

José Enrique Canto y Rodríguez
Raúl Jesús Burgos Fajardo
Universidad Autónoma de Yucatán

Perspectivas acerca de la enseñanza de docentes de Educación Superior

Sinopsis

El propósito del estudio fue identificar la relación entre las perspectivas de los profesores de educación superior de la Universidad Autónoma de Yucatán con respecto al aprendizaje y la enseñanza con el perfil del docente propuesto por la misma, así como establecer si existe congruencia entre dichas creencias y la práctica docente. Participaron 284 profesores seleccionados mediante un muestreo aleatorio estratificado simple. Todos respondieron al Inventario de Perspectivas de Enseñanza (versión en español modificada del Teaching Perspectives Inventory, de Pratt y Collins, 2001). Se encontraron diferencias significativas entre cuatro de las cinco perspectivas de enseñanza entre los profesores de los diferentes campus. Se concluyó que no existe uniformidad en las creencias de los profesores con respecto a la enseñanza. Por lo que todavía no se ha logrado unificar el desempeño de los docentes en torno a una perspectiva constructivista y/o humanista.

Abstract

The purpose of this study was to identify the relationship between the teaching perspectives of higher education faculty at the Autonomous University of Yucatan with the teaching profile proposed by it, and to establish whether there is congruence between these beliefs and teaching practice. Participated 284 teachers who were selected by stratified simple random sampling. All responded to the Teaching Perspectives Inventory (Spanish version of the Teaching Perspectives Inventory, amended, Pratt & Collins, 2001). Significant differences were found among four of the five teaching perspectives among teachers from different campuses. It was concluded that there is no uniformity in teachers' beliefs about teaching. It has not yet managed to unite the performance of teachers around a constructivist perspective and / or humanist.

Términos clave: Investigación, Perspectivas de los profesores, Creencias de los profesores, Enseñanza, educación superior, México.

Keywords: Research, Teachers' perception, Teachers' beliefs, Teaching, Higher education, Mexico.

Fecha de recepción: Enero 2011

Fecha de aprobación: Marzo 2011

Introducción

Las teorías cognitivas consideran que las creencias que se tienen influyen de diversas maneras en la percepción, atención, pensamiento, aprendizaje, solución de problemas y conductas de las personas.

Bruning, Schraw y Ronning (2002) señalan que “las concepciones más recientes de la psicología cognitiva no sólo incluyen las variables puramente cognitivas de la memoria y el pensamiento, sino también los sistemas de motivación y de creencias” (p. 145). Para esta corriente del aprendizaje, la comprensión de la adquisición y el cambio en el conocimiento de una persona es un tema central para el desarrollo cognitivo.

Teniendo en cuenta lo anterior, es importante reconocer que, en el ámbito educativo, las creencias que sostienen tanto los alumnos como los profesores acerca de cómo se aprende son factores que influyen en la manera en que abordan las actividades que se suponen les lleva a aprender los conocimientos, habilidades y actitudes que se espera que la escuela promueve como parte de su función educadora.

Las instituciones educativas necesitan desarrollar acciones concretas para el mejoramiento de la docencia en todos los niveles de la educación en México, para lo cual es importante reflexionar acerca de cómo se practica la docencia en el aula; conocer si existe alguna coherencia entre lo que los profesores creen acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje y cómo realmente enseñan. De acuerdo con esto, Patrick y Pintrich (2001) sostienen que las creencias y las teorías implícitas de los profesores acerca del aprendizaje, la motivación y la enseñanza influyen en su desempeño en el salón de clase. Muchas de estas creencias son implícitas para el maestro, pues no tiene conciencia de cómo influyen en sus conductas.

McAlpine y Weston (2000) afirman que “no es probable que sucedan cambios significativos en la calidad de la enseñanza universitaria si no existen cambios en las concepciones de los profesores acerca de la enseñanza” (p. 377). De acuerdo con esto, no basta con que se produzcan cambios curriculares, o se implemente nuevos modelos de enseñanza si antes el profesor no modifica sus creencias o perspectivas de enseñanza, de manera que se ajuste a sus propósitos educativos. Existen investigaciones que se han realizado para analizar cómo conciben el aprendizaje los profesores (p. ej., Palacios, Marchesi, y Coll (2001); Olson y Torrance, 1996; Schnotz, Vosniadou y Carretero, 1999). Los resultados muestran que las creencias que los profesores sostienen acerca del aprendizaje son los marcos de referencia con los cuales se apoyan para realizar sus actividades de enseñanza tanto dentro como fuera del aula. Así, si los profesores creen que se los estudiantes aprenden por mera repetición, su enseñanza será de determinada manera. Si por otra parte creen que la enseñanza es para formar mejores personas, tendrán que realizar distintas acciones dentro del aula para lograrlo.

