

Pensamientos del profesor: un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior

Teacher's thoughts: an introduction to the beliefs and conceptions about the teaching-learning process on Higher Education

Rocío C. Serrano Sánchez

*Universidad de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar.
Málaga, España.*

Resumen

La investigación que se presenta pretende dar a conocer las creencias que sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior tiene un conjunto de profesores y profesoras de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. Se quiere contrastar, además, si se produce alguna diferencia en las creencias de estos profesores en función de algunas variables ya estudiadas en el campo de «Pensamientos del Profesor». Para la consecución de estos fines, se ha utilizado una metodología de investigación de tipo cuantitativo, fundamentalmente descriptiva, basada en el uso de tests estadísticos. Exactamente, para el acopio de datos se ha construido un cuestionario de creencias pedagógicas que tiene un total de 73 ítems que intentan cubrir los ámbitos esenciales de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el ámbito institucional de la Universidad: Universidad, educación y formación; naturaleza humana y potencialidad educativa; infraestructuras organizativas; planificación y programación; selección y organización de los contenidos; naturaleza del conocimiento; metodología; teorías del aprendizaje; formación y funciones del docente. Los resultados derivados del tratamiento estadístico empleado en los datos obtenidos mediante este instrumento permiten deducir que, en general, los profesores y profesoras encuestados/as mantienen una actitud progresista hacia la educación, excepto en

cuestiones que hacen referencia a la metodología, evaluación del proceso de enseñanza y programación de la enseñanza. La certidumbre que suministra la comparación realizada informa además, de que no existen diferencias de pensamiento a partir de las variables por las que se caracteriza a los profesores y profesoras de la muestra.

Palabras clave: profesores, creencias, pensamiento, enseñanza, aprendizaje.

Abstract

This study attempts to show the beliefs of a group of teachers of the Faculty of Education (University of Málaga) have in teaching-learning process. Likewise, this study wants to show if there is any contrast on some of the applied variables of the «Teacher's thoughts» field. To pursue these objectives, a quantitative research methodology was used, mainly descriptive, based on the use of statistical tests. To collect the necessary data, a questionnaire made up of 73 items of pedagogic beliefs has been created to fulfil the essential field of teaching-learning process: University, education and training; human nature and educational power; organizative infrastructures; plan and schedule; selection and organization of contents; knowledge; methodology; learning theories; education and teacher's duties. The results obtained from statistical process of the collected data let us deduce, generally speaking, that the teachers who took the survey show a progressive attitude towards education, excepting issues that concern methodology, assessment of the educational process and its schedule. The comparison shows certainty and gives also information about the assessed teachers regarding the variables, which tells us there are no differences on their beliefs.

Key words: teachers, thoughts, knowledge, teaching, learning.

Marco teórico

Dada la complejidad del tema se elaboró un marco teórico que se ajustara a las necesidades de la investigación y que permitiera interpretar los datos. Si bien los elementos referidos al «pensamiento del profesor» y su relación con las creencias son una referencia elemental, no se puede olvidar otro elemento necesario como el contexto universitario.

Dentro del denominado paradigma del pensamiento del profesor, la tendencia actual parece ser la de inclinarse por la profundización en el contenido del conocimiento profesional, el cual se ha estudiado, tal como señala Llinares (1996), a partir del estudio

del contenido del conocimiento, de las percepciones, de las creencias y de los procesos de pensamiento de los profesores. (Moreno Moreno, M., y Azcárate Giménez, C. 2003. p. 267).

Sin embargo no siempre ha sido así, de hecho en 1975 cuando se produce la aceptación formal por la comunidad científica del modelo «Pensamientos del profesor» (*Teacher Thinking*) como modelo de investigación se le denominó «procesamiento clínico de la información» en la enseñanza.

A pesar de sus comienzos, el factor que diferencia a la investigación sobre los pensamientos del profesor de otros enfoques previos es la preocupación que tiene por conocer cuáles son los procesos de razonamiento que ocurren en la mente del profesor durante sus actividad profesional. Se asumen como premisas fundamentales que:

- El profesor es un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de su desarrollo profesional.
- Los pensamientos del profesor guían y orientan su conducta (Clark y Yinger, 1979a; Shavelson y Stern, 1983).

Estas premisas transformaron la concepción del profesor, que hasta entonces respondía a los enfoques conductistas de la enseñanza, pasando a concebirse como: «un constructivista que continuamente construye, elabora y comprueba su teoría personal del mundo». (Clark, 1985, p. 4).

Esto supuso alejarse de principios positivistas sobre el modo de hacer ciencia desde el modelo de investigación de «pensamientos del profesor» y acercarse al paradigma cualitativo guiado por los principios del modelo de la toma de decisiones y del modelo de procesamiento de la información. En el modelo de toma de decisiones «se concibe al profesor como alguien que está constantemente valorando situaciones, procesando información sobre estas situaciones, tomando decisiones sobre qué hacer a continuación, guiando acciones sobre la base de estas decisiones, y observando los efectos de las acciones en los alumnos» (Clark, 1978, p. 3).

El modelo de procesamiento de la información concibe al profesor como «una persona que se enfrenta con un ambiente de tareas muy complejo, que aborda ese ambiente simplificándolo, es decir, atendiendo a un número reducido de aspectos del ambiente e ignorando a otros» (Clark, 1978, p. 3).

Al modelo de toma de decisiones le interesa saber cómo decide el profesor lo que debe hacer dada una situación específica. Sin embargo desde el enfoque del procesamiento de

información se pretende conocer cómo el profesor define la situación de enseñanza y cómo esta definición afecta a su conducta.

Debido al cambio de marco de referencia epistemológico, las premisas metodológicas son distintas: los criterios de validez interna y externa se cambian por el de validez ecológica. Además la investigación sobre pensamientos del profesor asume también algunos principios de la metodología fenomenológica, en el sentido de indagar situaciones y problemas individuales, únicos y específicos (Tesh, 1984).

