementos como las diferencias de los estudiantes y sus estilos de aprendizaje, la interpretación del currículo, los aciertos y desaciertos, elementos que repercuten en el aprendizaje.

El pensamiento docente es una línea de investigación que enmarca las creencias que tienen ellos acerca de diversos aspectos del proceso educativo. Son aquellas ideas sobre el aprendizaje, la enseñanza, la evaluación y sobre el alumno, que tienen origen en los procesos de pensamiento, cuyo análisis ha permitido comprender la complejidad de la tarea docente. Asimismo, se parte del principio de que cada profesor construye una representación del mundo escolar, por lo que conocer las creencias sirve para tener una mejor comprensión de la práctica docente, explicarla, describirla y utilizarla como un aspecto a incluir en programas de formación que permitan contribuir a la mejora de los procesos de enseñanza (Pozo, 2008; Solís, 2015).

Las creencias son ideas generales que tenemos de los fenómenos; nos sirven para interpretar, predecir y controlar los eventos que ocurren y así tomar decisiones. Son producto de la construcción del mundo y se basan en procesos asociativos, pero también tienen origen cultural porque se construyen en espacios de interacción social y comunicativa (Pajares, 1992). Asimismo, están conformadas por grupos más o menos integrados y consistentes de ideas que se elaboran a partir de las experiencias cotidianas, y que su estudio permite una comprensión y descripción de la práctica docente.

Autores como Clark & Peterson (1990), García-Cabrero (2003) o Martínez (2013) y Marrero (2010) señalan que las creencias son parte del conocimiento subjetivo. Se originan en el espacio cognitivo de cada sujeto, y están compuestas por elementos afectivos, evaluativos y sociales. Desde el punto de vista de la psicología, las creencias han sido abordadas con diferentes términos como percepciones, concepciones, juicios, teorías implícitas y explícitas, teorías personales, teorías asumidas, reglas de práctica o principios prácticos, dependiendo del autor quien las estudia. Sin embargo, en este trabajo se utiliza el término creencias de los profesores universitarios sobre su práctica docente en el aula.

Mucho se ha hablado sobre el carácter adaptativo, tácito y flexible de las creencias. Dado que pueden variar en el tiempo, tienden a ser universales; es decir, es un producto del pensamiento que se considera verdadero (Catalán, 2011; Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993;). Finalmente, son de carácter implícito en tanto que las personas no son totalmente conscientes de éstas (Castorina, Barrero y Toscano, 2005; Marrero, 2010). Igualmente la construcción de un creencia y todo lo que conlleva está determinada por la cultura, la cual determinará la generación de pensamientos, actitudes, aptitudes y opiniones (Díaz, Jansson y Neira, 2012). Se argumenta que los profesores tienen creencias sobre el aprendizaje y la enseñanza, que se adquieren de modo intuitivo a lo largo de su práctica profesional y como resultado de su propia experiencia educativa, que se reflejan en la práctica docente. En resumen, podemos decir que las creencias que tenga el profesor sobre la práctica docente son el producto de una construcción individual de saberes, experiencias significativas e hipótesis que confluyen en un contexto laboral específico.

Actualmente, los estudios sobre lo que creen los profesores sobre la enseñanza aún son escasos, o no se consideran para los cursos de formación docente, los cuales responden poco a las situaciones escolares que experimentan los docentes. En estos cursos, por lo general, no se consideran los intereses de los profesores, y mucho menos sus opiniones y creencias. Por lo general, solo se trata de responder a las competencias que deben poseer los buenos profesores o la enseñanza con calidad. En este contexto, el propósito de este trabajo es analizar las creencias que tienen un grupo de profesores universitarios sobre su práctica docente.

Método

Participantes

Participaron ocho profesores (cinco hombres y tres mujeres) de la licenciatura en Derecho de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. El promedio de edad de los participantes es de 35 años, y los años de experiencia docente mostraron una media de 25 años de labor docente. Los criterios de inclusión fueron ser profesor de tiempo completo, tener una experiencia en la docencia mínima de cinco años, e impartir clases en el nivel licenciatura.

Diseño

Se trata de un estudio cualitativo con diseño descriptivo.