Actualmente, existe un renovado interés por habilitar a los profesores para que mejoren sus prácticas docentes, de modo que se logre una enseñanza de calidad, acorde con las expectativas sociales que exigen de los maestros una actuación responsable y profesional que facilite el aprendizaje y la formación de sus alumnos.

En este contexto, a partir de 2002, la Universidad Autónoma de Yucatán se compromete a un proceso de autoevaluación que lo lleva a la presentación de un nuevo Modelo Educativo y Académico (MEYA) que tiene como objetivo coordinar los esfuerzos a fin de lograr "...la formación integral y humanista de los alumnos" (Universidad Autónoma de Yucatán, 2002, p. 23). En este modelo se asume que la docencia debe estar enmarcada dentro de una perspectiva constructivista, y a la vez humanista, de modo que el papel del profesor debe cambiar de ser un mero informador a un facilitador del aprendizaje de sus alumnos, propiciando así que el estudiante se responsabilice de su propio aprendizaje, y su actividad en el salón de clases tendrá que tomar en cuenta sus necesidades particulares para que éstos logren un desarrollo integral, profesional y humano.

La implementación de este nuevo Modelo Educativo y Académico (MEYA) supone realizar cambios en las concepciones que se tienen con respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje, de manera que la educación que pretende pueda realizarse dentro de un contexto de trascendencia social. Para realizar dicho proceso de cambio, la UADY ha puesto en práctica algunas acciones claras, que tiene como propósito mejorar la calidad del desempeño de los docentes.

Sin embargo, los cambios en la educación requieren, de acuerdo con Pozo (2006), "cambiar las representaciones que profesores y alumnos tienen sobre el aprendizaje y la enseñanza" (p. 32). Ya que no basta innovar o introducir cambios en el currículo para que por esto mismo la educación cambie. Hace falta, también, modificar las creencias que los profesores tienen acerca cómo aprenden los alumnos, y cuáles son las actividades que facilitan su aprendizaje. Ya que, como dicen Atkinson y Claxton (2002 en Pozo, 2006), "nuestras teorías o creencias implícitas, o intuitivas suelen ayudarnos en muchas de nuestras actividades cotidianas" (p. 34), aunque, se podría decir, resultan muchas veces inadecuadas cuando las personas se enfrentan a nuevas situaciones o demandas sociales.

Diversos estudios (Freeman, 2002; Hofer & Pintrich, 1997; Smith y Neale, 1989) han encontrado que las creencias de los profesores sobre cómo se produce el aprendizaje en sus alumnos dan lugar a diferentes maneras de realizar la labor docente. Bruning et al. (2002) concluyeron que "Uno de los hallazgos más sistemáticos en la literatura sobre las creencias de los profesores es que éstos planifican y ponen en práctica la instrucción de forma coherente con sus creencias epistemológicas personales" (p. 228).

Asimismo, se ha encontrado que algunos investigadores (Calderhead, 1996; Pajares, 1992; Richardson, 1996; Thompson, 1992) sugieren que las creencias de los profesores afectan de manera significativa su manera de enseñar. De acuerdo con esto, para comprender las decisiones que toman los profesores para impartir sus clases se requiere comprender también no sólo qué es lo que saben, sino cómo deciden cuáles son los conocimientos que invocan, cuándo y cómo. Estas decisiones se convierten en reflexiones acerca de lo que los profesores creen que es importante y plausible para realizar su enseñanza (Pajares, 1992).

Otros autores (Curren y Pérez-Froiz, 1995; Monereo, 1999; Monereo y Pozo, 2001) consideran a las creencias de los profesores con respecto al aprendizaje y la enseñanza como una de las variables más influyentes en su práctica didáctica, las metas, métodos y procedimientos de evaluación que emplean.