La transformación conceptual del profesor determinó también transformaciones en las estrategias de investigación. Primero los autoinformes de los profesores juegan un papel importante como método de recopilación de información. Segundo, el análisis estadístico inferencial no es esencial sino que se aplican estadísticos descriptivos. Tercero, no se necesitan grupos control, ya que los diseños que se utilizan no son experimentales. (Winne, 1984).

A grandes rasgos nos encontramos con un grupo de investigaciones dirigidas hacia el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje que se abordan de modos diferentes. Por una parte se pueden diferenciar los estudios realizados desde la perspectiva del metacognoscimiento, dirigidas al conocimiento que manifiestan los profesores sobre las condiciones del estudiante y las tareas de aprendizaje y sobre las estrategias de aprendizaje (Flavell, 1987; Martí, 1995; Wellman y col, 1996); los estudios realizados desde el enfoque fenomenográfico, dirigidos a indagar en las diferentes formas en que los profesores interpretan su propio aprendizaje (Pramling, 1990); y, finalmente, los estudios que abordan las concepciones como teorías implícitas (Rodrigo, 1993; Pozo y col, 1992; Pozo y Gómez Crespo, 1997).

En cualquier caso, la diversidad de estudios que se han elaborado en torno a las distintas categorías de este paradigma, «el pensamiento del profesor», hace que muchos autores quieran unificarlos de alguna manera, bien desde enfoques multimetodológicos que puedan captar la complejidad y multitud de facetas de la enseñanza y el aprendizaje (Kagan, 1990), bien desarrollando investigaciones más genéricas que combinen los procedimientos narrativos con los biográficos (Clandinin y Connelly, 1987) o, simplemente, recuperando un «sentido de comunidad» entre profesores e investigadores que trabajan juntos, como señala Elbaz (1991). El hecho es que en muy pocos casos se podría hablar de un cuerpo sistemático y acumulativo de investigación (Clark y Peterson, 1986).

A pesar de la diversidad de abordaje de los estudios que versan sobre este tema, «los diferentes trabajos de investigación coinciden en resaltar la íntima relación entre los términos conocimientos, creencias y concepciones.» (Moreno Moreno, M. y Azcárate Giménez, C. 2003. p. 267). En esta investigación se consideran las creencias como componentes del conocimiento, «conocimientos subjetivos, poco elaborados, generados a nivel particular por cada

individuo para explicarse y justificar muchas de las decisiones y actuaciones personales y profesionales vividas. Las creencias no se fundamentan sobre la racionalidad, sino más bien sobre los sentimientos, las experiencias y la ausencia de conocimientos específicos del tema con el que se relacionan, lo que las hacen ser muy consistentes y duraderas para cada individuo.» (Llinares, 1991. p. 37).

Asimismo, se consideran las concepciones como «organizadores implícitos de los conceptos, de naturaleza esencialmente cognitiva y que incluyen creencias, significados, conceptos, proposiciones, reglas, imágenes mentales, preferencias, etc., que influyen en lo que se percibe y en los procesos de razonamiento que se realizan.» (Moreno Moreno, M., y Azcárate Giménez. C., 2003, p. 267).

En el caso particular de los profesores de Universidad, el conocimiento sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje se forma a partir de la experiencia docente y de los modelos de socialización secundaria que les hacen repetir, sobre todo en el comienzo de sus carreras docentes, los esquemas de enseñanza de sus antiguos profesores. Por ello en este caso sería correcto hablar de creencias sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Pero este no es el caso para los profesores de Facultades de Educación, punto de partida de esta investigación, que en su mayoría reciben formación didáctica específica que les forma para la enseñanza. Por ello en este caso sería correcto hablar de concepciones de los profesores de Facultades de Educación porque su condición de pedagogos o expertos en educación les hace conocedores de la naturaleza de las materias sobre enseñanza y aprendizaje. Sin embargo no todos estos profesores tienen condición de expertos en educación, sino que algunos acceden al ejercicio de formar a futuros maestros/as y pedagogos/as desde los estudios que nada tiene que ver con la educación. Por todo ello se ha optado en esta investigación por los términos de creencias y concepciones, componentes ambas del conocimiento.

Objetivos de investigación

El trabajo de investigación, encuadrado en el paradigma de pensamientos del profesor, centra su atención en los profesores de las diferentes titulaciones que se imparten en la Facultad de Educación de la Universidad de Málaga. El objetivo ha sido acercarse al análisis de las creencias y concepciones de los profesores sobre algunas dimensiones que componen el pensamiento pedagógico del profesor en el ámbito universitario, así como comprobar posibles

efectos en la formación de creencias a partir de variables de tipo: profesor funcionario o contratado, categoría profesional, años de experiencia en la función docente universitaria, tipo de estudios universitarios e ideología política.

Para conseguir los objetivos propuestos el campo de investigación cuenta con variados instrumentos de estudio: cuestionarios, entrevistas, diarios, observación, estimulación del recuerdo, etc. (Postic, 1983). Sin embargo toda investigación se ve limitada por varios factores: tiempo, recursos, etc. En este caso el tiempo es un factor determinante, de ahí la elección del cuestionario como instrumento de recogida de datos.

Metodología

La consecución de los objetivos declarados ha requerido la utilización de una metodología de investigación de corte cuantitativo, basada en la aplicación de tests estadísticos (Calvo, 1990; Creswell, 2002).

Muestra

De acuerdo con los objetivos planteados y atendiendo a las limitaciones que se exponen más adelante, la investigación se desarrolló a partir de una muestra que se conformó con 70 profesores/as que mostraron su disposición a colaborar después de previa petición al conjunto de la población de profesorado de la Facultad de Educación de la Universidad de Málaga conformada por un total de 155 profesores/as.