Procedimiento

La recopilación de información e interpretación de los datos obtenidos, fue posible mediante la aplicación de un grupo focal y una entrevista semiestructurada. Al grupo focal asistieron tres profesores (1, 2 y 3) y se realizaron entrevistas a los cinco profesores restantes (4, 5, 6, 7 y 8).

Grupo focal

Se extendió a los profesores una invitación personal y un memorándum informativo sobre las temáticas que se abordarían. La sesión tuvo una duración de 90 minutos. Se grabó y se transcribió el discurso de cada integrante a fin de facilitar el análisis y su interpretación.

Las preguntas reguladoras de la sesión fueron con respecto a tres grandes temas: 1) constructivismo como corriente pedagógica de la práctica en la institución, 2) la planeación didáctica como función básica en la docencia y 3) la importancia de la formación docente en profesores universitarios.

Con base en estos temas se hizo la discusión donde cada participante pudo expresar su opinión y experiencia en su labor docente en la Facultad. La propia dinámica de la discusión provocó en los profesores la reflexión y la exploración de conceptos e ideas sobre los temas.

Entrevista semiestructurada

Se desarrolló una entrevista semiestructurada individual con base en un guion de 12 preguntas que se fue ajustando de acuerdo con el discurso del entrevistado. Se usaron los mismos temas que en el grupo focal. Cada entrevista tuvo una duración de 45 minutos. Se grabó y transcribió para su análisis, lo que permitió obtener información individual y subjetiva con un tinte de libertad de expresión y profundidad.

Conflicto de intereses

El autor de este trabajo declara que no existe conflicto de intereses.

Cuestiones éticas

Se notificó a los profesores que la información recabada, grabada y transcrita sería para fines de investigación, asegurando la confidencialidad de la misma. Todos aceptaron participar en el estudio. En el análisis e interpretación del discurso se omitieron los nombres de los participantes y sólo se indican con un número sucesivo en el apartado de resultados, respetando el anonimato.

Análisis de datos

Para analizar los datos recabados, se derivaron las mismas categorías de análisis tanto para las entrevistas y como en el grupo focal. Estas surgieron de las preguntas reguladoras y el guion de entrevista. Se realizó un análisis detallado de las respuestas ubicándolas en las diversas categorías. Se analizó la transcripción de cada entrevista y se marcaron los párrafos que respondían a las categorías, seleccionando todas las expresiones en cada categoría según fueron identificadas. La presentación de los resultados se hizo con base en las categorías que se describen a continuación.

- a) Constructivismo y modelo educativo, como aspectos que establecen los roles de profesores y alumnos en la institución. Se consideran los argumentos que hacen referencia a lo que los profesores creen con respecto a lo que significa el constructivismo, y los procedimientos constructivistas que dicen promover en sus sesiones de clase. Es importante mencionar que el modelo educativo de la institución a la que pertenecen los profesores participantes en el estudio, está sustentado en esta corriente epistemológica.
- b) La función del profesor, se refiere a lo que los profesores creen respecto a lo que es y debe ser su papel dentro del aula. En un modelo centrado en el aprendizaje, con carácter constructivo, los profesores tienen la idea de que su función es o debería ser, quien acompaña o guía al estudiante en su proceso de aprender. Las funciones del docente son: 1) hacer que el estudiante aprenda, 2) planear la clase, 3) dosificar los contenidos, 4) dar explicaciones claras y 5) evaluar el aprendizaje.
- c) La práctica docente, como la acción desarrollada en el aula, referida a la acción de enseñar. En general, los profesores pueden construir en el discurso una especie de mapas cognitivos que revelan la organización y reorganización de su pensamiento y creencias que tienen acerca de su labor, de su función como profesores. Estos mapeos cognitivos constituyen la base de la práctica docente.

Resultados

Los resultados se presentan con base en las categorías de análisis descritas y a partir de las respuestas de las entrevistas y los grupos focales. Se dividen en las tres categorías y se incluyen partes del discurso a fin de respetar la textualidad de lo expresado por cada participante en el grupo focal y las entrevistas.

