

---

## REPRESENTACIONES DOCENTES DE LOS PROFESORES DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UNAM

---

JOSÉ JESÚS CARLOS GUZMÁN / MARICRUZ GUZMÁN RÉTIZ / NAZIRA CALLEJA BELLO

### RESUMEN:

Para realizar su tarea, el maestro se basa en un conjunto de representaciones docentes sobre su labor, lo cual se denomina “pensamiento didáctico”. La investigación tuvo el propósito de diseñar y validar un instrumento que permitiera identificar el pensamiento didáctico de profesores de la Facultad de Psicología, UNAM. Se quiso recabar sus definiciones sobre la enseñanza, sus finalidades, el aprendizaje y la evaluación. Igualmente, se identificaron los factores formativos que consideran relevantes en su desarrollo, así como sus principales problemas y su motivación docente. El instrumento elaborado estuvo conformado por 65 preguntas cerradas y fue aplicado a 40 profesores. Los participantes tuvieron diferentes conceptualizaciones sobre su pensamiento docente y no mostraron una visión predominante. Los aspectos formativos más mencionados fueron la propia motivación docente y la retroalimentación de sus estudiantes; los menos importantes fueron los programas de estímulos y el salario. Los principales problemas reportados fueron la falta de conocimientos previos de sus alumnos, el poco tiempo para cubrir los programas así como trabajar con grupos numerosos. Los motivos para enseñar son la gratificación personal, disfrutar transmitir su experiencia profesional y el gusto por difundir el conocimiento; mientras que la razón que menos peso tuvo fue por prestigio profesional. Se recopiló información valiosa sobre cómo representan su labor docente los participantes. Se sugiere aplicar el cuestionario con otros profesores de diferentes disciplinas y lugares. Se resalta la coincidencia en los resultados con lo encontrado con otros maestros de otras disciplinas y latitudes.

**PALABRAS CLAVE:** pensamiento didáctico, representaciones docentes, diseño de instrumentos, factores formativos, problemas de la docencia.

### INTRODUCCIÓN

La tarea del docente está en buena medida determinada por las representaciones, creencias y actitudes que tiene sobre aspectos propios de su labor, como son las definiciones sobre lo que es la enseñanza y sus fines, el

---

aprendizaje y su postura con respecto a la evaluación. A esto se le denomina “representaciones docentes” o “pensamiento didáctico”, que se identifican por lo que dice el profesor acerca de su labor y de las razones para hacerlo y/o por observar su práctica docente. Esta representación es una teoría personal subjetiva que se encuentra fuertemente determinada por su experiencia y en menor medida por los procesos de formación docente (Keane, Sandreto y Heath, 2002).

El pensamiento docente ha sido investigado desde diferentes perspectivas; sin embargo, el instrumento más empleado ha sido el cuestionario. Pese a que ha sido criticado por ser sensible a la deseabilidad social (Kane y cols., 2002), resulta muy útil cuando se desea conocer el pensamiento didáctico de un gran número de profesores, además de que al estar categorizado facilita la comparación entre los de diferentes instituciones, disciplinas y niveles educativos.

### **OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

La presente investigación tuvo como propósito *diseñar y validar un instrumento para identificar el pensamiento docente de los profesores de la Facultad de Psicología de la UNAM.*

Los temas del cuestionario fueron definición de enseñanza, concepto de aprendizaje, fines de la enseñanza, opinión de la evaluación, motivación docente, factores que señalan como formativos y los problemas más frecuentes a los que se enfrentan.

### **JUSTIFICACIÓN**

La importancia de recabar información sobre los aspectos antes descritos es poder conocer cuál es el pensamiento didáctico de estos profesores, puesto que al obtenerlo permitiría considerarlo en los programas de formación docente y poder, así, incidir directamente en la modificación de estas representaciones y visiones sobre el acto docente, si es que se considera que afectan negativamente

---

su docencia, ya que como se dijo son determinantes de la actuación docente. Otra razón es que este instrumento pudiera utilizarse, haciendo los cambios pertinentes, en futuras investigaciones para realizar comparaciones entre docentes de áreas o disciplinas diferentes y constatar si su pertenencia a una disciplina o nivel influye en el tipo de pensamiento didáctico que tienen o si, por el contrario, pese a estas diferencias hay similitudes en él. En síntesis, saber estos aspectos nos ayuda a profundizar en el conocimiento de los misterios de la docencia.