La muestra presenta las siguientes características:

- 43 (61, 4%) son mujeres y 27 (28,6%) son hombres.
- 14 (20%) tienen edades comprendidas entre 29 y 40 años; 34 (48,5%) entre 41 y 55 años; y 9 (12,8%) entre 56 y 69 años.
- 42 (60%) cursaron sus estudios primarios en centros públicos y 28 (40%) en centros privados.
- 39 (55,7%) cursaron sus estudios secundarios en centros públicos y 31 (44,3%) en centros privados.

- 33 (47,1%) tienen estudios universitarios propios de Ciencias de Educación y 37 (52,9%) tienen estudios universitarios no propios de CCEE como Bellas Artes, Matemáticas, Biología, Geografía e Historia, Filología Inglesa y Psicología.
- 17 (24,3%) son profesores contratados y 53 (75%) son profesores funcionarios.
- 4 (5,7%) son Catedráticos de Universidad, 3 (4,3%) Catedráticos de Escuela Universitaria, 32 (48,7%) profesores titulares de Universidad, 14 (20%) profesores titulares de escuela universitaria, 1 (1,4%) profesor emérito, 13 (18,6%) profesores adjuntos y 3 (4,3%) ayudantes.
- 6 (8,6%) tienen entre 1 y 5 años de experiencia en la docencia universitaria, 14 (20%) entre 6 y 10 años, 8 (11,4%) entre 11 y 15 años, 16 (21,4%) entre 16 y 20 años, 8 (11,4%) entre 21 y 25 años, 15 (21,4%) entre 26 y 30 años, y 3 (4,2%) de más de 30 años.
- 1 (1,4%) tiene ideología de extrema izquierda, 41 (60%) tienen una ideología política de Izquierda, 10 (14,3%) de Derecha, 9 (12,9%) de Centro y 9 (12,9%) se consideran Apolíticos.

Las variables que se someten a análisis son:

- Ideología política: de derechas, de centro, de izquierdas.
- Antigüedad en la docencia universitaria: 1-5 años, 6-10, 11-15, 16-20, 21-25, 26-30 y más de 30 años.
- Categoría profesional: funcionario o contratado.
- Tipos de funcionarios y contratados.
- Tipos de estudios universitarios cursados: propios de ciencias de la educación (magisterio, pedagogía, psicopedagogía) u otros (psicología, matemáticas, física, historia, ingenierías...).

Instrumento de recogida de información

Para la recogida de datos, se ha construido un cuestionario de creencias titulado *Cuestionario de Opiniones Pedagógicas de profesores de Universidad* basado fundamentalmente en el *Cuestionario de Opiniones Pedagógicas* elaborado por Gimeno y Pérez Gómez (1988), para cuya elaboración los autores consultaron los instrumentos utilizados en el ámbito internacional en investigaciones de temática similar como: *Minnesota Teacher Attitude Inventory*, de Walter W. Cook, Carroll H. Leeds y Robert Callis; *The Pursue Student Teacher Opinion*, de R. Bentley y J. Price; *Survey of*

Opinions about Education, realizado por el Departamento de Educación de la Universidad de Manchester; *The Educational Preferente Scale*, de W. Lacefield y H. Cole; *Teacher Work Values Assessment*, de Robert J. Coughlan; y la primera versión del *Teacher Relieve Inventory*, de K. Zichner.

Conforme a la diversidad de conceptos significativos aparecidos en la revisión teórica de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor, se intentaba cubrir los ámbitos esenciales de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el ámbito institucional de la escuela:

- Escuela, educación y sociedad.
- Naturaleza humana y potencialidad educativa.
- Política educativa.
- Organización del sistema, del centro y del aula.
- Diseño y desarrollo del currículo.
- Objetivos, proyectos y programación.
- Selección y organización de los contenidos. Naturaleza del contenido.
- Métodos y recursos didácticos.
- Sistemas y funciones de evaluación.
- El alumno, como individuo y grupo social. Teorías del aprendizaje.
- El docente: Formación, status, funciones. La profesión docente.

De esta forma surgió un borrador de más de 200 ítems que se pasó, para su consideración, estudio y crítica, a siete jueces especialistas, cuatro profesores de Universidad de Ciencias de la Educación y tres profesores de BUP con la licenciatura en Pedagogía. Asimismo se aplicó experimentalmente a grupos de estudiantes de 5º curso de diferentes carreras. Se comprobaron cuestiones tales como la inadecuación de algunos ítems, el excesivo número de ellos, etc. Atendiendo a estos resultados y críticas, se elaboró una versión más reducida del cuestionario de 107 ítems. (Barquín, J. 1991, p., 251).

En cuanto a la fiabilidad del instrumento, se realizaron varios análisis. Para ello se utilizó el programa REALIABILITY del paquete estadístico SPSS obteniéndose los siguientes resultados:

Para todo el cuestionario y todos los sujetos el coeficiente fue de 0.918. Ya que en el análisis de varianza aparecían dos variables con un fuerte peso, la edad y la adscripción política, se hicieron nuevos tratamientos en función de estas variables. Como el cuestionario superaba los cien ítems se hicieron nuevos análisis por mitades. Así mismo, la

reestructuración de nuevas subdimensiones obligaba a comprobar su fiabilidad. Estos fueron los resultados:

- Ítems del 1 al 48 . 8644
- Ítems del 49 al 96 . 8220.

(Pérez Gómez, A. I. y Gimeno Sacristán, J. 1992. p. 56)

A partir de este cuestionario se desarrolló otro cuestionario que abarca los componentes esenciales del proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito institucional de la Universidad, sobre los que el profesorado debiera tener un pensamiento formado.