- a) Constructivismo y modelo educativo
Los términos constructivismo y modelo educativo son definidos en la literatura desde diferentes enfoques y perspectivas teóricas. Muchos son los autores que han hablado de los

aspectos y conceptos que los caracterizan, y otros tantos que han explorado dichos conceptos en los niveles educativos. Carlos (2009) reporta un estudio en el que un grupo de profesores universitarios expresan lo que para ellos significa “constructivismo” y encontró una gran diversidad de respuestas al respecto. Sin embargo, muestra una respuesta que es similar a que lo que los profesores de Derecho expresaron con respecto al constructivismo. He aquí dos ejemplos:

Ejemplo 1: “para mi eso no es nada más enseñarles cuánto son dos más dos, sino darles una serie de valores, aparte de los conocimientos y las habilidades”.

Ejemplo 2: “...bueno a ver si lo entendí bien. Porque es un modelo de enseñanza en el cual lo que busco es lo que les esté enseñando, tenga implicaciones o tenga como referente la parte social ¿lo entendí mal, verdad?”.

Marrero (1993) investigó sobre las creencias que tienen los profesores de bachillerato respecto al constructivismo y su relación con la enseñanza. Mediante el Cuestionario de Teorías Implícitas del Profesorado, se encontró una percepción de que el constructivismo es la democracia en el aula; es ponderar la discusión en la clase; considera los intereses y necesidades expresadas por los alumnos; evalúa el proceso de aprender y no el resultado; es otorgar un papel activo del estudiante; el clima de clase debe ser colaborativo y proactivo; los alumnos pueden ir evolucionando a lo largo del curso. En general, en ambas investigaciones los profesores coinciden en que el alumno debe tener un papel activo, aprender significativamente y la función del profesor es acompañar y guiarlo en el proceso de construcción del conocimiento.

A continuación se incluyen varios ejemplos de los profesores, para posteriormente hacer un breve análisis sobre lo expresado.

“...de todas las teorías pedagógicas que conozco... yo creo que encajo en la constructivista, en lo personal inicio yo encaminando, guiando primero, señalando dentro de los primeros temas, voy influyendo en el alumno para que cada vez sea más participativo, que sea un ser pensante, que sea un ser más propositivo que no esté nada más como un sujeto pasivo..” (profesor 1).

“...yo sí me circunscribo dentro del constructivismo, aunque también en momentos a caballo en un enfoque crítico... intento erradicar el modelo tradicional, no porque sea malo, pues funcionó tanto que los que estamos aquí nos formamos en él, pero hoy día veo que los jóvenes en muchas ocasiones, la forma de despertarlos es, no ser nosotros los protagonistas sino irlos involucrando y al final del curso pasarles la estafeta...” (profesor 2).

Las respuestas de estos profesores revelan la concepción que tienen del estudiante, como una parte integral del proceso de construcción del conocimiento. El papel del profesor es guiar y acompañar al alumno en su formación profesional. La percepción concreta que tienen los profesores sobre el modelo educativo institucional y el pedagógico que prevalece en la Facultad de Derecho es constructivista, sin embargo, no se ha abandonado totalmente un

modelo tradicional de la enseñanza, en que el profesor es el poseedor y transmisor del conocimiento y el alumno solo es el receptor. En el fragmento siguiente, se identifica a un profesor no tradicional a diferencia de algunos de sus colegas:

“...yo trato de ser un poquito crítico, inclusive y a propósito cometo el error intencional para que ellos me pudieran corregir y pudieran estar atentos...algunos profesores, algunos pocos que son tradicionalistas... ya es difícil cambiar una estructura de su clase...” (profesor 4).

a) La función del profesor universitario

La creencia que tiene el profesor sobre su papel en el aula ha tenido cierta evolución. En la década de 1970, el maestro era el ejecutor de un currículum preestablecido y se le capacitaba para ello. En la actualidad, los profesores son diseñadores de la enseñanza, con concepciones más elaboradas sobre ella y con la posibilidad de participar en la toma de decisiones sobre el sistema educativo (Díaz-Barriga y Hernández, 2010; Gimeno y Pérez-Gómez, 2003).