## **MÉTODO**

### **Diseño del instrumento**

La construcción del instrumento se fundamentó en una revisión exhaustiva sobre el pensamiento didáctico (Coll y Solé, 2001; De la Cruz, Ricco y Baccala, 1998; Hativa, 2000; Martín, Mateos, Pérez y Pozo; Pozo y Schurer, 1999) y es una continuación de otras investigaciones que se han hecho en nuestro contexto (Carlos, 2006, Carlos, Fierro, García, 2007). El cuestionario se conformó por 65 preguntas cerradas, que se agruparon en dos secciones: pensamiento didáctico y factores docentes.

La primera sección estuvo conformada por cuatro escalas: 1) *definición de enseñanza*, 2) *concepto de aprendizaje*, 3) *los fines de la enseñanza* y 4) *postura acerca de la evaluación*. Cada escala se dividió en categorías que representaban diferentes formas de definir el concepto respectivo y fueron:

*Enseñar es:* transmisión de conocimientos, adiestramiento en habilidades profesionales, organización de actividades didácticas, crecimiento personal del alumno, hacer que ocurra el aprendizaje o es un diálogo.

*Aprendizaje es:* una teoría directa, o una interpretativa o constructiva.

*La finalidad de la enseñanza es:* adquirir el dominio de la materia, preparar para la práctica profesional o la formación integral del alumno.

*La evaluación es:* un proceso, o es retroalimentación o hacer críticas de ella.

---

La segunda sección consideró *los factores formativos, los problemas docentes que enfrentan y la motivación* de los profesores para ejercer dicha actividad.

### **Validación**

El instrumento fue validado por cinco jueces, expertos en la docencia a nivel superior y la enseñanza en psicología. A partir de sus observaciones se hicieron los ajustes respectivos para construir la versión final del mismo.

### **Participantes**

Participaron 40 profesores que impartían materias teóricas y/o prácticas en esta Facultad, se trató de una muestra no probabilística. La edad de los participantes estuvo comprendida entre los 29 y los 68 años, la mitad de ellos tenía entre 51 y 60 años. El 48% de la muestra estuvo integrado por mujeres. La experiencia como docentes fue de los 3 a los 40 años y la mayoría de ellos (65%) tenía más de 20 años ejerciendo como profesor.

El cuestionario se aplicó en un lapso de tres meses.

## **RESULTADOS**

Se agruparon en una base de datos para utilizar el programa estadístico SPSS. Se realizaron los siguientes análisis: de frecuencias, factoriales, correlación de variables y análisis de Varianza.

### **Análisis de frecuencias**

En el cuadro 1 se resumen las respuestas que mayor elección tuvieron para cada escala del instrumento.

**Cuadro 1. Respuestas más frecuentes de los profesores entrevistados**

Sección	Escala	Categoría más elegida
Pensamiento didáctico	Definición de enseñanza	<i>Adiestramiento en habilidades profesionales</i>
	Definición de aprendizaje	<i>Teoría constructiva</i>
	Metas o fines de la enseñanza	<i>Formación para la practica profesional y formación integral del alumno</i>
	Opinión sobre la evaluación	<i>Es un proceso</i>
Factores docentes	Formativos	<i>La propia motivación docente La experiencia que se ha tenido como profesor La retroalimentación brindada por los estudiantes</i>
	Problemas para la enseñanza	<i>"Los alumnos no poseen los conocimientos previos adecuados" "Falta de tiempo para cubrir los temas del programa" "Es difícil trabajar con grupos grandes o numerosos".</i>
	Motivación	<i>La gratificación personal que sienten al enseñar, Disfrutar de transmitir experiencias profesionales a otros. Pensar que la docencia es una fuente de realización personal La docencia es una oportunidad para crecer profesionalmente Gusto por difundir el conocimiento</i>

Como se observa en el cuadro 1, para la mayoría de los profesores participantes la enseñanza se define como un proceso para ayudar al alumno a lograr habilidades profesionales, lo que se acompaña de una visión del aprendizaje como construcción conjunta del conocimiento; las metas a lograr son por tanto brindar al estudiante elementos que le permitan desempeñarse adecuadamente en el campo laboral y formarlo integralmente no sólo académico. Respecto a la evaluación consideran necesario realizarla a pesar de las críticas o situaciones desfavorables que pudiera generar.

