

Creencias sobre enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios: Revisión de algunos estudios

Beliefs about teaching and learning in university teachers: Revision of some studies

Carmen A. Solís^{1a}

¹Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú.

^aMáster en Neurociencias por la Universidad de Barcelona, licenciada en Psicología Clínica por la Pontificia Universidad Católica del Perú, psicoterapeuta racional emotivo conductual acreditada por Albert Ellis Institute de New York. Especialista en formación de docentes y en enseñanza-aprendizaje en Educación Superior. Maestrante de Gestión Educativa por la Universidad de Piura. Actualmente es Coordinadora Académica en el Vicerrectorado de Investigación de la USIL

Recibido: 25-05-15

Aprobado: 14-07-15

Correspondencia

Email: csolis@usil.edu.pe

Citar Como:

Solis, C. (2015). Creencias sobre enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios: Revisión de algunos estudios. *Propósitos y Representaciones*, 3(2), 227-260. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2015.v3n2.83>

Resumen

Las investigaciones demuestran que las creencias que tengan los maestros acerca de la enseñanza, del aprendizaje y de sus estudiantes afectan sus procesos de planificación, instrucción y evaluación en el aula y, además, tienen una repercusión en el desempeño y aprendizaje del alumno en el salón de clases. En el caso de los docentes universitarios, las creencias sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje se forman de la experiencia que tuvieron con sus propios maestros en la escuela y en la universidad. Esto los lleva a repetir los esquemas de enseñanza de sus antiguos profesores y perpetuar prácticas pedagógicas tradicionales. Por esta razón, las creencias que poseen los docentes de educación superior han empezado a ser un tema de investigación que viene cobrando gran relevancia en varios países. Conocer el esquema de creencias de los maestros respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje permitirá generar procesos de reflexión docente sobre su práctica pedagógica, su relación con el cambio y mejora de la misma.

Palabras clave: Creencias, docentes, educación superior, enseñanza, aprendizaje.

Summary

Research shows that the belief the teachers have about teaching, learning, and their students affect their planning, instructing and evaluation processes in the classroom, and also that they have a repercussion on the student's learning and performance in the classroom. In the case of university teachers, the beliefs about the teaching-learning process are shaped from the experience their own school and university teachers had. This leads them to repeat the same teaching schemes their old teachers had, thus perpetuating traditional pedagogical practices. For this reason, higher education teachers' beliefs are becoming a more and more relevant research subject in several countries. To know the teachers' belief scheme regarding the teaching-learning process will allow to generate teaching reflection processes about their pedagogical practice, their relation to change and their improvement.

Keywords: Beliefs, teachers, higher education, teaching, learning.

Introducción

Los principios sobre los que se mueve la investigación de las creencias de los docentes se basan en las concepciones que tienen acerca de la enseñanza y del aprendizaje, considerándose factores que influyen en sus decisiones y en las prácticas didácticas que usan en sus sesiones de clase (Clark & Peterson, 1990; Pérez, Mateos, Scheuer & Martín, 2006; Estévez-Nenninger et al., 2014).

En la actualidad, cada vez está más claro que las creencias que tengan los maestros acerca de la enseñanza, del aprendizaje y de sus estudiantes afectan sus procesos de planificación, instrucción y evaluación en el aula (McCombs & Whisler, 1997; Ferreyra, 2012). Pero la importancia del tema no solo radica ahí; además, se plantea que entre las creencias que los profesores tienen sobre la enseñanza, el aprendizaje y sus prácticas docentes se produce también una estrecha relación con repercusión en el aprendizaje de los alumnos (Trigwell & Prosser, 1991). Es decir, el desempeño académico del estudiante se vería influenciado por las creencias de su profesor.

Estudiar las creencias de una persona acerca de diversos temas es una de las mejores maneras de intentar entender su comportamiento y actitudes hacia esos tópicos. El individuo, como ser social, comparte en su interacción creencias, actitudes y valores comunes. En el campo educativo, ahondar en las creencias docentes tiene gran importancia pues estas influyen en las percepciones y juicios que los maestros tendrán y, a su vez, determinarán su conducta en el aula. Dicho de otro modo, lo que los docentes hagan será consecuencia de lo que piensen (Clark & Peterson, 1990; Estévez-Nenninger et al., 2014), y esto influirá en el éxito o fracaso académico del estudiante.