Finalmente, Prieto Navarro (2007) afirma que el estudio acerca de las creencias de los profesores inicia con un artículo publicado por Clark y Peterson (1986), en donde se manifiesta la importancia de estudiar el pensamiento del profesor como una variable clave para explicar el comportamiento del profesor en el aula. En ese trabajo, dichos autores proponen un modelo para explicar la relación entre la investigación acerca de las creencias de los profesores y los estudios que se enfocaban a identificar cuáles eran las conductas de los profesores y su efecto en los estudiantes.

De acuerdo con lo anterior, los procesos de cambio educativo requieren de un análisis sistemático que pueda incorporar conocimientos acerca de cuáles son las creencias que sostienen los profesores con respecto al aprendizaje de sus alumnos, así como identificar cuál es la función que ellas tienen sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en el salón de clase.

Pratt y Collins (2001) han realizado diversos estudios para identificar las creencias de los profesores acerca de la enseñanza, pero realizaron una ampliación del estudio de las creencias ya que establecieron el concepto de “perspectivas de enseñanza” (teaching perspectives), que la definen como “un conjunto interrelacionado de creencias e intenciones que da dirección y justificación a nuestras acciones” (p. 2). Así, la perspectiva es un término más amplio que las creencias, pues integra en su significación aspectos que se relacionan con las creencias, los propósitos y las acciones de los profesores cuando enseñan. De acuerdo con Pratt, Collins y Selinger (2001), son cinco las perspectivas acerca del aprendizaje más reconocidas: Transmisión, Aprendizaje, Desarrollo, de Acompañamiento y de Reforma social. De manera resumida, se definen como sigue:

De Transmisión. La enseñanza eficaz requiere un compromiso importante con el contenido o materia de la asignatura. Los buenos profesores tienen dominio del tema o del contenido de la asignatura, facilitan el dominio del contenido, y su principal responsabilidad es presentarlo de manera precisa y eficiente a los estudiantes, quienes tienen la responsabilidad de aprender el contenido en sus formas autorizadas o legítimas. . Esta es la perspectiva de la enseñanza más común y, de acuerdo con Pratt (2002), “...el estudiante adulto es considerado como un depósito que debe ser llenado con algo (conocimiento)” (p. 2). Desde esta perspectiva, los profesores lo que hacen es pasar eficientemente el cuerpo de conocimientos a sus estudiantes, así como una forma de pensar que es muy semejante a lo que se muestra en el texto, o a lo que piensa el profesor. Como se puede inferir, esta perspectiva se acerca a la propuesta de los conductistas en lo referente a la enseñanza y al aprendizaje.

De aprendizaje. La enseñanza eficaz es un proceso de socialización de los estudiantes en un sistema de normas y de formas sociales de trabajo. Los buenos profesores están altamente capacitados en lo que enseñan, y son reconocidos porque son expertos. Saben lo que sus estudiantes pueden hacer por sí mismos y lo que pueden hacer con guía y dirección. Los profesores cambian su rol cuando notan que los alumnos maduran y son más competentes. Le dan más responsabilidad al estudiante y lo dirigen menos para que se transformen de estudiantes dependientes en profesionales independientes.

De desarrollo. Esta perspectiva tiene su fundamento en el constructivismo. La

enseñanza eficaz debe ser planeada y conducida “desde el punto de vista del estudiante”. Los buenos maestros deben de comprender cómo piensan y razonan los estudiantes con respecto al contenido. La meta más importante es ayudar a los estudiantes a desarrollar estructuras cognitivas cada vez más complejas y sofisticadas para comprender el contenido.

