

CREENCIAS PEDAGÓGICAS EN PROFESORES UNIVERSITARIOS

MARÍA DEL ROSARIO REYES CRUZ

Introducción

Los cambios que el mundo ha experimentado en los últimos años han impactado la educación y consecuentemente alterado el papel tradicional de profesores y estudiantes. Ahora se requiere que los segundos desarrollen habilidades de pensamiento complejo, trabajo colaborativo y pensamiento crítico. Para lograr estudiantes de este tipo se necesitan también profesores con la debida formación pedagógica que les permita enfrentar estos requerimientos. Para ello, uno de los factores a tomar en cuenta son sus creencias pedagógicas. Sólo a través del auto conocimiento de la manera cómo conciben el conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje se podrán detectar fortalezas y debilidades formativas para combatir las y estar a la altura de las demandas actuales. Por ello esta investigación se planteó como objetivo identificar las creencias pedagógicas de los profesores de la Universidad de Quintana Roo (UQRoo) y establecer cuales son las predominantes. Se respondió a la pregunta ¿Cuáles son las creencias pedagógicas predominantes en los profesores de la universidad de Quintana Roo?

Perspectiva teórica

No existe una teoría sobre las creencias pedagógicas pero sí diversos enfoques. En este caso se utilizó el de Pratt (1998) llamado Perspectivas de Enseñanza. Pratt y Collins (1998) elaboraron una clasificación basada en cinco dimensiones. Según sus trabajos los profesores presentan en la mayoría de las ocasiones creencias dominantes pero cuentan por lo menos con dos más que funcionan como “respaldo” para acomodarse a cambios situacionales. En las líneas siguientes se describe cada una.

a) Transmisión. La enseñanza efectiva requiere de un grado alto de compromiso con el contenido o el tema. Enseñar bien significa dominar los contenidos. La principal responsabilidad del profesor es representar el contenido de manera eficiente y eficaz. La de los estudiantes es aprender el contenido en las formas autorizadas y legitimadas.

b) Aprendizaje: El aprendizaje efectivo es el proceso de enculturar al alumno dentro de un conjunto de normas sociales y maneras de trabajar. Los buenos profesores se encuentran altamente calificados en lo que enseñan y tienen gran experiencia. El profesor muestra cómo ocurren los hechos teóricos en el plano real y lo traslada a un lenguaje accesible para los estudiantes. La relación teoría-práctica y la preparación para el trabajo son fundamentales.

c) Desarrollo: la enseñanza efectiva debe ser planeada y conducida desde el punto de vista de los estudiantes. El buen profesor debe entender como piensan y razonan sus estudiantes acerca de los contenidos estudiados. El objetivo principal es que éstos desarrollen poco a poco habilidades de pensamiento cada vez más complejas. El profesor debe adaptar el conocimiento a los niveles de entendimiento de los alumnos y a sus maneras de pensar.

d) De formación. La enseñanza efectiva supone que el esfuerzo persistente y de larga duración viene no sólo de la cabeza sino también del corazón. La gente se motiva cuando sabe qué se espera de ellos y se les otorga soporte emocional y académico. El profesor no baja sus estándares de exigencia pero alienta a sus pupilos a lograr metas altas y reconoce el esfuerzo y crecimiento individual.

e) Reforma social. La enseñanza efectiva busca cambiar la sociedad de distintos modos. El objetivo de la enseñanza es colectivo y no individual. Los buenos profesores tratan

de despertar el sentido crítico de sus alumnos mediante la discusión de distintas ideologías sociales relacionadas o no con el tema de estudio. El buen profesor desafía el status quo establecido y alienta a sus estudiantes a reflexionar sobre las injusticias sociales.

Pratt (1998:21) enfatiza que “las creencias representan el aspecto más estable y menos flexible de la perspectiva de una persona sobre el aprendizaje”. Es decir, lo que un docente supone acerca del conocimiento determina lo que enseña y lo que acepta como evidencia de aprendizaje. El docente, sin mayor mediación, da por sentado el papel que debe jugar y las responsabilidades que le corresponden. Para Pratt es imposible entender adecuadamente la perspectiva de enseñanza de los profesores sin entender sus creencias personales sobre el conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje.

Método

Esta investigación es cuantitativa y descriptiva (Hernández, Fernández y Baptista, 1998, Kerlinger y Lee, 2002). Como instrumento se utilizó el inventario “creencias pedagógicas” elaborado por Pratt (1998). Para medir el constructo, Pratt lo operacionaliza en tres componentes: las creencias propiamente dichas, los objetivos que el profesor dice perseguir al enseñar y las acciones que realiza cuando se encuentra dando clases. Estas sub dimensiones a la vez se dividen en cinco tipologías en las cuales se clasifica a los profesores: transmisión, aprendizaje, desarrollo, formación y cambio radical. Debido a cuestiones de espacio, aquí se presentan sólo los resultados concernientes a la dimensión creencias.