En este artículo presentamos una revisión teórica de lo que son las creencias, así como sus principales características. Esto nos llevará a comprender la importancia de conocer las creencias docentes para luego presentar los hallazgos de investigaciones realizadas en el contexto del profesor universitario. Finalmente, se presentan algunas conclusiones y recomendaciones para futuros trabajos.

¿Qué son las creencias?

Las creencias se definen como teorías o sustentaciones que las personas generan para poder adaptarse al entorno, interpretar hechos, dar explicaciones a situaciones y guiar su comportamiento (Rodrigo, Rodríguez & Marrero, 1993; Pajares, 1992; Savasci-Acikalın, 2009). Las creencias son componentes del conocimiento, poco elaborados y subjetivos, que no se fundamentan en la racionalidad, sino más bien sobre los sentimientos y las experiencias, lo que las hace ser muy consistentes y duraderas en el tiempo (Linares, 1991, como se citó en Serrano, 2010). Solar y Díaz (2009) hablan de versiones incompletas y simplificadas de la realidad que cuentan con un nivel de organización interna, estructuración y sistematicidad. Las creencias en general van influyendo en la persona, fundamentalmente en la generación del pensamiento, opiniones, aptitudes y actitudes.

En este punto, es importante señalar la diferencia entre creencia y conocimiento. La primera tendría un componente afectivo mucho más potente que el conocimiento y existiría previo a este (Pajares, 1992). El autor sostiene que las creencias están basadas en evaluaciones y juicios; por el contrario, el conocimiento se apoyaría en hechos objetivos. Las creencias no requieren de pruebas de ningún tipo, aunque estas podrían servir para reforzarlas. El conocimiento indica de forma irrefutable lo que es cierto o falso, y requiere de un proceso de aprendizaje para obtener esta información. Un conocimiento, aunque no deriva en creencia, sí puede generar el nacimiento de nuevas creencias al plantear dudas que antes no existían. Por último, el papel de las creencias juega un rol mucho mayor en la toma de decisiones que los conocimientos adquiridos.

Las creencias constituyen verdades personales derivadas de la experiencia o de la fantasía, con un fuerte componente afectivo y evaluativo. Se manifiestan en las declaraciones verbales, escritas o en las acciones y, por lo tanto, condicionan los procesos de decisión (Pajares, 1992). Igualmente, la creación de una creencia y todo lo que ella conlleva se encuentra determinada principalmente por la cultura general que rodea al sujeto y que, en cierta manera, va a determinar esa generación de pensamientos, actitudes, aptitudes y opiniones (Díaz, Jansson & Neira, 2012).

Para Gómez-Chacón (2003), las creencias:

...constituyen un esquema conceptual que filtra las nuevas informaciones sobre la base de las procesadas anteriormente, cumpliendo la función de organizar la identidad social del individuo y permitiéndole realizar anticipaciones y juicios acerca de la realidad (p. 227).

Las creencias son parte del conocimiento subjetivo, pertenecen al dominio cognitivo y están compuestas por elementos afectivos, evaluativos y sociales. Desde el punto de vista de la psicología, las creencias han sido abordadas indistintamente como actitudes, valores, juicios, axiomas, opiniones, ideologías, percepciones, concepciones, prejuicios, disposiciones, teorías implícitas y explícitas, teorías personales, procesos mentales internos, estrategias de acción, reglas de práctica o principios prácticos, dependiendo del autor (Prieto & Contreras, 2008; Steel, 2009; Martínez, 2013).

Si bien las creencias pueden variar con el tiempo, existen dos características que hacen que sean difíciles de modificar: Por un lado, tienden a ser universales, es decir que se conciben como un producto del pensamiento que se considera verdadero (Catalán, 2011). Y, por otro lado, las creencias suelen ser de carácter implícito, en tanto que las personas no son permanentemente conscientes de estas (Rodrigo et al., 1993). Asimismo, tienden a construirse a partir del intercambio con el medio y con otras personas, por lo que quienes pertenecen a un mismo grupo suelen compartir creencias muy similares entre sí (Rodrigo et al., 1993), lo que incrementa su validez, veracidad y refuerza su percepción de idoneidad para explicar el entorno y adaptarse a él (Ferreyra, 2012). Sin embargo, las creencias no necesitan ser consensuadas para ser consideradas válidas, como tampoco requieren de reglas lógicas para determinar su correspondencia con situaciones reales (Carr & Kemmis, 1998). Por lo tanto, las creencias se constituyen en verdades idiosincráticas que no requieren una condición de verdad contrastada, dado que representan datos, supuestos y opiniones propias o transmitidas por otros y surgidas desde los saberes del sentido común (Martínez, 2013).