Las respuestas en este aspecto denotan la intención de apropiarse de las características de los modelos constructivistas y lo expresan a título personal:

“...la forma en que vamos acompañando al estudiante, tiene que ser progresivo. Mi papel es acompañarlo, cuando identifico que la mayoría es visual, utilizo videos tutoriales, diapositivas... si es un grupo que prefiere estar haciendo, los involucro en dinámicas de taller, de seminario...” (profesor 3).

“...considero que nosotros como facilitadores no tenemos todo el bagaje conceptual, teórico y empírico...entonces los estudiantes deben acudir a seminarios, congresos y eventos que se organizan aquí en la Facultad...” (profesor 7).

En estas respuestas, parece que la función de un profesor universitario es el acompañamiento del estudiante, la guía para el aprendizaje, la conducción hacia el saber. La construcción de estas creencias y saberes tiene origen en la experiencia como docentes; se encuentran conocimientos creados de forma particular que explican las decisiones que toman todos los días en el aula.

En primer lugar un modelo didáctico tradicional, está centrado en la enseñanza, donde el profesor es el transmisor del conocimiento; el alumno tiene un papel de receptor; la técnica de enseñanza es expositiva y la evaluación es con base en los resultados del aprendizaje.

“...el docente de la Facultad sigue siendo tradicionalista, yo creo que por la misma naturaleza de la ciencia jurídica, eran jueces, eran abogados... estamos hablando que dan el tema en todas las clases, yo creo que eso se justifica históricamente y por la propia naturaleza de la actividades debe ser así...todavía hay un bloque fuerte de esos profesores tradicionalistas...” (profesor 7).

Los profesores entrevistados reconocen la función del docente actual, que implica ser un guía, facilitador o acompañante en el proceso de construcción del conocimiento. Sin embargo, no se

identifican totalmente con un modelo, pero si indican que el papel de los profesores en la educación superior, es promover el aprendizaje significativo con efectos duraderos.

“...es necesario que el profesor deje de hacer un monólogo, debe motivar al alumno en su proceso de aprendizaje, intentar no seguir un modelo tradicionalista, como ha venido ocurriendo en la facultad...” (profesor 4).

“...considero que los estudiantes son personas ya maduras, por lo que no puedo utilizar el mismo método o la misma técnica que utilizo con jóvenes, adolescentes o en la transición, tengo que hacer un diagnóstico del nivel que tengo del grupo...” (profesor 8).

Poco a poco, los profesores han tenido que orientar su práctica educativa hacia la reflexión, en donde lo principal es saber ¿qué piensa el profesor durante la instrucción? (reflexión en la acción), ¿qué piensa el profesor sobre el alumno?, ¿qué piensa el profesor sobre la enseñanza?, ¿se asume como guía o facilitador del aprendizaje? (reflexión sobre la acción). Las creencias de los docentes acerca de su función en modelos centrados en el aprendizaje, se refleja las siguientes respuestas:

“...el profesor tiene que estar un poquito más a nivel del joven, quitar la barrera de yo soy el maestro, yo tengo la razón. El alumno puede corregir porque tal vez tenga la razón; y cuando el profesor acepte que el alumno lo está corrigiendo, ya vamos de ganancia. Cuando el profesor se cierre a su teoría, a su concepto, vamos en retroceso porque no le estamos dando la apertura que queremos al alumno...” (profesor 4).

“...el maestro deja de tener la función de ser el centro del proceso educativo, entonces entra más bien a ser más, un coordinador de los esfuerzos del alumno para que el alumno aprenda a ser una lectura de su realidad...” (profesor 5).

La reflexión sobre la práctica del profesor se hace presente al reconocer sus creencias respecto a la mejor forma de enseñar; comprender la pericia que encierran las prácticas de los buenos profesores y acorde con un modelo institucional, representa un verdadero reto y quehacer de los procesos de formación para la docencia.

a) La práctica docente

La descripción que hacen los profesores sobre su forma de impartir clases, recupera los puntos de vista en relación con la enseñanza y el modelo educativo de la institución, que está centrado en el aprendizaje y sustentado en el constructivismo. Las respuestas que a continuación se incluyen, enfocan la atención en reflexiones que realizan los profesores respecto al modelo y su práctica docente.