La población de esta investigación se conformó por profesores – investigadores de tiempo completo de la Universidad de Quintana Roo. El cuestionario se aplicó a todo aquel que consintió en contestarlo. Del total de profesores el 82% (N=137) lo respondió. Los datos se capturaron en el paquete estadístico SPSS (Statistical Package for Social Sciences)

La confiabilidad del instrumento arrojó un Alpha de 0.93. La validez de constructo se determinó mediante análisis factorial y la de contenido a través de jueces.

Análisis e interpretación de los resultados

Las creencias de tipo *transmisión* obtuvieron un porcentaje muy alto. El 45.26% se declaró de acuerdo y el 12.41% muy de acuerdo, lo cual da un 57,67 % de profesores que se inclinaron por este tipo de creencia. El porcentaje de profesores que se declaró imparcial fue de 32.12% mientras que los que estuvieron en desacuerdo fue el 8.46% y en completo desacuerdo el 1.46%.

No es sorprendente que la creencia tipo *transmisión* obtuviera un puntaje alto (57.67) de opiniones favorables, pues este tipo de postura es la que más practican los profesores según ha sido reportado en estudios como los de Becker (2002) y Pratt (1998). No obstante, resulta contradictorio con el modelo que profesa la UQRoo pues declara al alumno como centro del proceso de aprendizaje, mientras que el aprendizaje abordado desde la postura de *transmisión* privilegia al profesor como experto y el cumplimiento del contenido como preocupación principal.

Esta disociación entre lo que las autoridades universitarias establecen como deseable para una institución y lo que realmente ponen en práctica los profesores ha sido ampliamente discutido por Porter (2003) quien atribuye este fenómeno al estilo

autocrático de toma de decisiones que deja sin posibilidades de participación a los actores del proceso educativo y por ende sin un involucramiento genuino en los proyectos institucionales. En este caso, el modelo educativo de la UQroo fue redactado por consultores externos y su puesta en práctica dejada al azar. En palabras de Porter (2003:57) “las políticas así concebidas no evolucionan ni se discuten; no se forman, se formulan”. No es de sorprender entonces que el modelo pedagógico en cuestión exista más en papel que en la vida cotidiana de la universidad.

No obstante, es necesario decir que las creencias de tipo transmisión no son negativas en sí mismas, hay áreas en las que un contenido bien estructurado y un profesor experto sirven muy bien a los propósitos o habilidades que los estudiantes deben desarrollar. Sin embargo, existen otras disciplinas donde esta perspectiva no funcionaría. En palabras de Rosenshine y Stevens (en Pratt, 1998: 187) hay “áreas débilmente estructuradas” donde las creencias de transmisión no pueden funcionar.

Las creencias de tipo *aprendizaje* también muestran un alto puntaje en cuanto a calificaciones positivas: completamente de acuerdo: 10.95%, de acuerdo: 54.02%, lo que suma un total de 64.97% de respuestas en este sentido. En cuanto a las posiciones neutrales se encontró un 28%; las posturas en desacuerdo fueron de un 5.11% y totalmente en desacuerdo de 1.46%.

Esta creencia es la segunda más alta en cuanto a puntajes positivos. En este caso el resultado es acorde con el obtenido en la de transmisión, creencia muy cercana a la de aprendizaje. Aquí, los profesores también se muestran partidarios de una enseñanza centrada en su expertez y en el contenido, pero agregan el contexto. Para este profesor es muy importante que el estudiante aprenda de los buenos profesionales a desenvolverse en situaciones reales de trabajo

Las creencias de tipo *desarrollo* registraron porcentajes altos en posiciones neutrales (45.99%) y desfavorables (30.66% en desacuerdo y 2.19 totalmente en desacuerdo), las posiciones favorables fueron de 19.71% para de acuerdo y 1.45 para completamente de acuerdo. Puede decirse que los profesores tienden a verla de manera desfavorable dados los altos porcentajes negativos (32.75) y bajos positivos (21.17). Este resultado es singular pero coherente con el obtenido en el de tipo transmisión. Es decir, en éste último tipo los profesores se dicen partidarios de una enseñanza centrada en el profesor experto y en el conocimiento enciclopédico, pero se muestran neutrales e incluso reticentes a un tipo de creencia que contrariamente enfatiza el papel activo del alumno y no la mera reproducción de contenidos. Aunque la postura de los profesores en ese sentido es coherente, no lo es con las tendencias actuales ni con las preocupaciones del modelo pedagógico de su institución.

Las creencias de tipo *formación* obtuvieron porcentajes altos en posturas favorables: 12.4 completamente de acuerdo, 59.9% de acuerdo, lo que suma un 72.3% de profesores que se inclinan por esta perspectiva. En cuanto a aquellos que se declaran neutrales se encontró un 24.1%. Las posturas negativas son de 2.95 para en desacuerdo y .7% para totalmente en desacuerdo.

Estos resultados parecen explicarse porque el modelo de la UQRoo establece entre las funciones de los profesores la de tutor. Puesto que este tipo de creencia enfatiza la parte humana y afectiva del estudiante, sus motivaciones y miedos, de alguna manera el profesor está en contacto con este tipo de factores que intervienen en el aprendizaje. Pudiera ser que el lidiar cotidianamente con estas problemáticas influya para tenerlas

en cuenta al momento de dar clase. En este caso, el modelo pedagógico de la universidad es totalmente coherente con esta tendencia de sus profesores.