Resumiendo, se señalan algunas características de las creencias recogidas por Pajares (1992):

- Las creencias se forman temprano y tienden a autoperpetuarse a pesar de las contradicciones causadas por la razón, el tiempo, la educación o la experiencia.
- El conocimiento y las creencias están unidos, aunque no son lo mismo. La fuerte naturaleza afectiva, evaluativa y episódica de las creencias las convierten en un filtro a través del cual se interpretan los nuevos conocimientos.
- Por su propia naturaleza y origen, algunas creencias son más irrefutables y difíciles de cambiar que otras.
- Las personas con una creencia basada en un conocimiento incorrecto tienden a mantenerla aun después de que se les ha demostrado lo contrario.
- Las creencias de los individuos afectan fuertemente su conducta.

Creencias docentes.

De lo visto hasta el momento, queda claro que todas las personas utilizan las creencias para recordar, interpretar, predecir y controlar los sucesos que ocurren y, a partir de ellas, tomar decisiones (Hashweh, 2005). De esta manera se comprende que las creencias que los profesores tienen acerca de lo que debe ser su accionar sean decisivas a la hora de organizar las actividades que se llevarán a cabo en el aula. Sus decisiones, en buena cuenta, dependerán de lo que crean que es conveniente hacer.

Las creencias docentes abarcan las posturas o posicionamientos que estos tienen respecto a su práctica educativa (Ponte, 1999). Para Kagan (1992), las creencias y concepciones ayudan a los profesores a controlar la incertidumbre y la ambigüedad que pueda darse en su práctica. Así, los maestros construyen creencias en función de tres factores: (1) sobre los estudiantes, tomando en cuenta las características del grupo y el contexto en el que se encuentran, (2) sobre los aspectos fundamentales que deben enseñar, el contenido y la disciplina a la cual corresponden, y (3) sobre sus experiencias previas como estudiantes (Ferreira, 2009). No obstante, puede surgir un problema cuando los docentes se aproximan a la evaluación con dichas creencias, porque las creencias que los profesores tienen sobre sus alumnos no siempre están en correspondencia con el entorno en el que los estudiantes aprenden (López y Basto, 2010).

Salazar (2005) resalta que las creencias de docentes son particularmente importantes si se tiene en cuenta que forman parte de la base que permite la toma de decisiones pedagógicas que hacen los profesores, dentro y fuera del aula, y que estas, a su vez, influyen en la motivación de los estudiantes para el aprendizaje. Así, las creencias tienen una estrecha relación con las estrategias didácticas que se implementan en cada sesión e influyen en la calidad de los aprendizajes (Mansilla & Beltrán, 2013). Tal es su importancia, que se sugiere que, para propiciar cambios en las prácticas pedagógicas, es importante que los docentes y los estudiantes de educación hagan explícitas sus creencias y logren integrar los nuevos conocimientos con sus ideas y nociones previas (Rosales, 2009).

Las creencias, por lo tanto, juegan un rol importante cuando se plantean reformas educativas. Los docentes elaboran su propia lectura de las propuestas, de las reformas educativas, a partir de sus creencias que se construyen desde sus experiencias como estudiantes y maestros. Desconocer las formas de pensar de los profesores podría dificultar la comprensión de las propuestas de cambio y limitar su aplicación (Gregorie, 2003, citado por Rosales, 2009) convirtiéndose, en buena cuenta, en un “autosabotaje” de cualquier reforma educativa. Por el contrario, ahondar en las creencias docentes les permitirá a ellos mismos generar procesos de reflexión sobre su propia práctica pedagógica, su relación con el cambio y la consiguiente mejora de las mismas (Ferreira, 2012).

Las creencias, como ya hemos visto, actúan como filtros de la nueva información y usualmente operan a nivel tácito; son difíciles de articular y explorar. Este hecho explicaría la perpetuación de las prácticas pedagógicas tradicionales en la escuela, pese a las múltiples capacitaciones en innovaciones pedagógicas que puedan hacerse (Pajares, 1992; Blázquez & Tagle, 2010). Por esta razón, las creencias que poseen los docentes han empezado a ser un tema de investigación en muchos países. La mayoría de los estudios se han centrado en los profesores de educación básica y han abordado aspectos como las creencias de docentes referidas a lo que debe enseñar la escuela, el papel de esta y del maestro en la sociedad (Macotela, Flores & Seda, 2001), frente a la infancia (Caldo, Graziano, Martinchuk & Ramos, 2012), a los estudiantes con necesidades educativas especiales (Mares, Martínez & Rojo, 2009), a la evaluación de su práctica (Valdés, Castillo & Sánchez, 2009),

al aprendizaje y la enseñanza en clases de Ciencias Naturales (Fernández, Tuset, Pérez & Leyva, 2009); las creencias del profesorado sobre el sentido y significado de las TIC en el aula (Tirado & Aguaded, 2014), el papel de la tecnología en la enseñanza del inglés como lengua extranjera (Díaz, Jansson & Neira, 2012) y los factores que afectan el desempeño académico de los estudiantes (Valdés, Urías & Montoya, 2010), entre otros.

En Chile se analizaron las creencias que estarían a la base de las prácticas pedagógicas de profesores ejemplares noveles. Si bien este estudio cuenta con la limitación de tener una muestra muy reducida, los resultados permitieron conocer las principales creencias presentes en los maestros, sus similitudes y diferencias, así como la presencia de concordancia entre su discurso y sus prácticas docentes. Se encontraron creencias en torno a la identidad profesional de los profesores, la enseñanza y las características de los alumnos (Cortez, Fuentes, Villablanca & Guzmán, 2013).

En Perú también se ha abordado el tema y se han realizado estudios sobre las creencias docentes acerca del éxito y fracaso en el área de comunicación integral (Rosales, 2009), sobre el colegio democrático (Ginocchio, 2014), sobre ciudadanía y educación ciudadana (Guerra, 2014) y sobre las conductas agresivas de niños de educación inicial (Loza de los Santos, 2011). En todas estas investigaciones se destaca la importancia de conocer más de cerca el mundo de las creencias de los maestros para poder sacar mayor provecho a los programas de formación y mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Contexto universitario.

En el mundo universitario es muy común encontrar profesores que son expertos conocedores de su materia; en muchos casos, son incluso profesionales muy reconocidos en su campo, pero no necesariamente aprendieron estrategias docentes para, a su vez, enseñar (Montenegro & Fuentealba, 2010). En el caso particular de los maestros de educación superior, la creencia de lo que deben hacer en el aula se forma de la experiencia que tuvieron con sus propios docentes en la escuela y en la universidad, cuando ellos eran alumnos. Los pequeños cursos de inducción o formación continua que llevan (muchas veces por propia iniciativa) también contribuyen en esta adquisición de la creencia.

Este hecho los lleva a repetir, sobre todo al comienzo de sus carreras docentes, los esquemas de enseñanza de sus antiguos profesores (Tovar & García, 2012). Los maestros afrontan su actividad profesional mediante un sistema idiosincrásico de conocimientos que es producto de la elaboración personal que estos hacen de sus ideas en un contexto institucional y social. Dichos conocimientos son los que verdaderamente utiliza el docente, y en su conformación entran en juego factores subjetivos, biográficos y experienciales, así como aspectos objetivos contextuales (Kansanen, Tirri, Meri, Krokfors, Huso & Jyrhämä, 2000; Libedinsky, 2001; Menin, 2001; Muchmore, 2004; Solar & Díaz, 2009).

Shulman (2005) afirma que el estudio del conocimiento profesional de la enseñanza se sustenta en el dominio de un conjunto de conocimientos (pedagógicos, curriculares, de los estudiantes, del contexto en donde se instruye, contenido que se enseña, entre otros), por lo que no basta con saber un contenido específico para ser capaz de enseñarlo. La ausencia de políticas y prácticas enfocadas en la formación profesional de docentes universitarios ha traído como consecuencia que en las aulas universitarias aún predominen métodos educativos tradicionales que privilegian la memorización de los contenidos, el aprendizaje individual y la reproducción en la evaluación de los aprendizajes desarrollados por los estudiantes (Montenegro & Fuentealba, 2010).

En lo que respecta a estudios sobre las creencias de los docentes de Educación Superior, Serrano (2010), en su investigación con profesores de Educación Superior en España, encontró una actitud positiva hacia la mayoría de las dimensiones del cuestionario de creencias que se aplicó. Sin embargo, entre los resultados se destacan altos niveles de conservadurismo en la dimensión referente a la programación de la sesión de clase. Esto es muy similar a lo hallado por otros autores en Latinoamérica, quienes señalan entre sus resultados que los procesos de enseñanza y aprendizaje giran en torno al profesor y que los alumnos asumen un rol receptivo (Cruz, 2008; De Vincenzi, 2009; Estévez-Nenninger et al., 2014). En relación con este punto, Estévez-Nenninger et al. (2014) validaron un instrumento en México sobre las creencias hacia la enseñanza y aprendizaje, y encontraron que los maestros considerados en su estudio tienen creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje que comienzan a ser centradas, aunque de manera parcial,

en las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. En esta investigación, si bien empiezan a aparecer creencias que expresan distanciamiento del rol tradicional, aún hay escasa preocupación por parte de los docentes por mantener un clima propicio que estimule y motive a los estudiantes a aprender.

También en México se realizó una investigación cuyo objetivo fue analizar las creencias pedagógicas de profesores universitarios respecto a su papel docente y a la enseñanza-aprendizaje de sus alumnos. Los resultados permitieron señalar que algunas creencias pedagógicas evidencian discrepancias entre lo que dicen y lo que hacen en el aula (Cruz, 2008). La autora indica que es posible que exista confusión entre algunas de las herramientas que usan en su práctica diaria y que, además, los maestros no logran establecer una frontera clara entre enseñanza y aprendizaje.

Por su parte, en Argentina se desarrolló una investigación en una universidad privada con el objetivo de estudiar las prácticas y concepciones sobre la enseñanza de un grupo de docentes universitarios de la carrera de Medicina. Para la recolección de la información se empleó una ficha de observación de clases semiestructurada y un inventario atribucional de teorías implícitas del profesorado sobre la enseñanza, encontrándose que no hay relación de continuidad en lo que la autora define como la actuación y la percepción (De Vincenzi, 2009).

En Chile también se ha abordado el tema presentando a un grupo de docentes universitarios el Cuestionario de Estilos de Enseñanza (CEE), diseñado para conocer los estilos de enseñanza. Este instrumento identifica el tipo de enseñanza que declara un profesor desde su discurso, clasificándola en abierta, formal, estructurada y funcional. Cada uno de los estilos de enseñanza presenta características que le son propias y se relacionan con los estilos de aprendizaje de los estudiantes. Los resultados de esta prueba muestran que en la categoría *alto* predominan los estilos abierto y funcional, mientras que en la categoría *bajo* se ubican los estilos estructurado y formal (Chiang, Díaz & Rivas, 2013).

En Perú, Ferreyra (2012) trabaja el tema de creencias evaluando en un grupo de docentes de la carrera de Psicología las creencias que tienen

frente al proceso de evaluación de los aprendizajes. La autora usa un enfoque cualitativo y realiza una entrevista a profundidad a una muestra de profesores de una universidad privada. Los resultados muestran que las creencias y concepciones median sus posturas y prácticas respecto a la evaluación de los aprendizajes. Se evidenció que su proceso de evaluación carece de rigurosidad al planificarse de acuerdo con las creencias y no a partir de los objetivos de aprendizaje. Consecuentemente, sostiene la autora, se genera una disociación entre las metas de aprendizaje, las tareas a partir de las cuales son evaluadas y la valoración de los resultados obtenidos, afectando la validez, confiabilidad y justicia del proceso. Asimismo, privilegian el resultado del aprendizaje antes que el proceso o ejecución de una competencia, aproximándose a una evaluación de tendencia tradicional.

De los estudios revisados, quedan claros dos puntos en el tema de las creencias sobre enseñanza-aprendizaje en docentes universitarios: por un lado, aún predominan las creencias de enseñanza tradicional, con el uso de herramientas centradas en el profesor y donde el estudiante es visto como un receptor de conocimientos. Por otra parte, no hay una total concordancia entre lo que los docentes manifiestan como su creencia pedagógica y su conducta en el aula. Esto podría estarse dando porque muchos de los instrumentos usados en las investigaciones revisadas son entrevistas personales. Por lo tanto, la deseabilidad social frente a lo que deben responder podría estar alterando los resultados obtenidos. Ahondar en este tema sería una de las tareas pendientes para los investigadores.

Conclusiones

Las creencias del profesor constituyen un marco sobre el cual él elabora su proyecto de docencia y obtiene resultados que le pueden favorecer o no. Por ello, las creencias juegan un rol importantísimo al momento de tomar decisiones en el aula, pues llegan incluso a pesar más que los conocimientos adquiridos de manera formal. Desde muy temprano, los docentes se forman creencias sobre sus alumnos, sobre cómo deben enseñar, cómo deben evaluar, cuál debe ser su rol en el aula, etc., y estas creencias influyen en la manera en que actúan en clase.

Al comprender la relevancia de las creencias del maestro en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se entiende la necesidad de que ellos hagan cambios fundamentales sobre cómo conciben la enseñanza para que puedan insertar mejoras en su manera de enseñar. Solo así se podrá mejorar la calidad de la formación docente y, por consiguiente, las prácticas de enseñanza (Prieto, 2007; Blázquez & Tagle, 2010), lo que evidentemente redundará en una mejora de la calidad educativa. Por lo tanto, invertir en capacitar a un docente en metodología de vanguardia o en estrategias de enseñanza-aprendizaje centradas en el alumno debe pasar por asegurarse de que se ha incorporado previamente la creencia de que esos cambios son significativos y necesarios de introducir en las sesiones. ¿Cómo hacerlo? Es un campo que aún queda pendiente de explorar en futuras investigaciones.

Es necesario tener claro que un proceso de reforma educacional implica mucho más que un cambio de prácticas pedagógicas y capacitaciones. Los procesos de desarrollo y formación docente, para que sean exitosos, deben tomar en cuenta el sistema de creencias de esos profesores. No hacerlo llevará a que esas creencias, basadas en estilos de enseñanza-aprendizaje tradicionales, se conviertan en un impedimento para la implementación de nuevas estrategias o herramientas didácticas. Esto debe ser comprendido, básicamente, por los actores encargados de tomar decisiones a nivel macro.

Pero no solo eso. Si se pretende mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje resulta fundamental, también, que los mismos profesores reflexionen sobre las creencias que se encuentran a la base de sus prácticas. De esta manera, ellos mismos podrán llevar a cabo acciones de reconstrucción orientadas a perfeccionar su propio desempeño docente, a modo de metarreflexión y autoinstrucción. Recordemos que las creencias tienen un grado de permeabilidad, de forma que, bajo determinadas condiciones, estas son susceptibles de ser modificadas y, por lo tanto, abren la posibilidad de que los maestros se sitúen en otras estrategias que los lleven a mejorar sus prácticas docentes (Cruz, 2008).

De lo visto en los párrafos anteriores, queda clara la importancia de seguir investigando en el tema para conocer cuál es el sistema de creencias de los docentes en el nivel inicial, primaria, secundaria y en educación superior, pues aparentemente, a la luz de la revisión bibliográfica, estas varían entre

uno y otro. El tema, sobre todo entre profesores universitarios, ha sido poco abordado en Latinoamérica.

Si bien el enfoque cualitativo y las entrevistas a profundidad son muy ricos y permiten recoger una gran variedad de datos, hace falta también trabajar en la validación de instrumentos, tipo escalas, que permitan obtener datos cuantitativos respecto a las creencias docentes. Estos permitirán recoger información de manera masiva y ahondar en otras variables como la coexistencia de creencias contradictorias, la relación entre las creencias y la práctica docente en el aula, las características del currículo, las formas de evaluar los aprendizajes, las creencias de alumnos, del personal directivo, etc. Esto no solo hará posible corroborar resultados de investigaciones anteriores, sino también abrirá la posibilidad de encontrar nuevas creencias y elementos positivos para fomentarlos en el profesorado en el transcurso de la carrera pedagógica y en los programas de capacitación y formación continua.

Referencias

- Blázquez, F. & Tagle, T. (2010). Formación docente: un estudio de las creencias de alumnos y profesores sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54(4), 1-12.
- Caldo, M., Graziano, N., Martinchuk, E. & Ramos, M. (2012). La infancia en las representaciones de los maestros y las maestras. *Perfiles Educativos*, 34(135), 100-115.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Teoría Crítica de la Enseñanza*. Barcelona: Editorial Martínez de Roca.
- Catalán, J. (2011). Del pensamiento al conocimiento profesional del profesor. En: J. Catalán (Ed.), *Psicología educacional: proponiendo rumbos, problemáticas y aportaciones*. La Serena: Editorial Universidad La Serena, 187-215.
- Clark, C. & Peterson, P. (1990). Procesos de pensamiento de los docentes. En: M. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza*, Vol. 3. Barcelona: Paidós.
- Chiang, M., Díaz, C. & Rivas, A. (2013). Un cuestionario de estilo de enseñanza para el docente de Educación Superior. *Revista Lasallista de Investigación*, 10(2), 62-68.

- Cruz, I. (2008). Creencias pedagógicas de profesores: el caso de la licenciatura en Nutrición y Ciencia de los Alimentos en México. *Revista Qurrriculum*, 21, 137-156. Recuperado el 4 de junio de 2015, de: <http://webpages.ull.es/users/revistaq/ANTERIORES/numero21/cruz.pdf>
- Cortez, K., Fuentes, V., Villablanca, I. y Guzmán, C. (2013). Creencias docentes de profesores ejemplares y su incidencia en las prácticas pedagógicas. *Estudios psicológicos XXXIX*, N° 2, 97-113.
- De Vincenzi, A. (2009). Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios. *Educación y Educadores*, 12(2), 87-101. Recuperado el 4 de junio de 2015, de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83412219006>
- Díaz, C., Jansson, L. & Neira, A. (2012). Percepciones de profesores y estudiantes chilenos de educación media acerca del papel de la tecnología en la clase de inglés como lengua extranjera. *Revista Lasallista de Investigación*, 8(2), 3-60.
- Estévez-Nenninger, H., Valdés-Cuervo, A., Arreola-Olivarria, G. & Zavala-Escalante, G. (2014). Creencias sobre enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 6(13), 49-64.
- Fernández, M., Tuset, A., Pérez, R. & Leyva, A. (2009). Concepciones de los maestros sobre la enseñanza y el aprendizaje y sus prácticas educativas en clase de Ciencias Naturales. *Enseñanza de las Ciencias*, 27(2), 287-298.
- Ferreira, A. (2012). Creencias y concepciones docentes sobre la evaluación de los aprendizajes en el contexto universitario (Tesis de Licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima-Perú.
- Guerra, F. (2014). Creencias sobre ciudadanía y educación ciudadana en docentes de un colegio público y un colegio privado de Lima (Tesis de Licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima-Perú.
- Ginocchio, L. (2014). Concepciones y creencias docentes sobre el Colegio Democrático (Tesis de Licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima-Perú.
- Gómez-Chacón, I. (2003). La tarea intelectual de las matemáticas. Afecto, metaafecto y los sistemas de creencias. *Boletín de la Asociación Matemática Venezolana*, 10(2), 225-247.

- Hashweh, M. (2005). Teacher pedagogical constructions: a reconfiguration of pedagogical content knowledge. *Teachers and Thinking: Theory and Practice*, 11, 273-292.
- Kagan, D. (1992). Implications of Research on Teacher Belief. *Educational Psychologist*, 27(1), 65-90.
- Kansanen, P., Tirri, K., Meri, M., Krokfors, I., Husu, J. & Jyrhämä, R. (2000). *Teachers' pedagogical thinking*. New York: American University Studies.
- Libedinsky, M. (2001). *La innovación en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- López, B. & Basto, S. (2010). Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva. *Educación y Educadores*, 13(2), 275-291.
- Loza de los Santos, M. (2011). Creencias docentes sobre conductas agresivas de los niños en la institución educativa inicial (Tesis de Licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima-Perú.
- Martínez, N. (2013). Las creencias de los profesores universitarios sobre evaluación del aprendizaje. *Diálogos. Editorial Universidad Don Bosco*, 7(12), 45-66.
- Menin, O. (2001). *Pedagogía y Universidad. Currículo, didáctica y evaluación*. Santa Fe: Ediciones Homosapiens.
- Macotela, S., Flores, R. & Seda, I. (2001). Las creencias de docentes mexicanos sobre el papel de la escuela y del maestro. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado el 25 de mayo de 2015, de <http://www.rieoei.org/deloslectores/106Macotela.PDF>
- Mares, A., Martínez, R. & Rojo, H. (2009). Concepto y expectativas del docente respecto a sus alumnos considerados con necesidades educativas especiales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(42), 969-996.
- Mansilla, J. y Beltrán, J. (2013). Coherencia entre las estrategias didácticas y las creencias curriculares de los docentes de segundo ciclo, a partir de las actividades didácticas. *Perfiles Educativos*, 35(139), 25-39.
- McCombs, B. & Whisler, J. (1997). *La clase y la escuela centrada en el aprendiz: Estrategias para aumentar la motivación y el rendimiento*. Barcelona: Paidós.

- Montenegro, H. y Fuentealba, R. (2010). El formador de futuros profesionales: una nueva forma de comprender la docencia en la educación superior universitaria. *Revista Calidad en la Educación*, 32, 254-267.
- Muchmore, J. (2004). *A teachers' life*. San Francisco: Backalong Books.
- Pajares, M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Pérez, M., Mateos, M., Scheuer, N. & Martín, E. (2006). Enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. En: J. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez, M. Mateos, E. Martín & M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Grao.
- Ponte, J. (1999). Las creencias y concepciones de maestros como un tema fundamental en formación de maestros. En: K. Krainer, K. y F. Gorffree (Eds.), *On research in teacher education: From a study of teaching practices to issues in teacher education*. Osnabrück: Forschungsintitut für Mathematikdidaktik. Traducción (resumida) de Casimira López, 43-50. Recuperado el 29 de abril de 2015, de: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-sp/Las%20creencias.doc>
- Prieto, L. (2007). Autoeficacia del profesor universitario: Eficacia percibida y práctica docente. Madrid: Narcea Ediciones.
- Prieto, M. & Contreras, G. (2008). Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: un problema a develar. *Estudios pedagógicos*, 34(2), 245-262.
- Rodrigo, M., Rodríguez, A. & Marrero, J. (1993). Representaciones y procesos en las teorías implícitas. En: *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor Distribuciones S.A.
- Rosales, E. (2009). Concepciones y creencias docentes sobre el éxito y fracaso en el área curricular de Comunicación Integral (Tesis de Licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima-Perú.
- Savasci-Acikalın, F. (2009). Teacher beliefs and practice in science education. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 10(1), 1-14.
- Serrano, R. (2010). Pensamientos del profesor: un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. *Revista de Educación*, 352, 267-287.

- Salazar, S. (2005). El conocimiento pedagógico del contenido como categoría de estudio de la formación docente. *Revista Electrónica. Actualidades Investigativas en Educación*, 5(2), 1-18.
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza, fundamentos de la nueva reforma. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9(2), 1-30.
- Solar, M. & Díaz, C. (2009). Los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula universitaria: una mirada desde las creencias de académicos de trabajo social y periodismo. *Estudios Pedagógicos*, 35(1), 181-197.
- Steel, C. (2009). Reconciling university teacher beliefs to create learning designs for LMS environments. *Australasian Journal of Educational Technology*, 25(3), 399-420.
- Tirado-Morueta, R. & Aguaded-Gómez, J. (2012). Influencias de las creencias del profesorado sobre el uso de la tecnología en el aula. *Revista de Educación*, 363, 230-255.
- Trigwell, K. & Prosser, M. (1991). Improving the quality of student learning: the influence of learning context and student learning outcomes. *Higher Education*, 22, 251-266.
- Tovar-Gálvez, J. & García, G. (2012). Investigación en la práctica docente universitaria: obstáculos epistemológicos y alternativas desde la Didáctica General Constructivista. *Revista de Educação e Pesquisa*, 38(4), 881-895.
- Valdés, A., Castillo, E. & Sánchez, P. (2009). Percepción de los docentes con respecto a la evaluación de su práctica. *Revista de Investigación Educativa Duranguense*, 5(10), 1-10.
- Valdés, A., Urías, M. & Montoya, G. (2010). Creencias del docente con respecto al desempeño académico de los estudiantes. En: J. Angulo, A. Valdés, S. Mortis & R. García (Eds.), *Educación, Tecnología e Innovación*. Sonora: Instituto Técnico de Sonora.