“la práctica docente de los profesores es heterogénea, no hay criterios uniformes de cómo dar las clases. Personalmente he tomado algunos cursos, desde que asistí a un diplomado, he cambiado de un enfoque tradicionalista hacia otras posturas. No digo ser docente de una sola corriente, trato de ser variable; no me ubica en ninguna teoría pedagógica en el proceso de enseñanza-aprendizaje...” (profesor 1).

La práctica docente es heterogénea e implica el compromiso de cada profesor para adoptar diversas posturas pedagógicas, que se van adquiriendo mediante la práctica docente, y experiencias personales como la identificación con la institución, la capacitación docente, el gusto por la actividad y el reconocimiento social de esta profesión. Asimismo, se refiere la importancia de la formación docente para su actividad. Según Sabalza (2003) es “un proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conocimiento, habilidades y valores para el desempeño de la función docente” (p. 21). A este tipo de formación se puede acceder a partir de diversas acciones formativas, alimentada por modelos y experiencias que existen desde antes de ser docentes.

“...la preparación para la docencia es fundamental especialmente cuando uno ama su profesión. La docencia es una profesión, es un arte. Pienso que el maestro, es la persona que contribuye a la formación y a la educación de un ser humano...” (profesor 7).

“...en un curso que asistimos, nos mostraban la importancia de planear mucho hacia el enfoque de la tecnología educativa incluso el humanismo, corrientes que no caracterizan al 100% de los tecnócratas. Se generó esa gran diversidad también por esfuerzos hacia modelos ya sea constructivistas o por competencias...” (profesor 2).

Para poder funcionar en un modelo pedagógico escolarizado, no escolarizado o mixto, los profesores deben ser capaces de modificar sus ideas, nociones y prácticas educativas actuales; ser flexibles, estratégicos y abiertos a la innovación curricular. Es decir, el profesor debe aprender a diversificar sus formas de enseñar en función de los aprendizajes esperados y logrados por los estudiantes, además de considerar que existen diferentes contextos educativos que requieren desarrollar habilidades para una buena enseñanza.

“... si bien empezamos de manera muy rígida, nos exigentes pero de modo fino, sutil. Por eso ya hacemos exámenes colectivos y no solamente un examen escrito...” (profesor 3).

“...es un hecho, es que el profesor debe ir cambiando, actualizarse y para eso están los cursos de posgrado... el diplomado en pedagogía es obligatorio, se imparte por profesores abogados que tienen más experiencia...” (profesor 7).

En estas respuestas, la actividad cognitiva del alumno es la creencia que orienta la conducta de los profesores. Es sembrar la duda o el escepticismo en el estudiante. Refleja la consideración del proceso que se sigue para aprender y no sólo el resultado del aprendizaje. En la siguiente respuesta, el profesor destaca la actividad constructiva del alumno como un aspecto que determina su práctica docente.

“...la reflexión de los estudiantes es importante para mí, la ventaja que tiene nuestro joven estudiante es el razonamiento, la forma de estructurar su idea, su respuesta. Trato de manejarles ejemplos prácticos, porque les ayuda a ese razonamiento, debo motivarlos a la lectura e incentivar un poquito la investigación...” (profesor 4).

La percepción que tienen los docentes respecto de su enseñanza también depende de los contenidos temáticos y la forma en que interpretan el currículum. Los profesores juegan un

papel de organizador y mediador en el encuentro del alumno con el conocimiento a través de su propio nivel cultural. Entender cómo los profesores median el conocimiento que los alumnos aprenden en las instituciones escolares, es un factor necesario para que se comprenda mejor por qué los estudiantes difieren en lo que aprenden, las actitudes hacia lo aprendido y hasta la misma aplicación social de lo que se aprende (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993).

Las creencias docentes se configuran a partir de la interpretación del currículum, cuando debe tomar decisiones con respecto a los contenidos de aprendizaje, los contenidos curriculares, los estudiantes, la evaluación y el contexto (Díaz-Barriga y Hernández, 2010). Las siguientes respuestas caracterizan la práctica de los docentes.