Este tipo de creencia, por estar involucrado fuertemente el componente afectivo y la idea de “cuidar” al estudiante, sus sentimientos y motivaciones, generalmente se encuentra más asociada a las mujeres que a los hombres (T’ Kenya, 1998). En este estudio efectivamente, la media de las mujeres es superior a la de los hombres, es de hecho, la única perspectiva donde existe una diferencia de género significativa.

El tipo de creencia *cambio radical* fue el que mayor porcentaje de posturas neutrales obtuvo: 52.26%, le siguieron posiciones favorables: de acuerdo: 28.84% y completamente de acuerdo 1.46%. Las posiciones desfavorables sumaron el 14.6% en desacuerdo y el 2.19% completamente en desacuerdo.

Esto pudiera explicarse porque las asunciones de este tipo de creencias son poco convencionales e implican por parte de quienes la profesan declaraciones de principios fuertes y controvertidos. Todo indica que la mayoría de los profesores prefirieron no implicarse en afirmaciones como: el aprendizaje sin cambio social no es suficiente. No obstante, los puntajes que siguen son favorables: el 30% se declaró partidario de esta creencia, lo cual indica que sí hay profesores que no tienen reticencias para comprometerse.

Es necesario aclarar que en la UQRoo el contexto institucional no orilla al profesor a inclinarse por un cierto tipo de creencia. A pesar de que existe la definición de un modelo pedagógico nadie se encarga de presentarlo a los profesores que ingresan ni de monitorear su puesta en práctica. Tampoco existe una instancia que planee, organice la docencia y de formación a los profesores. Los profesores son prácticamente libres de

elegir el tipo de perspectiva pedagógica que más se alinee con sus creencias, aunque tomando en cuenta algunas restricciones de tipo administrativo que pudieran considerarse transmisionistas.

En suma los porcentajes que se obtuvieron por tipos de creencias fueron: formación con 23%, seguido del de transmisión y aprendizaje con 21% cada uno, cambio radical 18% y desarrollo 17%.

Notas finales

El objetivo principal de este trabajo fue determinar el tipo de creencias dominantes de los profesores. Los resultados encontrados hasta aquí, son relativamente parecidos a hallazgos anteriores sobre el tema (Pratt 1998, Peng, 2003). En general, la tendencia es que los profesores tienen un tipo de creencia dominante y regularmente cuenta con otras dos llamadas “recesivas”. En este caso existe una tendencia insignificante hacia la perspectiva de formación (23%) pero las de aprendizaje y transmisión se encuentran empatadas en segundo lugar con 21%. Luego entonces no hay perspectiva dominante. No obstante, las de cambio radical y desarrollo se ubican como las menos recurrentes con 18 y 17% respectivamente.

La explicación para este resultado es que dada la naturaleza “invisible” de las creencias, es decir, que subyacen en lo profundo de los esquemas y creencias de los profesores y no resulta sencillo verbalizarlas ni hacerlas explícitas, los profesores no tuvieron la capacidad para discriminar una perspectiva de otra y las tomaron como creencias más o menos parecidas. Pudiera ser también atribuible a la falta aparente de preparación pedagógica específica de los profesores pues la gran mayoría proviene de carreras donde el componente de docencia no está incluido en los currícula.

Al parecer, los profesores carecen de una formación que vaya al fondo de ellos mismos y por ende a sus creencias. Parafraseando a Pratt, los programas o cursos de formación se limitan a dar consejos útiles para la planeación y conducción de las clases y se da por sentado que esa es la manera como deben hacerse las cosas, sin tomar en cuenta que cada uno de los profesores tiene sus propias concepciones que no cambiarán si no se reflexiona en torno a ellas.

Adicionalmente, habría que realizar más investigaciones en el contexto mexicano para comparar resultados pues la mayoría de estos trabajos se ubican en contextos y circunstancias distintas.

Bibliografía

- Becker, H. (2002). *Findings from the Teaching, Learning, and Computing Survey: Is Larry Cuban Right?* Disponible en:
<http://www.crito.uci.edu/tlc/html/methodology.html>
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (1998). *Metodología de la investigación*. México, McGrawHill.
- Kerlinger y Lee (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en Ciencias Sociales*. México, McGrawHill.
- Peng, Y. (2003). *The Effects of Epistemological Beliefs of Teachers in a Case- Based Hypermedia Learning Environment*. Tesis doctoral sin publicación, Universidad de Missouri-Columbia, Estados Unidos de Norteamérica.
- Porter, L. (2003). *La universidad de papel*. México, CEIICH-UNAM.
- Pratt, D.D. (1998). *Five Perspectives in Teaching in Adult Education*. Florida, Krieger.
- Pratt, D.D. and J.B. Collins (1998). *The Teaching Perspectives Inventory: Developing and testing an instrument to assess teaching perspectives*. Consultado el 24 de agosto de 2005 en <http://www.teachingperspectives.com>
- T' Kenya, L. (1998). The Nurturing Perspective. In *Five Perspectives in Teaching in Adult Education*. Florida, Krieger.