También se encontró que predominan los factores formativos de índole personal, dejando en un segundo término aquellos relacionados con cuestiones económicas y/o reconocimientos institucionales. En lo que respecta a los problemas para la enseñanza más reportados destacó la consideración de que pueden hacer algo para solucionar dicha dificultad, siendo pocos quienes mantuvieron la postura de que la solución a esos problemas depende de un tercero (autoridades o el propio alumno). Finalmente las razones para el ejercicio de la docencia fueron de índole intrínseca.

## Análisis factorial

Se efectuó dicho análisis para validar estadísticamente al instrumento y observar cómo se agrupaban los reactivos de cada escala de acuerdo a las respuestas brindadas por los entrevistados.

Con este análisis se obtuvieron además de los factores para cada escala, la varianza explicada y el coeficiente de confiabilidad. Se hace la aclaración de que los reactivos con alto porcentaje de elección se eliminaron para realizar dicho análisis. Los resultados obtenidos se muestran en la tabla 1.

**Tabla 1. Confiabilidad y varianza explicada para las escalas del instrumento**

<i>Escala</i>	<i>Núm. de reactivos</i>	<i>Varianza explicada</i>	<i><math>\alpha</math> de Cronbach</i>
<b>Enseñanza</b>	<b>8</b>	<b>56.065</b>	<b>0.706</b>
<b>Aprendizaje</b>	<b>6</b>	<b>66.341</b>	<b>0.686</b>
Finalidad de la enseñanza	4	61.213	0.387
Evaluación	5	40.569	0.500
<b>Factores formativos</b>	<b>9</b>	<b>63.922</b>	<b>0.727</b>

La escala que mayor confiabilidad ( $\alpha$  de Cronbach) tuvo fue la de factores formativos (0.727), donde se conservaron nueve reactivos que explicaron el 63.9% de la varianza. enseñanza y aprendizaje también tuvieron una alta confiabilidad. En el otro extremo se encontró la escala de finalidad de la enseñanza, donde sólo se conservaron cuatro reactivos que explicaron el 61.2% de la varianza y lograron una confiabilidad de 0.387.

Los factores obtenidos para cada escala se renombraron, para emplearlos en los análisis posteriores, obteniendo lo siguiente:

- *Enseñanza*: como actividades didácticas y metas a lograr.
- *Aprendizaje*: teoría directa-interpretativa y teoría constructiva.
- *Finalidad de la Enseñanza*: formar para la práctica profesional y promover la formación integral.

- *Evaluación*: opinión sobre la evaluación.
- *Factores formativos*: institucionales, económicos y personales

### Correlación de variables

Para determinar la relación existente entre las variables de pensamiento didáctico y los factores formativos se obtuvieron los índices de correlación entre ellos. Los resultados de dicho análisis aparecen en la tabla 2.

Tabla 2. Índices de correlación entre las variables<sup>1</sup>

	Pensamiento didáctico				Factores formativos			
	Enseñanza		Teoría del aprendizaje	Fines de la enseñanza	Evaluación	Institucio-nal	Económico	Personal
	Como metas a lograr	Como actividades didácticas	Directa e interpreta-tiva	Construc-tiva	Formar para la práctica profesional			
Teoría directa e interpretativa	.421**		1.000					
Teoría Constructiva	.316*		.688***	1.000				
Dominar los contenidos y promover la formación integral	.316*		.688***			1.000		
Opinión favorable sobre la evaluación	.334*						1.000	
Factores de tipo personal							-.320*	.318*
								1.000

\*p < .05    \*\*p < .007    \*\*\*p < .000

Como puede observarse, la enseñanza *como metas a lograr* tiene relación con las dos visiones del aprendizaje (*teoría directa-interpretativa* y *teoría constructiva*), con promover la *formación integral de los alumnos*, así como con la *opinión sobre la evaluación*. Estas relaciones indican que un profesor que define la enseñanza de acuerdo a los propósitos que pretende lograr, conceptualiza al aprendizaje como un proceso donde el alumno recibe e interpreta los conocimientos y además de realizar una construcción conjunta del conocimiento, su meta más

<sup>1</sup> Solo aparecen las variables cuyos índices resultaron significativos, las celdas que aparecen en blanco no tuvieron un índice de correlación significativo.

---

importante es la formación integral del estudiante y opina que la evaluación es un paso importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por su parte la *teoría directa-interpretativa* se relaciona con promover la *formación integral de los alumnos* como fin de la enseñanza, indicando que al definir el aprendizaje como un proceso donde el alumno es más receptor del conocimiento, los profesores buscan formarlo no sólo en el aspecto académico.

La evaluación se relaciona con los factores formativos personales, mostrando que la opinión de la evaluación es más favorable cuando los factores de tipo personal tienen menor importancia.

Finalmente, los factores formativos de tipo institucional y los de índole personal estuvieron relacionados de manera que ambos resultan importantes y tienden a presentarse juntos.

### **Análisis de varianza (ANOVA)**

Para probar si existían diferencias en los puntajes de las escalas de la sección pensamiento didáctico y la escala factores formativos, con respecto a las variables académicas (grado obtenido, tipo de materia impartida y formación recibida previa al inicio de la docencia) y laborales (nombramiento, pertenencia a programas de estímulos y los años de experiencia docente) de los participantes se realizó un análisis de varianza (ANOVA) con los factores obtenidos en el análisis factorial, los resultados mostraron lo siguiente (se emplearon prueba de Tukey y t en los casos necesarios, para observar dichas diferencias):

### **Variables académicas**

El grado académico produjo diferencias en diversas variables, la primera en la definición de la enseñanza como actividades didácticas, donde los de los que tienen maestría (media = 1.90) apoyan más esta forma de concebir a la

---

enseñanza, que los de licenciatura (media = 1.40),  $F(2, 37) = 3.37$ ,  $p=0.045$ ; Tukey,  $p = 0.053$ .

Otra diferencia encontrada fue en la *enseñanza como metas a lograr* donde los profesores con nivel de licenciatura tendieron a pensar menos en la enseñanza de esta forma que los de doctorado (media = 1.81), (Tukey,  $p= 0.042$ ),  $F(2, 37) = 3.19$ ,  $p = 0.053$ .

Los profesores con grado de maestría (media = 2.90) definen más el aprendizaje como *Teoría directa-interpretativa* que los de licenciatura (media = 2.28)  $F(2, 37)= 3.45$ ,  $p= 0.042$ , (Tukey,  $p=0.033$ ).

En la *Opinión sobre la evaluación* los docentes con el grado de maestro (media = 2.50) tienen una opinión de la evaluación más favorable que quienes tienen el de doctor (media = 1.98), (Tukey,  $p= 0.013$ ),  $F(2, 37) = 4.52$ ,  $p= 0.018$

El tipo de materia que imparten los docentes, produjo diferencias entre quienes impartían teoría y prácticas en la definición de *enseñanza como actividades didácticas*, quienes imparten teoría (media = 1.87) tienden a definir más de este modo la enseñanza que los profesores que impartían prácticas (media = 1.50),  $F(1, 38) = 4.52$ ,  $p = 0.040$ . También se encontraron diferencias en la finalidad *formar para la práctica profesional*, quienes impartían teoría (media = 1.72) enfatizaron más el formar a los alumnos para enfrentarse a los requerimientos del mundo laboral que aquellos profesores que imparten prácticas (media = 1.42),  $F(1, 38) = 4.63$ ,  $p = 0.038$ .

Finalmente, la variable *capacitación docente* previa a la enseñanza, no hizo diferencia en ninguna de las variables de los apartados *pensamiento didáctico* o *factores docentes*.

### **Variables laborales**

El tipo de nombramiento que poseían los docentes produjo diferencias entre los profesores asociados y los de asignatura en lo que concierne a su concepción de

---

la enseñanza como metas a lograr,  $t(32)=2.374$ ,  $p=0.024$ , los profesores asociados mostraron una mayor inclinación hacia esta forma de definir la enseñanza.

Estos dos grupos de docentes también difirieron en relación con los *factores formativos de tipo económico*,  $t(32)=3.063$ ,  $p=0.004$ , ya que, a diferencia de los profesores de asignatura, los profesores asociados otorgan una mayor importancia a este tipo de factores. Pertenecer a programas de estímulos produjo una diferencia,  $F(1, 389)=10.64$ ,  $p=0.002$  en la importancia que se otorga a los *factores formativos de tipo económico*, los profesores que pertenecen a algún programa de recompensas (media = 2.650) valoraron más estos factores que aquellos que no (media = 1.750).

Los años de experiencia docente marcaron una diferencia en la finalidad de la enseñanza *formar para la práctica profesional* entre los docentes que tienen de 11 a 20 años y quienes tienen más de 31 años realizando esta actividad, siendo los primeros quienes valoraron más el logro de esta finalidad.