“...en materia de criminología lo importante es buscar en generar el puente entre la teoría y la práctica, ponemos los ejercicios para que el joven los lleve a la práctica...en materia penal, ponemos casos concretos y ellos los van desarrollando... la idea es hacerlos reflexionar, que puedan encontrar el equilibrio de lo que es el derecho, la teoría, la práctica y la reflexión; su mente tienen que estar al 100% activa...” (profesor 8).

“...yo preparo láminas, les pongo el resumen de la lámina, cuestionándome de ahí, si lo que hayan traído de los autores que consultaron; yo tengo material didáctico pero se las hago variada a los jóvenes según el tema, hacemos lectura, vemos películas...” (profesor 6).

En la construcción de las creencias de los profesores, entran en juego las decisiones respecto de las estrategias empleadas, la forma en que conceptualiza la práctica docente, las experiencias individuales, aquellas que comparte con sus colegas, su formación profesional, que caracterizan su estilo de enseñanza.

Discusión

El propósito de este estudio fue analizar las creencias que tienen un grupo de profesores universitarios sobre su práctica docente, circunscritos en un modelo socioconstructivista. Los resultados revelan que los profesores emiten juicios, tienen creencias, ideas y nociones previas acerca de las formas de enseñar y aprender. Estas creencias son producto de saberes temporales, historia de vida, saberes heterogéneos y personales, vivencias cotidianas, certidumbres e incertidumbres que se ajustan a escenarios y contextos de enseñanza y aprendizaje diversos.

Las creencias tienen una estrecha relación con las estrategias didácticas que los profesores implementan en sus clases, y se reflejan claramente en modelos educativos centrados en el aprendizaje (Mansilla y Beltrán, 2013). Al respecto, diversas investigaciones han demostrado que si hay congruencia entre los que los profesores creen sobre la enseñanza y la descripción de la práctica docente (Ortega, 2011; Romero, 2011). En el caso de los profesores participantes, sus creencias sobre el modelo educativo, su función docente y su práctica educativa, son esquemas de conocimiento sobre la didáctica de la asignatura que imparten.

Con respecto a las creencias sobre el modelo educativo, los profesores se asumen como

constructivistas debido a que su práctica docente es una conjunción de estrategias y técnicas didácticas variadas; es decir, expresan lo que deben hacer en función de ese modelo, lo que creen hacer y lo que realmente hacen en las aulas. Entre estas tres expresiones, puede haber diferencias, es decir, es posible que los profesores digan que son constructivistas, caractericen su práctica docente en que utilizan la técnica expositiva o la cátedra; y así mismo, narran que sus formas de enseñar y evaluar corresponden a un modelo de enseñanza tradicional. Por lo tanto, en sus creencias cumplen una función pragmática, episódica y adaptativa. Se desarrollan de manera informal, de acuerdo con la experiencia individual y se adaptan según las circunstancias didáctico-pedagógicas.

Los profesores determinan la función docente con relación al constructivismo. Se asumen como guías, facilitadores, tutores y acompañantes del alumno en el aprendizaje de los saberes de una profesión. Las ideas que ellos elaboran generalmente tienen su origen en la experiencia profesional docente. Están conformadas por conocimientos particulares que describen las acciones que realizan a la hora de enseñar.

A partir de que "hacemos lo que pensamos y creemos", la percepción, ideas y creencias que tienen los profesores sobre diversos aspectos de la docencia guiarán su conducta y caracterizarán su desempeño en el aula. Este planteamiento concuerda con un estudio realizado en Chile por Cortez, Fuentes, Villablanca y Guzmán (2013), donde analizaron las creencias de profesores noveles sobre sus prácticas pedagógicas. Los autores encontraron creencias en torno a la identidad profesional de los docentes, la enseñanza y las características de los alumnos. Asimismo, se encontró una concordancia entre su discurso y sus prácticas docentes. Al respecto, estamos de acuerdo con Clark & Peterson (1990) que el concepto que el profesor tiene sobre la enseñanza, sus funciones, decisiones, roles, formas de interacción y competencias son causales para afianza el conocimiento práctico.