De acompañamiento. La enseñanza eficaz asume que el esfuerzo para lograr los aprendizajes, a largo plazo, viene tanto del corazón, como de la cabeza. Las personas son estudiantes motivados y productivos cuando están trabajando en asuntos o problemas sin miedo a fallar. Los estudiantes se educan al saber que (a) pueden ser exitosos en su aprendizaje si se esfuerzan; y (b) que su logro es el producto de su propio esfuerzo y habilidad más que de la benevolencia de su profesor, y c) que sus esfuerzos para aprender serán apoyados por su profesor y sus condiscípulos. Esta perspectiva es la que más se identifica con el humanismo. De reforma social. La enseñanza efectiva pretende cambiar la sociedad de manera importante y su objeto de enseñanza es más colectivo que individual. Los buenos profesores concientizan a sus estudiantes de los valores e ideologías que están en los textos y prácticas comunes dentro de su disciplina. Asimismo, desafían el status quo y animan a sus estudiantes a considerar cómo están posicionados y contruidos en prácticas y discursos particulares. Las discusiones en clase se centran poco en cómo ha sido creado el conocimiento y más por quién lo hizo y con qué propósitos.

Objetivos del estudio

Los objetivos del estudio se establecieron en términos de identificar la relación que tienen las perspectivas de enseñanza de los profesores de educación superior de la Universidad Autónoma de Yucatán con el perfil del docente propuesto en el Modelo Educativo y Académico de la UADY, así como establecer si existe congruencia entre dichas creencias y la práctica docente

Método

Participantes

La población en estudio estuvo constituida por 1,185 profesores del nivel de educación superior de la Universidad Autónoma de Yucatán y participaron en la muestra 284 profesores (192 de base, y 92 interinos), que estaban laborando durante el ciclo escolar 2008-2009 en alguna de las dependencias de educación (DES) de la misma, y que fueron seleccionados mediante un muestreo aleatorio estratificado (tipo de contratación: de base e interino), con un nivel de confianza del 95%. El tamaño de la muestra inicial fue de 300 profesores, a partir de un tamaño de población de 1,185.

Se invitó a los profesores seleccionados a participar en el estudio, se les informó del propósito del mismo, la confidencialidad con que se manejaría los datos obtenidos, así como el carácter voluntario de su participación. El cuestionario fue aplicado tanto por el responsable del estudio como por los colaboradores del mismo, en las oficinas, cubículos y salas de los profesores. En caso de que el profesor no accediera a responder el cuestionario o no encontrarse en su DES, se procedió a reemplazarlo por un profesor con las mismas características, al azar. El

tiempo promedio para responder fue de 15 minutos.

Instrumento

Inventario de Perspectivas de Enseñanza (IPE). Teaching Perspectives Inventory (TPI, Pratt y Collins, 2001). Este cuestionario fue desarrollado inicialmente por Pratt y Collins (2001) para identificar perfiles de los profesores con respecto a cinco perspectivas acerca de la enseñanza. Pretende identificar qué es lo que creen, se proponen lograr y hacen los profesores cuando enseñan. Originalmente fue elaborado en inglés con el nombre antes enunciado, así como su versión en español con el nombre de Inventario de Perspectivas de Enseñanza (IPE). Ambas versiones aparecen en la página web http://teachingperspectives.com/html/tpi_frames.htm. Para este estudio, el TPI fue traducido al español y retraducido al inglés por cinco profesores bilingües, para observar su equivalencia en su versión en inglés. Posteriormente, los reactivos fueron evaluados por 10 profesores expertos (cinco de la Facultad de Educación y cinco de la Facultad de Psicología). Se realizaron algunas modificaciones a algunos reactivos.

El IPE está conformado por 45 reactivos con una categoría de respuestas que va de 1 al 5, subdividido en cinco perspectivas: Transmisión, Aprendizaje, Desarrollo, Acompañamiento y Reforma social, con nueve reactivos cada una. A su vez, cada perspectiva puede ser observada desde tres dimensiones, y que representan las Creencias, las Intenciones y las Acciones que los profesores realizan cuando enseñan. Cada dimensión se responde de acuerdo con una escala de cinco puntos. Las Creencias, con una categoría de respuesta que va de 1 (Completamente en desacuerdo) a 5 (Completamente de acuerdo). Las dimensiones Propósitos y Acciones con una categoría de cinco puntos que va de 1 (Nunca) a 5 (Siempre).