La primera tarea para adaptar el cuestionario original al contexto universitario fue discernir los ámbitos propios del proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito institucional a partir de los datos para el ámbito de la institución escolar.

Después sobre cada ámbito se rechazaron aquellos ítems que aludían únicamente a aspectos propios de la Educación Primaria. Se dejaron solo aquellos ítems que eran válidos para interrogar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela y la universidad. Aquellos ítems resultantes de la selección fueron redactados de modo diferente para su mejor adaptación al contexto institucional de la Universidad.

Finalmente resultó un cuestionario de 73 ítems expresados de forma positiva o negativa, con siete alternativas de respuestas que indican el sentido de acuerdo-desacuerdo de los ítems. Los autores previamente a esa operación, valoraron en términos de progresismo-conservadurismo el sentido de acuerdo-desacuerdo de los ítems. Las alternativas o puntuaciones van desde 0 a 6. El 1 es el máximo nivel de progresismo y el 6 el máximo nivel de «no progresismo». Los niveles de progresismo están entre el 1 y 3, y los niveles de «conservadurismo» entre 4 y 6. El cero está reservado para la opción «no opino».

Los 73 ítems están agrupados en torno a 21 dimensiones que hacen referencia a los ámbitos:

- Universidad, educación y formación.
- Naturaleza humana y potencialidad educativa.
- Infraestructuras organizativas.
- Planificación y programación.
- Selección y organización de los contenidos.
- Naturaleza del conocimiento.
- Metodología.
- Teorías del aprendizaje.

■ Formación y funciones del docente.

El cuestionario que surgió se pasó, para un análisis crítico, a un catedrático de universidad especialista en el tema, dos profesores doctores de la Facultad de Educación y dos becarios en formación del departamento de «Didáctica y Organización escolar». Atendiendo a sus críticas, se pasó a la nueva redacción de algunos ítems que se prestaban a confusión.

Presentación de la técnica utilizada

El tratamiento estadístico aplicado a los datos recabados del cuestionario ha sido un «análisis descriptivo». Para ello, se ha utilizado el paquete SPSS, versión 12.00 para Windows.

Para el análisis de la base de datos resultante de la tabulación de las respuestas de los sujetos al cuestionario se ha realizado distintos tipos de análisis estadístico. Aquí nos detendremos únicamente en los distintos valores de las variables mediante el uso de la «Prueba T para dos muestras independientes». Este estadístico permite contrastar hipótesis referidas a la diferencia entre dos medias independientes.

La Prueba T permite contrastar esta hipótesis de la igualdad de medias que no es otra cosa que una tipificación de la diferencia entre las dos medias muestrales. Este estadístico tiene dos versiones que difieren en la forma de estimar el error típico de la diferencia en función de que se pueda asumirse que las dos varianzas poblacionales son iguales o no.

Para decidir si se puede o no asumir que las varianzas poblacionales son iguales, el procedimiento Prueba T para muestras independientes, además de incluir las dos versiones del estadístico T, ofrece la prueba de Levene sobre igualdad de varianzas. Se asumirán o no varianzas iguales (y, consecuentemente, se utilizará una u otra versión del estadístico T) dependiendo de la conclusión a la que lleve la prueba de Levene. El nivel de fiabilidad utilizado es de 0,05.

Resultados

Los resultados obtenidos nos informan de la existencia de cierta homogeneidad en las puntuaciones. Por un lado, la media de las creencias y concepciones de los profesores según las

distintas variables oscila entre puntuaciones muy parecidas. La puntuación media global es de 2,94. Lo cual pone de manifiesto, junto con los datos presentados en la Tabla I, que los profesores asumen casi la totalidad de las declaraciones que conforman el inventario en sentido de acuerdo. Lo que quiere decir que los profesores creen que:

- Los contenidos que se enseñan no se adecuan al contexto social y laboral del medio en el que viven y se desenvolverán los alumnos.
- Conviene tratar en la enseñanza universitaria los problemas políticos y conflictos sociales actuales.
- La objetividad y neutralidad del conocimiento científico no tienen sentido alguno.
- Los factores sociales, políticos e ideológicos de la cultura influyen en los conocimientos científicos y que el tipo de conocimiento que debe transmitirse en la Universidad debe ser problemático y discutible.
- Los criterios de ordenación y organización de la secuencia de los contenidos de los programas de las asignaturas deben responder a una secuencia más psicológica que lógica.
- Deben provocar experiencias para que los alumnos descubran por sí mismos los conocimientos, en vez de enseñárselos de manera ordenada.
- Enseñar disciplinas separadas dificulta la utilidad del conocimiento para comprender los problemas reales de la profesión para la que se forman.
- Deberían practicarse más los métodos de investigación propios de cada materia.
- El tiempo, factor importante en la organización de la enseñanza, no es un obstáculo para poner los métodos de investigación científica en práctica.
- Es necesario fomentar diversas formas y caminos para desarrollar las tareas académicas cuando se tienen muchos alumnos así como que en un mismo grupo haya alumnos que realicen distintas actividades.
- Cambiaría su metodología si el tamaño de los grupos de alumnos fuese más reducido.
- La motivación es un elemento importante en el aprendizaje de los alumnos, pero la competencia no ayuda a aumentarla.
- La eficacia tiene poca importancia en los procesos de enseñanza.
- Deberían ampliar su papel de profesor otorgando más importancia a la orientación de actividades extrauniversitarias, la formación afectiva y la atención de problemas y preocupaciones de los alumnos, así como la explicación de las razones de las calificaciones que les dan.

- La cercanía y la confianza en las relaciones entre profesores y alumnos influyen de modo positivo.
- La participación de los alumnos en clase favorece los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Los pedagogos y psicólogos así como las teorías pedagógicas ayudan en el desempeño profesional.
- La disciplina impuesta no favorece el proceso de enseñanza.
- La inteligencia y el interés no es algo innato a la persona.