Para probar qué tipo de razones predominaban en los profesores (*motivación docente*), se realizó un análisis para grupos apareados con los reactivos correspondientes a este apartado del instrumento. Los resultados mostraron que las razones o motivaciones de tipo intrínseco (media= 0.941) tuvieron mayor importancia para que los entrevistados realizaran la actividad docente que las razones externas o extrínsecas (media = 0.339),  $t(39)=10.165$ ,  $p=0.000$ .

## **DISCUSIÓN**

Un primer punto a destacar es que los resultados encontrados con respecto al pensamiento didáctico coinciden con lo reportado por otros autores, de que los profesores no tienen una sola definición de lo que es la enseñanza sino que conviven con varias (Boulton-Lewis, Smith, McCrindle, Burnett y Campbell, 2001) o de concebir que sus finalidades no son sólo académicas, que si bien importantes, les interesa impactar en diferentes esferas del alumno (Carlos, 2006). Igualmente, lo encontrado coincide con los resultados obtenidos en una encuesta similar a más de 100 docentes de educación superior de diferentes

---

entidades del país (Carlos, 2003), de adoptar posturas constructivistas o que los aspectos que más han influido en su formación sean sus deseos de superación personal o por la retroalimentación de sus alumnos, quedando muy relegados el apoyo institucional, los resultados de la evaluación docente o los programas de estímulos a la docencia. Esto nos indica que los docentes estudiados están más motivados por los aspectos de tipo intrínseco que por los extrínsecos. Sus problemas son más bien derivados de la organización institucional.

Se encontraron correlaciones interesantes como que su tipo de concepto de docencia influye en su definición de aprendizaje, fines y postura sobre la evaluación, mostrando cómo las categorías y variables de este instrumento se correlacionan entre sí las más de las veces.

Concluimos señalando las aparentes coincidencias que hay en sus representaciones de profesores de diferentes latitudes, lo que es un aliciente para seguir investigando para corroborar estos hallazgos, cuyos resultados servirán para ayudar a comprender mejor la complejidad de la docencia.

## REFERENCIAS

- Boulton-Lewis, G.; Smith, D.; McCrindle, A.; Burnett, P. y Campbell, K. (2001). "Secondary teacher's conceptions of teaching and learning", *Learning and instruction* 11, pp. 35-51.
- Carlos, J. (2003). *Pensamiento didáctico de los profesores y factores que ha contribuido a su formación*. Ponencia presentada en el XI Congreso Mexicano de Psicología. Campeche, Camp.
- Carlos, J. (2006). *El pensamiento didáctico de los profesores considerados como buenos por los alumnos de la Facultad de Psicología, UNAM*, tesis de maestría no publicada, Facultad de Psicología UNAM.
- Coll, C. y Solé, I. (2001). "Enseñar y aprender en el contexto del aula", en: C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi. *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza Editorial.
- De la Cruz, M.; Ricco, L. y Baccala, N. (1998). "La enseñanza y las concepciones que la sustentan. Un enfoque cualitativo basado en la lexicometría", *Ensayos y Experiencias*, mayo/ junio, año 4, núm. 23, pp. 44-51.

- 
- García, M.; Carlos, J.; Fierro, F. y Paredes H. (2006). *Desarrollo docente: Proceso de evolución hacia la expertez en la enseñanza de la psicología*. Ponencia presentada en el XIV Congreso de Psicología. Septiembre 2006. Puerto Vallarta, Jal.
- Hativa, N. (2000). *Teaching for effective learning in Higher Education*, Dordrecht/ Boston/ Londres: Kluwer Academic Publishers.
- Keane, R.; Sandretto, S. y Heath, Ch. (2002). "Telling half of the story: a critical review of research on the teaching beliefs and practices of university academics", *Review of Educational Research*. Summer, 72 (2), 177-228.
- Martín, E.; Mateos, M.; Pérez, P. y Pozo, I. (2003). *Un estudio de las concepciones del profesorado sobre los procesos de aprendizaje de sus alumnos: la formación del profesorado y el cambio conceptual*. Memoria de investigación del Proyecto 06/0031/ 1999. Comunidad de Madrid.
- Pozo, I. y Schurer, N. (1999). "Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas", en J. I. Pozo y C. Monereo (Eds.) *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo*. Madrid: Santillana.