La confiabilidad de la prueba, al menos en su versión en inglés, calculada a partir de la prueba Alpha de Cronbach, y para una muestra de más de 60, 000 profesores quienes respondieron la versión online del TPI, fluctúa de .70 para la perspectiva de Desarrollo a .83 para la de Reforma social, por lo que puede decirse que es aceptable (Nunnally y Bernstein, 1994). Asimismo, las correlaciones interescalas va de .15 entre las subescalas Transmisión y Acompañamiento a .58 entre las subescalas Aprendizaje y Desarrollo. Su validez ha sido explorada mediante la validez de facie realizado mediante el juicio de 75 profesores expertos, con una concordancia del 95%. Lo que sugiere que los reactivos son representaciones razonables de las perspectivas que pretenden contener. Asimismo, la validez explorada mediante el análisis factorial mostró que el IPE está constituido por los cinco factores o dimensiones propuestas, así como que los reactivos quedaron asignados adecuadamente a los factores que conforman el inventario. Se exploró la confiabilidad del instrumento mediante el Alpha de Cronbach, y el resultado osciló entre .63, para la subescala Desarrollo a .81, para Acompañamiento. La confiabilidad total fue de .90.

Resultados

Respondieron 192 profesores de base y 92 interinos. La Tabla 1 presenta una descripción general acerca de las perspectivas dominantes de los profesores, según la DES de adscripción. (Nota: Las medias en negrillas representan las perspectivas dominantes).

Tabla 1
Perspectivas de enseñanza dominantes de los profesores según DES

DES	Perspectiva de enseñanza				
	Trans- misión.	Aprende- zaje.	Desarro- llo	Acompaña- miento	Reforma social
Antropología	38.35	39.10	37.63	35.95	34.62
Arquitectura	35.93	38.37	35.81	35.00	32.67
Contaduría y Admón.	38.50	39.03	35.17	34.64	32.23
Derecho	39.45	39.45	35.00	38.36	37.33
Economía	40.00	37.25	34.50	35.50	38.75
Educación	36.26	39.68	36.33	36.79	34.68
Enfermería	35.30	39.78	34.62	37.80	34.44
Ingeniería	37.00	38.07	35.11	34.86	33.03
Ingeniería Química	36.25	36.90	33.58	32.80	31.63
Matemáticas	35.51	35.04	33.56	31.58	30.28
Medicina	37.11	38.64	34.41	35.93	34.58
Medicina Vet.	36.10	38.40	32.74	33.37	31.17
Odontología	38.30	41.50	36.36	37.54	36.92
Psicología	31.46	35.08	35.17	35.08	31.08
Química	34.20	36.10	32.62	32.67	33.82
TOTAL	36.66	38.13	34.80	34.85	33.14

Para conocer si existían diferencias entre los campi con respecto a las perspectivas de enseñanza se calcularon anovas de una sola vía. La Tabla 2 muestra las medias, desviaciones estándar y significancia para cada una de las comparaciones.

Tabla 2
Medias y desviaciones estándar de las cada uno de los campus para cada una de las perspectivas de enseñanza.

Perspectiva	Campus											
	CByA		Ing. y C. E.		C. Salud		C. Sociales		Arq. y Dis.		F	p
	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE		
Transmisión	36.1	4.1	36.3	4.5	36.6	4.7	37.2	4.9	35.5	5.9	.77	.54
n	0	8	3	2	3	3	6	8	0	8	6	2
Aprendizaje	38.4	4.1	36.5	3.9	39.0	3.9	38.7	3.5	37.8	4.6	4.3	.00
Desarrollo	32.7	4.0	34.1	3.8	34.5	4.0	35.8	3.5	35.8	4.9	4.3	.00
Acompañamiento	33.3	4.8	33.0	5.4	36.1	4.9	36.0	4.9	34.4	4.8	5.2	.00
Reforma social	31.1	5.1	31.7	5.5	34.9	4.9	33.8	5.3	32.3	4.9	4.5	.00

Nota. CByA = Ciencias Biológicas y Agropecuarias; Ing. y C. E = Ingenierías y Ciencias Exactas; C. Salud = Ciencias de la Salud; C. Sociales = Ciencias Sociales; Arq. y Dis. = Arquitectura, Arte y Diseño.

Discusión

Como podía esperarse, los resultados muestran que no existe uniformidad con respecto a las perspectivas de enseñanza que sostienen los profesores cuando se observaron las preferencias por las perspectivas tanto entre DES como entre los campi. Cuando se observaron las perspectivas tomando en consideración a la DES, sin tomar en cuenta que pertenecen a un campus se encontró que la perspectiva Aprendizaje es la que obtuvo el puntaje más alto en 13 de las 15, lo que representa a un 87% de las DES. Este resultado puede interpretarse como que los profesores de la UADY consideran a la enseñanza como un proceso de socialización, en donde los profesores deben ser expertos en su materia y e deben cambiar sus roles a medida que los estudiantes maduran, de manera que tratan de que sean más independientes en su aprendizaje, pues pretenden que al salir de la universidad sean profesionales independientes. Enseguida se encontró que la segunda perspectiva preferida por las DES fue la de Transmisión, por lo que se puede decir que los profesores consideran que el profesor debe demostrar un dominio de su asignatura y que debe esmerarse en presentar el conocimiento de la mejor manera posible para que el estudiante aprende. Es claro que esta es la perspectiva en donde la enseñanza está centrada en el profesor, por lo que el estudiante asume un papel más pasivo, y el profesor es el gran expositor. Este re-

sultado muestra que todavía persiste la idea de la importancia del profesor como transmisor de conocimientos, un modelo que ha estado presente en la docencia desde tiempos muy remotos. De acuerdo con este resultado, se puede decir que las perspectivas de enseñanza de los docentes de la UADY se expresan en una combinación entre considerar a los profesores como facilitadores expertos que poco a poco permiten que el estudiante se responsabilice de su propio aprendizaje y la importancia de que el profesor debe dominar su asignatura y mostrarla a los estudiantes con gran expertez.

Por otra parte, la perspectiva Reforma social fue la que obtuvo los menores puntajes (a excepción de la Facultad de Economía, en la que resultó ser la preferencia considerada en segundo lugar), por lo que, aparentemente, la enseñanza no es concebida como un factor de cambio social.

Cuando se compararon las perspectivas con respecto a los diferentes campi se observó que no hubo diferencia significativa con respecto a la perspectiva Transmisión, por lo que existe una aceptación clara acerca de lo que esta perspectiva significa, que se mantiene como una perspectiva importante, aunque no podría decirse que es la dominante, como pudo observarse por las puntuaciones medias alcanzadas que fluctuaron de 35.50, para el campus de Arquitectura, Arte y Diseño, hasta 37.26, para el de Ciencias Sociales.

Al hacer un análisis para caracterizar cada campus, se encontró que la perspectiva Aprendizaje fue el más importante para todos los campi. En el caso de Ingeniería y Ciencias Exactas también aparece como dominante la perspectiva Transmisión, tanto como la de Aprendizaje. La perspectiva de Desarrollo se manifiesta más en los campi de Ciencias Sociales y Arquitectura, Arte y Diseño, que en las otras, aunque con puntuaciones más bajas que las obtenidas por la perspectiva Aprendizaje. Esta perspectiva es la que se asocia más con el paradigma constructivista de la enseñanza, y que es la perspectiva que el MEYA declara como deseable para la enseñanza en la UADY.

La perspectiva Acompañamiento mostró tener una mayor preferencia en los campi Ciencias de la Salud y Arquitectura, Arte y Diseño. Esta perspectiva está más relacionada con la enseñanza como un proceso humanista, centrado más en el estudiante y su desarrollo afectivo y emocional. Este resultado coincide con la declaración del MEyA, pues éste considera que la docencia también debe ser humanista. Finalmente, prácticamente para ningún campus resultó importante la perspectiva Reforma social, lo que se asocia con poco interés por cambiar la sociedad para mejorarla.

Estos resultados apoyan la observación de algunos investigadores (Ballantyne, Bain, & Packer, 1999; Calderhead, 1996; Clark & Peterson, 1986, en Kane, Sandretto y Health, 2002), quienes reconocen la gran complejidad de la enseñanza y el aprendizaje para enseñar efectivamente. Incluso Pratt (2002) sostiene que no hay una sola perspectiva de enseñanza que sea la única que pueda producir aprendizajes, sino que todas son legítimas formas de enseñar y que en realidad la enseñanza efectiva depende de muchos factores.

Este resultado general parece indicar que el Modelo Educativo y Académico de la UADY todavía no logra convencer a los profesores para adherirse a la perspectiva de Desarrollo ni a la de Acompañamiento, que podrían identificarse como con las

posturas constructivistas y humanistas que el MEYA pretende socializar entre los profesores de la UADY. Sin embargo, la perspectiva de Aprendizaje tiene algunos puntos que podrían ser considerados, en parte, como características del MEYA, si se observa dos de sus principios: a) el aprendizaje se facilita cuando el estudiante participa responsablemente en el proceso mismo, y asigna a la enseñanza el papel estimulador, y b) en la relación maestro – alumno estará presente el respeto; se buscará guiar y proponer con razones el desarrollo y los límites de la libertad (UADY, 2002). Se sugiere que se realicen observaciones “in situ” para estudiar la congruencia entre las creencias e intenciones de los docentes y sus acciones. Es claro que se requieren estudios más específicos para corroborar si lo que declaran que hacen los docentes es realmente lo que realizan durante sus clases, y, sobre todo, conocer cuál es la perspectiva que facilita el aprendizaje de acuerdo con las características particulares de cada campus.

Referencias

- Bruning, R. H., Schraw, G. J., Ronning, R. R. (2002). *Psicología cognitiva e instrucción*. Versión de Celina González, Madrid: Alianza Editorial.
- Freeman, D. (2002). The hidden side of the work: Teacher knowledge and learning to teach. A perspective from North American educational research on teacher education in English language teaching. *Language Teaching. The International Abstracting journal for Language Teachers and Applied Linguists*, 35, 1-13.
- Hofer, B. K., & Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67, 88-140.
- Kane, R., Sandretto, S., & Heath, Ch. (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, pp. 177-228.
- McAlpine, L. & Weston, C. (2000). Reflection: Issues related to improving professors' teaching and students' learning. *Instructional Science*, 28, pp. 363-385.
- Monereo, C. (Coord.) (1999). *Enseñar y aprender estrategias*. Barcelona: Praxis.
- Monereo, C. y Pozo, J. I. (2001). Competencias para sobrevivir en el siglo XXI. *Cuadernos de Pedagogía*, 298 (enero), pp. 50-55.
- Nunnally, J. C. & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd. ed.) New York: McGraw-Hill.
- Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. (2001). *Desarrollo psicológico y educación. Psicología evolutiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Patrick, H. y Pintrich, P. R. (2001). Conceptual Change in Teachers' Intuitive Conceptions of Learning, Motivation, and Instruction: The Role of Motivational and Epistemological Beliefs. En Torff, B. y Sternberg, R. *Understanding and Teaching the Intuitive Mind: Student and Teacher Learning*, (pp. 117-143). London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Pozo, J. I. (2006). La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento. En Pozo, J. I., Scheuer, N., Del Puy Pérez Echeverría, Mateos, M., Martín, E., y De la Cruz, M.) *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*.

- Las concepciones de profesores y alumnos (pp. 29-50). España: Graó.
- Pratt, D. D., & Collins, J. B. (2001). Teaching perspectives inventory. Recuperado el 8 de octubre de 2008 de <http://teachingperspectives.com>.
- Pratt, D. D., Collins, J. B., & Jarvis Selinger, S. (2001). Recuperado el 8 de octubre de 2008 de <http://www.one45.com/teachingperspectives/PDF/development1.pdf>.
- Pratt, D. D. (2002). Good teaching: one size fits all? In An Up-date on Teaching Theory, Jovita Ross-Gordon (Ed.), San Francisco: Jossey-Bass, Publishers.
- Schnotz, W., Vosniadou, S., & Carretero, M. (Eds) (1999). New Perspectives on Conceptual Change (Advances in Learning and Instruction) (Advances in Learning and Instruction), New York, EE. UU.: Pergamon.
- Smith, D. C. & Neale, D. C. (1989). The construction of subject matter knowledge in primary science teaching. *Teaching and Teacher Education*, 5, 1 – 20.
- Universidad Autónoma de Yucatán (2002). Modelo Educativo y Académico. México: Autor.

DATOS DE LOS AUTORES

José Enrique Canto y Rodríguez
Facultad de Psicología
Universidad Autónoma de Yucatán
enrique.canto@uady.mx

Raúl Jesús Burgos Fajardo
Facultad de Educación
Universidad Autónoma de Yucatán
bfajardo@uady.mx