Sin embargo si observamos la Tabla I, vemos como la puntuación media para dimensiones que constituyen puntos angulares de todo proceso de enseñanza-aprendizaje (programación, metodología y evaluación) presentan valores muy altos, sobre todo en la dimensión 6 (flexibilidad en la programación) cuya puntuación media se encuadra en niveles de conservadurismo.

En concreto un 76,5% de los profesores/as creen que:

- Toda jornada de enseñanza universitaria tiene que estar programada previamente sin dejar nada a la improvisación.
- Una buena programación de la enseñanza tiene que indicarle de forma muy precisa al profesor todo lo que debe hacer en cada momento.
- Interrumpir y cambiar la programación en la enseñanza para acomodarla mejor a los alumnos desorienta a estos y al profesor.

Para las dimensiones 14 (Evaluación) y 21 (Metodología) las puntuaciones medias, aunque son altas, no alcanzan los niveles de conservadurismo. Aún así, para la dimensión de Evaluación, un 42% de los profesores creen que:

- Si un profesor conoce las calificaciones de cursos anteriores de un alumno puede predecir con cierta seguridad el éxito que obtendrá.
- Las notas y calificaciones reflejan con bastante fidelidad lo que el alumno sabe y ha aprendido.
- El contacto diario del profesor con los alumnos no puede ser base suficiente para evaluarlos sin examinarlos.
- Lo más importante de lo que se aprende se puede evaluar.
- El profesor puede lograr con técnicas adecuadas medir con exactitud lo que saben los alumnos.

- El profesor no debe considerar las circunstancias y actitudes del alumno al calificarlo, y no sólo los conocimientos que tiene.
- La evaluación indicará mejor lo que aprendió el alumno si se hace sin avisar previamente.
- No es bueno hacer diariamente preguntas en clase a los alumnos para ir así evaluándolos.
- El profesor tiene que imponer especialmente su autoridad en el examen para darle seriedad a la evaluación.
- La enseñanza universitaria no mejoraría sensiblemente si los profesores evaluásemos con precisión todo lo que enseñamos.

Referente a la dimensión de Metodología, un 47,85% de los profesores creen que:

- Si a los alumnos no se les examina, ellos por sí solos no estudiarían.
- Si no hacemos exámenes, los alumnos no estudiarían por su cuenta.
- El profesor no tiene que manifestar sus opiniones ideológicas ante sus alumnos.
- La enseñanza es una práctica que no compromete moralmente al profesor.

En general si se observa la Tabla I en la que se desglosan las puntuaciones medias por dimensiones, se comprueba que, las dimensiones con medias bajas y las dimensiones con medias altas presentan valores parecidos de desviación típica, no pudiéndose establecer correspondencia alguna entre los ítems con las medias más elevadas y más bajas y los valores de la dispersión.

TABLA I. Puntuaciones medias para las dimensiones

DIMENSIONES	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
1 Contenido: Inadecuación.	2,75	1,428
2 Contenido: Ruptura del academicismo	2,01	1,272
3 Contenido: entidad del conocimiento	2,10	1,444
4 Contenido: universalidad obligatoria	3,58	1,619
5 Contenido: valor lógico-psicológico	2,90	1,848
6 Flexibilidad en la programación	4,29	1,423
7 Adaptación al alumnado	2,41	1,454
8 Organización	2,79	1,361

9 Motivación	3,12	1,748
10 Eficacia	2,06	1,251
11 Amplitud del rol docente	2,25	1,402
12 Sensibilidad en las relaciones humanas	2,36	1,493
13 Enseñanza pública-privada	2,26	1,767
14 Evaluación	2,93	1,558
15 Padres	2,23	1,079
16 Autogobierno-Participación	2,39	1,500
17 Formación Pedagógica	3,64	1,669
18 Disciplina	3,00	1,967
19 Control del alumnado	2,36	1,504
20 Innatismo	3,26	1,563
21 Metodología	2,75	1,559

Desde un punto de vista comparativo

A continuación se exponen los resultados de cruzar las distintas variables del cuestionario (tipo de estudios universitarios, tipo de profesor, categoría profesional, años de experiencia e ideología política, etc.) con aquellas dimensiones de pensamiento pedagógico más discriminantes mediante la «Prueba T de Student» para muestras independientes.

Para averiguar cuáles son las dimensiones que más discriminan, basta con observar en la Tabla I los valores mínimos y máximos de la desviación típica de las dimensiones. El valor medio de la desviación típica es 1,5182. Entonces aquellas dimensiones con un valor de la desviación típica igual o superior son los más discriminantes en este estudio. Estas dimensiones son: 4 (Contenido: Entidad del conocimiento), 5 (C: Universalidad Obligatoria), 9 (Motivación), 13 (Enseñanza Pública-Privada), 14 (Evaluación), 17 (Formación Pedagógica), 18 (Disciplina), 20 (Innatismo), 21 (Metodología). Éstas tienen todas puntuaciones valoradas en términos de progresismo.

En las Tablas II, III, IV, V y VI se muestran los resultados del cruce de variables con las dimensiones más discriminantes.

TABLA II. Diferencias de puntuaciones medias según la variable Tipo de Estudios Universitarios

Tipo de estudios universitarios		4	5	9	13	14	17	18	20	21
Propios de educación	Media	3,53	4,190	3,190	2,28	2,780	3,790	2,980	3,160	2,470
	Desv. típ.	1,662	1,899	1,876	1,818	1,570	1,829	2,029	1,618	1,542
Otros	Media	3,62	3,990	3,070	2,24	3,060	3,510	3,020	3,350	2,990
	Desvi. típ.	1,591	1,807	1,644	1,747	1,537	1,518	1,921	1,517	1,538

TABLA III. Diferencias de puntuaciones medias según la variable Tipo de Profesor

Tipo de profesor		4	5	9	13	14	17	18	20	21
contratado	Media	4,090	4,220	3,740	2,940	2,650	3,730	2,930	3,310	2,530
	Desv. típ.	1,694	1,770	1,928	2,076	1,592	1,767	2,032	1,827	1,521
funcionario	Media	3,420	4,040	2,920	2,040	3,020	3,610	3,020	3,250	2,830
	Desv. típ.	1,567	1,876	1,649	1,617	1,537	1,642	1,951	1,474	1,568

TABLA IV. Diferencias de puntuaciones medias según la variable Grado de Profesor

Categoría profesional		4	5	9	13	14	17	20	21
Catedrático de universidad	Media	3,000	5,250	3,130	3,000	2,950	3,830	3,170	2,120
	Desv. típ.	1,773	1,055	1,808	1,826	1,584	2,125	1,946	1,500
Profesor titular de universidad	Media	3,580	4,000	3,130	1,940	3,050	3,590	3,280	2,940
	Desv. típ.	1,397	1,745	1,573	1,504	1,491	1,569	1,354	1,574
Catedrático de escuela universitaria	Media	3,500	4,440	3,500	1,330	2,970	3,110	3,110	3,250
	Desv. típ.	1,378	1,810	1,049	1,528	1,377	1,054	1,269	1,545
Profesor titular de escuela universitaria	Media	3,290	3,670	2,390	2,140	3,010	3,670	3,190	2,730
	Desv. típ.	1,883	2,183	1,771	1,916	1,651	1,776	1,685	1,555
Profesor emérito	Media	2,500	4,330	3,000	1,000	2,200	3,000	3,000	1,000
	Desv. típ.	2,121	2,082	1,414	.	1,033	2,646	2,000	,000
Profesor adjunto	Media	4,190	4,210	4,120	3,080	2,730	3,740	3,490	2,690
	Desv. típ.	1,698	1,780	1,925	2,060	1,656	1,773	1,931	1,553
Ayudante	Media	4,170	4,220	2,330	3,000	2,470	3,890	2,670	2,330
	Desv. típ.	1,602	1,856	1,506	2,646	1,456	1,616	1,225	1,371

TABLA V. Diferencias de puntuaciones medias según la variable Experiencia Universitaria

Años de experiencia en la docencia universitaria		4	5	9	13	14	17	20	21
1-5	Media	3,00	3,67	2,50	1,00	2,60	3,33	2,33	1,25
	Desv. típ.	2,828	1,528	2,121	.	1,955	1,528	1,528	,500
6-10	Media	3,61	3,85	3,67	3,11	2,93	3,63	2,96	2,75
	Desv. típ.	1,501	1,895	1,847	1,833	1,490	1,597	1,891	1,481
11-15	Media	3,77	4,03	3,41	2,09	2,97	3,58	3,18	3,09
	Desv. típ.	1,307	1,551	1,436	1,921	1,378	1,751	1,489	1,522
16-20	Media	3,38	4,04	3,09	1,88	3,10	3,27	3,25	2,77
	Desv. típ.	1,641	1,774	1,594	1,746	1,649	1,621	1,466	1,611
21-25	Media	3,50	4,44	3,56	2,11	3,02	4,11	3,33	2,75
	Desv. típ.	1,757	1,783	1,822	1,364	1,572	1,601	1,387	1,296
26-30	Media	3,47	3,92	2,56	2,12	2,91	3,78	3,63	2,87
	Desv. típ.	1,796	2,162	1,795	1,728	1,603	1,665	1,536	1,761
más de 30	Media	4,14	4,52	2,93	3,00	2,49	3,67	2,95	2,14
	Desv. típ.	1,562	1,778	2,056	2,160	1,472	1,880	1,717	1,297
Total	Media	3,58	4,08	3,12	2,26	2,93	3,64	3,26	2,75
	Desv. típ.	1,619	1,848	1,748	1,767	1,558	1,669	1,563	1,559

TABLA VI. Diferencias de puntuaciones medias según la variable Experiencia en Primaria

Ideología Política		4	5	9	13	14	17	20	21
de izquierda	Media	3,48	4,14	3,27	2,24	2,99	3,62	3,40	2,50
	Desv. típ.	1,581	1,803	1,700	1,655	1,502	1,566	1,481	1,390
de centro	Media	3,56	4,07	3,78	2,67	3,04	3,52	3,26	3,44
	Desv. típ.	1,756	1,542	1,437	1,871	1,513	1,805	1,583	1,482
de derecha	Media	3,70	4,23	2,35	2,40	2,88	3,93	2,77	2,93
	Desv. típ.	1,838	1,977	1,843	2,119	1,748	1,856	1,832	1,953
apolítica	Media	3,94	3,85	2,78	1,89	2,56	3,70	3,04	3,19
	Desv. típ.	1,474	2,051	1,927	2,028	1,636	1,772	1,531	1,618

A todos estos cruces de variables y dimensiones se les ha aplicado la «Prueba T de Student» para muestras independientes para comprobar la significación de las diferencias entre grupos.

La probabilidad asociada al estadístico de Levene para las variables (tipo de profesor, categoría profesional, tipo de estudios universitarios, años de experiencia en la docencia universitaria) y las dimensiones más discriminantes de este estudio es en general mayor que 0,05. Con lo cual puede asumirse que las varianzas poblacionales son iguales. Puesto que el nivel crítico

es también mayor a 0,05, puede afirmarse que los datos muestrales son compatibles con la hipótesis de igualdad de medias. Por lo tanto se puede concluir que las creencias y concepciones de los profesores/as agrupados en los distintos valores de las variables es igual para las dimensiones más discriminantes.

Limitaciones

En este estudio hay que tener en cuenta algunas limitaciones como las referidas al instrumento. La valoración del cuestionario responde a una visión personal de los autores del cuestionario original de «Opiniones Pedagógicas». El análisis de las creencias y concepciones del profesor queda limitado tanto por el sesgo introducido en la calificación de los ítems, como por la estructura del cuestionario y su contenido, el cual se reduce a explorar dimensiones predeterminadas, basadas en una escala de actitudes que pueden propiciar un nivel de progresismo en los sujetos.

Otra gran limitación fue la abstinencia de participación de un gran número de profesores/as del conjunto de la población, lo que no permitió trabajar con una muestra de alto nivel de representación.

Con todas estas limitaciones y siendo conscientes de que el análisis del pensamiento del profesor requiere una metodología de más alcance y profundidad y sin pretensión de fijar proposiciones absolutas, creemos que es posible seguir avanzando en el análisis del pensamiento de profesores de Universidad.

Conclusiones

Los profesores encuestados mantienen una actitud positiva hacia la mayoría de las declaraciones de las distintas dimensiones que conforman el cuestionario de creencias. Sin embargo, destaca la alta puntuación media que se acerca a los niveles de conservadurismo en las distintas declaraciones referentes a la dimensión: programación.

La comparación realizada entre las creencias en función de las distintas variables (profesor funcionario o contratado, categoría profesional, años de experiencia en la función docente

universitaria, tipo de estudios universitarios e ideología política), mediante la Prueba T de Student para muestras independientes nos permite verificar que las variables no inciden en las creencias.

Referencias bibliográficas

- ALDER, S. (1993). Teacher education: research as reflective practice. *Teacher and Teaching Education*, 9, (2). 159-167.
- BAIN, K. (2005). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia. PUV.
- BARQUÍN, J. (1991). La evolución del pensamiento pedagógico del profesor. *Revista de Educación*. 294, 245-274.
- BRODY, C Y DAY, M. (1993). *Co-teaching, teacher beliefs and change: a case study*. Paper presented at the annual meeting of the AREA: Atlanta.
- CAPITÁN, A. (1986). *Historia del pensamiento pedagógico en Europa. Volumen I*. Madrid: Dykinson.
- (1986). *Historia del pensamiento pedagógico en Europa. Volumen II*. Madrid: Dykinson.
- CARTER, K. (1994). Preservice teacher's we remembered. *Journal Curriculum Studies*, 235-252.
- CLARK, C. M Y PETERSON, P. L. (1986). Procesos de de pensamiento de los docentes. En M. C. WITTRICK (Comp.), *La investigación de la enseñanza* vol. III. Barcelona: Paidós.
- CLARK, C. M Y YINGER, R. J (1979a). Teacher`s thinking. En P. L. PETERSON Y H. J. WALBERG (Eds), *Research on teaching*. Berkeley, CA: McCutchan.
- CLARKE, D. Y HOLLINGSWORTH, H. (2002). Elaborating a model or teacher professional growth. *Teaching and teacher Education*, 18, (1), 947-967.
- CORREA, A. D Y CAMACHO, J. (1993). Diseño de una metodología para el estudio de las teorías implícitas. En M. J. RODRIGO., A. RODRÍGUEZ., Y J. MARRERO, *Las Teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- DE LA PINEDA, J. (1994). *Educación axiológica y utopía*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- DE VRIES, Y. (1999). Teacher conceptions of education a practical knowledge perspective on «good» teaching. *Interchange*, 30, 371-398
- DEWEY, J. (1989). *¿Cómo pensamos? Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- DOMÉNECH BETORET, F, TRAVER MARTÍ, J. .A., ODET GARCÍA, M., SALES CIGES, M. A. (2006). Análisis de las variables mediadoras entre las concepciones educativas del profesor de secundaria y su conducta docente. *Revista de Educación*, 340, 473-492.

- ELBAZ, F. (1991). Research on teachers' knowledge: the evolution of a discourse. *Journal Curriculum Studies*, 23 (1), 1-20.
- FERRAN FERRER, J. (Dir.) ET AL. (2004). *Las opiniones y actitudes del profesorado universitario delante del Espacio Europeo de Educación Superior: propuestas para la implementación del sistema de créditos europeos (ECTS)*. Universidad Autónoma de Madrid y Universidad Pontificia de Madrid.
- FLAVELL, J. H. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. En WEINERT Y KLUWE (Eds), *Metacognition, motivation and understanding*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- GÓMEZ LÓPEZ, L.F. (2003). Las Teorías implícitas de los profesores y sus acciones en el aula. Ponencia presentada en el VII Congreso Nacional de Investigación Educativa en Guadalajara, Jalisco.
- GOODSON, F. (ED.) (2004). *Historias de vida del profesor*. Barcelona: Octaedro.
- JIMÉNEZ LLANOS, A. B. (2005). Las Teorías Implícitas del profesorado sobre los distintos ámbitos del proceso de enseñanza-aprendizaje: La interacción profesor-alumno en los tres niveles educativos. *Revista Currículum*, 18, 211-236.
- KAGAN, D. M. (1990). Ways of evaluating teacher cognition: Interferences concerning the Goldilocks principle. *Review of Educational Research*, 60, 419-469.
- KINCHELOE, J. L. (2001). *Hacia una revisión crítica del pensamiento postformal*. Barcelona: Octaedro.
- LATORRE MEDINA, M. J. (2007). El potencial formativo del prácticum: cambio en las creencias que sobre la enseñanza práctica poseen los futuros maestros. *Revista de Educación*, 343, 249-273.
- LLINARES, S. (1991). *La formación de profesores de matemáticas*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- MARRERO ACOSTA, J. (1986). El pensamiento del profesor y la planificación de la enseñanza. En M. L. VILLAR ÁNGULO (Ed.), *Pensamiento de los profesores y toma de decisiones*. Sevilla: Universidad de Sevilla, Servicio de Publicaciones.
- (1988). Las teorías implícitas y la planificación de la enseñanza. En C. MARCELO (Ed.), *Avances en el estudio del Pensamiento de los profesores*. Sevilla: Universidad de Sevilla. Servicio de Publicaciones.
- (1991). Teorías implícitas del profesorado y currículum. *Cuadernos de Pedagogía*. 197, 66-69.
- (1992). Teorías implícitas del profesorado: un puente entre la cultura y la práctica de la enseñanza. En A. ESTEBARANZ Y M. V. SÁNCHEZ (Comp.), *Pensamiento de los profesores y desarrollo profesional I. Conocimiento y Teorías implícitas*. Sevilla: Servicio de publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- MARTÍ, E. (1995). Metacognición: entre la fascinación y el desencanto. *Infancia y aprendizaje*, 72, 9-32.
- MARTÍNEZ, F. (1998). El perfil del profesor universitario en los albores del siglo XXI. *Agenda Académica*, 5, (1), 9-28.

- MESSINA ALBARNQUE, C. Y RODRÍGUEZ MARCOS, A. (2006). Sentimientos, sistema de creencias y comportamiento didáctico: un estudio etnográfico. *Revista de Educación*, 339, 493-516.
- MORENO MORENO, M. Y AZCÁRATE GIMÉNEZ, C. (2003). Concepciones y creencias de los profesores universitarios de matemáticas acerca de la enseñanza de las educaciones diferenciales. *Enseñanza de las Ciencias*, 21 (2), 265-280.
- MORIN, E. (1995). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- PAJARES, M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleanings up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, (3), 307-332.
- PALOMARES, A. (1994). La formación del profesorado (1). Hacia un modelo de formación del profesorado. *Ensayos: revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Albacete*, 9, 157-168.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1988). El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado. En A. VILLA (Coord.), *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. Y GIMENO SACRISTÁN, J. (1988). Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Infancia y Aprendizaje*, 42, 37-64.
- POSTIC, M. (1983). Evolución de los fines y métodos de observación y evaluación en la formación de profesores. En A. VILLA (Coord.), *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea.
- POSTIC, M. & DE KETELE, J. (1988). *Observar las situaciones educativas*. Madrid: Narcea.
- POWELL, M (1979). New evidence for old truths. *Educational Leadership*, 49-51.
- POZO, J. I., PÉREZ ECHEVERRÍA, M. P., SANZ, A. Y LIMÓN, M. (1992). Las ideas de los alumnos sobre la ciencia como teoría implícita. *Infancia y aprendizaje*, 57, 3-22.
- POZO, J. I. (1996). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza.
- POZO, J. I. Y GÓMEZ CRESPO, M. A. (1997). ¿Qué es lo que hace tan difícil la comprensión de la ciencia? Algunas explicaciones y propuestas para la enseñanza. En L. DEL CARMEN (Ed.), *Cuadernos de formación de profesorado. Ciencias de la Naturaleza*. Barcelona: Horsori.
- POZO, J. I., ET AL. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- PRAMLING, I. (1993). Metacognición y estrategias de aprendizaje. En MONEREO FONT (Comp.), *Las estrategias de aprendizaje. Procesos, contenidos e interacción*. Barcelona: Domènech Edicions.
- QUINTANA, J. (2001). *Las creencias y la educación. Pedagogía cosmovisual*. Barcelona: Herder.
- RIVAS, F. (1997). *El proceso de enseñanza/aprendizaje en la situación educativa*. Barcelona: Ariel.
- RODRIGO, M. J. (1993). Representaciones y procesos en las teorías implícitas. En M. J. RODRIGO, A. RODRÍGUEZ Y J. MARRERO, *Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- (1994). Etapas, contextos, dominios y teorías implícitas en el conocimiento social. En M. J. RODRIGO (Comp.), *Contexto y desarrollo social*. Madrid: Síntesis.

- RODRIGO FUENTEALBA, J. (2006). Desarrollo profesional docente: un marco comprensivo para la iniciación pedagógica de los profesores principiantes. *Foro Educativo* 10, 65-106.
- SANTOS, M. A. (1993). La investigación, sendero y destino de la formación del profesorado universitario. En L. M. LÁZARO (Ed.), *Formación pedagógica del profesorado universitario y calidad de la educación*. Valencia: Servei de Formació Permanent, Universitat de València y CIDE.
- SCHÖN, D. (1983). *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesores cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- SHAVELSON, R & BORKO, H. (1979). Research on teacher's decision in planning instruction. *Educational Horizons*, 183-189.
- SHAVELSON, R Y STERN, P. (1983). Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios y decisiones y conductas. En J. GIMENO SACRISTAN Y A. I. PÉREZ GÓMEZ. (Dir.), *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- SOLA FERNÁNDEZ, M. (1999). El análisis de las creencias del profesorado como requisito de desarrollo profesional. En A. I. PÉREZ GÓMEZ, J. BARQUÍN RUIZ Y J. F. ÁNGULO RASCO (Comps.), *Desarrollo profesional del docente. Política, Investigación y Práctica*. Madrid: Akal.
- TORREGO EGIDO, L. Y LÓPEZ PASTOS, V.M. (1999). La didáctica y la democracia: Algunas cuestiones olvidadas en la calidad del trabajo docente en la Universidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2 (1), 47-54.
- WAGENSBER, J. (2007, 24 de septiembre). El gozo intelectual y la tristeza del pensamiento. *El País*.
- WELLMAN, H. M., HOLLANDER, M., SCHULT, M. A. (1996). Young Children's Understanding of Thought Bubbles and Thoughts. *Child Development*, 67, 768-788.

Dirección de contacto: Rocío C. Serrano Sánchez. Universidad de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Campus Teatinos, 29071 Málaga, España. E-mail: rcss81@hotmail.com