A manera de síntesis, referimos a Gimeno (2013) quien señala que el pensamiento pedagógico se va configurando con elementos diversos presentes en la institución, tal como lo social, lo pedagógico, lo individual, el currículo y la cultura escolar. El autor subraya que los docentes afrontan su actividad profesional mediante un sistema idiosincrático de conocimientos, producto de la elaboración personal que hace sus ideas en un contexto institucional y social determinado. En palabras de Marrero (2010), si abrimos líneas de investigación que abarquen el pensamiento docente como un elemento de los tejidos sociales, y profundizamos en el escenario histórico donde se construye la cultura escolar, estaremos transitando hacia dimensiones del pensamiento más ocultas e implícitas.

Referencias

- Carlos, G. J. (2009). ¿Cómo enseñan psicología los profesores efectivos? Un modelo exploratorio. *Perfiles Educativos*, 31(123), 8-26. Disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982009000100002
- Catalán, J. (2011). Del pensamiento al conocimiento profesional del profesor. En J. Catalán (Ed.), *Psicología educacional: proponiendo rumbos, problemáticas y aportaciones*. Santiago: Universidad La Serena, 187-2015.

- Clark, C. M. y Peterson, P. L. (1990). El pensamiento de los docentes. En M. C. Wittrock (Ed.), *La investigación en la enseñanza III*. Barcelona: Paidós, 443-539.
- Castorina, J. A., Barreiro, A. y Toscano, A. (2005). Las representaciones sociales y las teorías implícitas: una comparación crítica. *Educacão & Realidade*, 30 (1), 201-222. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/3172/317227040012.pdf>
- Cortez, K., Fuentes, V., Villablanca, I. y Guzmán, C. (2013). Creencias docentes de profesores ejemplares y su incidencia en las prácticas pedagógicas. *Estudios Psicológicos*, 39(2), 97-113. Disponible en <https://www.redalyc.org/html/1735/173529673007/>
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGrawHill.
- Díaz, C., Jansson, L. y Neira, A. (2012). Percepciones de profesores y estudiantes chilenos de educación media acerca del papel de la tecnología en la clase de inglés como lengua extranjera. *Revista Lasallista de Investigación*, 8(2), 3-60.
- García-Cabrero, B. (2003). La evaluación de la docencia en el nivel universitario: Implicaciones de las investigaciones acerca del pensamiento y la práctica docentes. *Revista de la Educación Superior*, 32 (1 2 7) , 3 1 - 4 6 . http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista127_S3A4ES.pdf
- Gimeno, S. (2013). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata
- Gimeno, S. y Pérez-Gómez, M. A. (1993). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Kane, R., Sandretto, S. & Heath, C. (2002). Telling half the story: A critical review of research on the teaching beliefs and practices of university academics. *Review of Educational Research*, 72(2), 177-228.
- Mansilla, J. y Beltrán, J. (2013). Coherencia entre las estrategias didácticas y las creencias curriculares de los docentes de segundo ciclo, a partir de las actividades didácticas. *Perfiles Educativos*, 35 (1 3 9) , 2 5 - 3 9 . Disponible en [//www.redalyc.org/articulo.oa?id=13225611012](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13225611012)
- Martínez, N. (2013). Las creencias de los profesores universitarios sobre evaluación del aprendizaje. *Diálogos*, 7 (12), 45-66.
- Marrero, J. (1993). Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza. En M. J. Rodrigo, A. Rodríguez, y J. Marrero (Eds.), *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor, 243-276.
- Marrero, J. (2010). *El pensamiento reencontrado*. Barcelona: Octaedro.

- Ortega, S. T. (2011). *Teorías implícitas y estrategias de enseñanza de docentes universitarios*. Estudio de casos. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. México: UNAM.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332.
- Pozo, J. I. (2008). *Aprendices y Maestros: La nueva cultura del aprendizaje*. Barcelona: Alianza
- Rodrigo, M. J., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Romero, M. (2011). *Teorías implícitas del profesorado de la enseñanza en la arquitectura*. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. México: UNAM.
- Solís, A. C. (2015). Creencias sobre enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios. *Propósitos y Representaciones*, 3(2), 227-260. Disponible en <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2015.v3n2.83>.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes docentes y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. (2007). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea