

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN
Enrique Guzmán y Valle
"ALMA MÁTER DEL MAGISTERIO NACIONAL"

ESCUELA DE POSTGRADO



T E S I S

**"TÍTULO: CREENCIAS PEDAGÓGICAS EN DOCENTES DE EDUCACIÓN
INICIAL DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS ESTATALES Y PARTICULARES
DEL DISTRITO DE LURIGANCHO - CHOSICA"**

PRESENTADO POR:

PILAR ANITA HUERTA CAMONES

ASESOR :

Dr. LUÍS RODRÍGUEZ DE LOS RÍOS.

**Para optar el Grado Académico de
Magíster en Ciencias de la Educación
Con Mención en Tecnología Educativa**

LIMA – PERÚ
2007

TESIS

**“CREENCIAS PEDAGÓGICAS EN DOCENTES DE EDUCACIÓN INICIAL DE
INSTITUCIONES EDUCATIVAS ESTATALES Y PARTICULARES DEL
DISTRITO DE LURIGANCHO - CHOSICA”**

GRADUANDO : PILAR ANITA HUERTA CAMONES

SECCIÓN : MAESTRÍA

MENCIÓN : TECNOLOGÍA EDUCATIVA

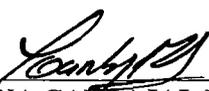
MIEMBROS DEL JURADO



**DR. ADLER CANDUELAS SABRERA
PRESIDENTE DEL JURADO**



**DRA. ESPERANZA BERNAOLA CORIA
MIEMBRO DEL JURADO**



**DRA. YVANA CARBAJAL LLANOS
MIEMBRO DEL JURADO**



**DR. LUIS RODRÍGUEZ DE LOS RÍOS
ASESOR**

**AGOSTO - 2007
LIMA - PERÚ**

**A mi esposo, hijos,
padres y hermanos
por su apoyo y
solidaridad en el
logro de mis anhelos.**

AGRADECIMIENTO

**Al Dr. Luís Rodríguez de los Ríos,
por la orientación y
Asesoramiento permanente
para lograr mis objetivos.**

ÍNDICE

RESUMEN

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I

MARCO TEÓRICO

1. Antecedentes de investigación	13
2. Bases teóricas conceptuales	17
2.1. Creencias pedagógicas	17
2.1.1 Generalidades	17
2.1.2 Hacia la conceptualización del término	19
Creencia formativa	
2.1.3 Cambios en la construcción de las creencias	27
2.1.4. La reflexión como elemento generador del	32
Cambio de las creencias formativas	
2.2. El pensamiento del docente	37
2.2.1 La investigación acerca de los	
Procesos de Pensamiento de los docentes	37
2.2.2 Teorías y creencias del profesor	40
2.2.3 El conocimiento de los profesores	44
2.2.4 La epistemología de los profesores	46
2.2.5 Las creencias de los profesores	46

2.3. La educación Inicial en el Perú	52
2.3.1 Marco histórico	52
2.3.2. Marco normativo	55
2.3.3. Perfil profesional por competencias del docente en Educación Inicial	56
3. Definiciones de términos	66

CAPÍTULO II

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1. Identificación o determinación del problema	69
2. Formulación del problema	73
3. Importancia y justificación	74
4. Limitaciones de la investigación	75

CAPÍTULO III

DE LA METODOLOGÍA

1. Objetivos de investigación	76
2. Sistemas de hipótesis	77
3. Variables de estudio	80
4. Tipo de investigación	81
5. Diseño de investigación	81
6. Población y muestra	83

CAPÍTULO IV
DE LOS INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

1. Selección y validación de los instrumentos	87
2. Descripción de las técnicas de recolección de datos	93
3. Técnicas de procesamiento y análisis de datos	93
4. Presentación, análisis e interpretación de los resultados	95
4.1. Creencias pedagógicas de docentes en educación inicial de instituciones educativas estatales	95
4.2. Creencias pedagógicas de docentes de educación Inicial de instituciones educativas particulares	103
4.3. Diferencias en las creencias pedagógicas	109
5. Discusión de los resultados	117
CONCLUSIONES	122
RECOMENDACIONES	123
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	124
ANEXO	132

RESUMEN

La investigación tuvo como objetivo principal describir y comparar las creencias pedagógicas de las docentes de Educación Inicial de instituciones educativas estatales y particulares del distrito de Lurigancho - Chosica.

Se seleccionó una muestra representativa de 131 docentes de educación Inicial, 57 de instituciones educativas estatales y 44 de instituciones educativas particulares, todas de la zona urbana.

El instrumento utilizado para la recolección de los datos el inventario de creencias del profesor, traducido y adaptado del original elaborado por Tabachnick y Zeinchner (1984), ha sido.

El análisis estadístico de los datos obtenidos o arribar a las siguientes conclusiones:

- No existen diferencias significativas en las creencias pedagógicas, dimensión control entre las docentes de instituciones estatales y particulares.

- Existen diferencias en las creencias pedagógicas, dimensión aprendizaje entre las docentes de instituciones estatales y particulares.
- No existen diferencias en las creencias pedagógicas, dimensión rol del profesor entre las docentes de instituciones estatales y particulares.
- Existen diferencias en las creencias pedagógicas, dimensión relación escuela-sociedad entre las docentes de instituciones estatales y particulares.

INTRODUCCIÓN

Dentro del ámbito de la investigación pedagógica, la preocupación por el profesorado es una constante. Aun cuando se considere de manera general que los procesos educativos tienen una naturaleza compleja y multicausal, en los que ninguna variable tiene una influencia exclusiva, el profesor sigue constituyendo un punto central para entender y mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El interés por el estudio de los temas relativos al profesorado es muy intenso en otros contextos, esto se refleja en el número creciente de congresos, seminarios y jornadas que tratan estas cuestiones.

Las preocupaciones temáticas recorren generalmente la formación inicial del docente, su trayectoria profesional, desempeño en el aula, actitudes docentes, satisfacción profesional, malestar docente, entre otros.

En las últimas décadas una línea de investigación emergente y fecunda en relación con el profesor está referida al pensamiento con las creencias pedagógicas.

En torno a las creencias pedagógicas, se agrupan enfoques de investigación cuya nota definitoria es la consideración del profesor como un sujeto reflexivo que toma decisiones y elabora teorías sobre el aprendizaje, y la visión de la intervención didáctica como proceso de influencia recíproca entre el profesor y los alumnos.

Las creencias pedagógicas del profesor se estructuran durante los años de formación y en la práctica de su desempeño profesional. Estas creencias van a orientar su praxis didáctica en el contexto de las modalidades en las que le toque intervenir.

Tomando en cuenta las consideraciones anteriormente expuestas, he realizado la presente investigación acerca de las creencias pedagógicas de docentes de Educación Inicial de instituciones educativas estatales y particulares del distrito de Lurigancho – chosica. Parto del supuesto de que existirían diferencias en las creencias pedagógicas en función al tipo de gestión de la institución educativa.

El trabajo ha sido estructurado en cuatro grandes capítulos.

En el primero se desarrolla el marco teórico, los antecedentes del estudio, las bases teórico-conceptuales y las definiciones de términos.

En el segundo se aborda lo relacionado con el problema de estudio, haciendo referencia al planteamiento del problema, la importancia, los alcances de la investigación y las limitaciones.

En el tercero se hace referencia a los aspectos metodológicos de la investigación, describiendo los objetivos, hipótesis, variables, tipo, método y diseño del estudio, así como su población y muestra.

En el último capítulo se consideran los instrumentos de investigación, las técnicas de procesamiento y análisis de datos; así como los resultados obtenidos.

Se finaliza con la discusión, conclusiones, recomendaciones, referencias bibliográficas y anexo.

CAPÍTULO I

MARCO TEÓRICO

1. ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN

La revisión de la literatura especializada sobre las creencias pedagógicas nos a permitido concluir en que en el ámbito internacional existe creciente interés por su estudio y análisis. Sin embargo en nuestro medio aún no constituye una línea de investigación relevante.

Pérez, A. y Gimeno, J (1988) Presentan una revisión crítica de la literatura de los últimos diez años sobre el tema del pensamiento y la intervención práctica del profesor. Se analiza la evolución de los estudios e investigaciones desde los planteamientos más cercanos al paradigma proceso-producto y mediacional, de marcado carácter psicológico, hasta los estudios alternativos, con mayor influencia filosófica y sociológica y que conceden mayor importancia a las estructuras de los contenidos del pensamiento del docente.

Durán, E. (2001) realizó el estudio sobre las *creencias de los profesores, un campo para deliberar en los procesos de formación*. El trabajo tuvo como propósito hacer explícitas una serie de creencias que son la base de la práctica docente de profesores que

experimentaron estudios superiores como proceso de formación. Se aplicó un cuestionario de 26 preguntas para acceder al pensamiento del profesor. Las conclusiones son las siguientes:

- Existe una heterogeneidad de significados
- Se encontraron supuestos o creencias que operan como obstáculos y/o posibilidad para desarrollar una mejor docencia.
- Hay poca incidencia de los procesos formativos.

Taver, J., Soler, A, Domenech, F. y Molinar (2001) efectuaron el estudio: *Caracterización de las perspectivas docentes del profesorado de secundaria a partir del análisis de las variables educativas relacionadas con la acción y el pensamiento docente*. Parten de la hipótesis que debe existir relación directa entre las acciones instructivas y el tipo de gestión del aula y de aquellas con las creencias psicopedagógicas que sustentan el pensamiento docente. La muestra estuvo compuesta por 249 profesores de secundaria de distintas materias. Todos ejercían la docencia en 21 centros educativos públicos y privados de la provincia de Castellón (España). Se llegó a la conclusión de que existe interrelación entre las tareas instructivas y la gestión de aula, la necesidad de un

enfoque ecológico del pensamiento y la acción del docente y la conveniencia de definir un nuevo perfil profesional del profesorado.

Marcelo (2002) distingue entre las investigaciones referidas al *pensamiento del profesor* y las que se interesan por el *conocimiento del profesor*. Las primeras mayoritarias en los años 80, se ejecutaron fundamentalmente desde un enfoque cognitivo. En la última década, este tipo de investigación dio paso a una preocupación por el conocimiento del profesor, ya que se tomó conciencia de que éste genera conocimiento sobre la enseñanza a partir de su práctica, que conviene ser investigada.

La manera eficaz de introducir innovaciones en una institución es un tema sobre el que hay desacuerdos, los cuales están relacionados con la manera de entender la relación que se establece entre las instituciones y las personas en las que se encarnan las instituciones. Fundamentalmente hay tres puntos de vista que en la sociología se suelen calificar como: 1) punto de vista sistémico, 2) punto de vista de los sujetos y 3) el punto de vista de los sistemas y los sujetos (dual). El primero pone en primer plano la institución y considera que ésta determina la práctica de los profesores. El segundo dirige su atención en primer lugar a los sujetos y deja en

segundo plano a la institución. El tercero hace hincapié en ambos aspectos: instituciones y personas.

Rinaudo, María Cristina (2004) publicó el estudio *Relaciones entre investigación educativa y práctica pedagógica. Consideraciones desde el área de la comprensión de textos*. El trabajo analiza las relaciones entre investigación educativa y práctica pedagógica. Trata el carácter de los aportes de la investigación educativa, y se destaca que los docentes no deberían esperar recetas de aplicación generalizada sino, más bien, conceptos u orientaciones que puedan ayudarlos a tomar mejores decisiones instructivas. Se argumenta que la investigación en lectura ha desarrollado conceptos útiles para orientar las prácticas escolares, y se presenta una concepción del rol docente que acentúa la autonomía de los maestros. Por último, se examinan posibles orientaciones futuras de investigación, observando que el interés por los aspectos cotidianos de la vida de la clase, así como la apertura metodológica para su estudio, pueden contribuir a acortar la brecha entre ambos campos.

Ramos, A. (2004) estudió sobre las creencias y concepciones del profesorado y el cambio institucional. Este trabajo se realizó para

saber la importancia del papel que desempeñan las creencias y concepciones del profesor en la modificación del currículo en una institución escolar, la cual tiene autonomía para modificarlo. Esta investigación consistió en un estudio de caso, así como etnográfico y longitudinal. Los resultados fueron de tres tipos: teóricos, empíricos y metodológicos. Una de las principales aportaciones es de tipo teórico es el desarrollo de la teoría de las funciones semióticas para poder analizar tanto objetos didácticos de los profesores como el cambio curricular en una institución.

2. BASES TEÓRICAS

2.1. Creencias pedagógicas

2.1.1. Generalidades

Tener una creencia significa hoy estar en la posesión de una verdad, que determina las acciones y forma de actuar del sujeto tanto de manera positiva como negativa. La realidad social en la que nos encontramos hace que, al igual que los valores, las creencias que el individuo posee vayan replanteándose.

Las creencias, en general, van influyendo en la persona fundamentalmente en la generación del pensamiento, opiniones,

aptitudes, actitudes, etc. Igualmente, la creación de una creencia y todo lo que ello 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, opiniones, etc.

El valor que el docente concede a una creencia, a sus creencias, determina el significado que la educación tiene para él/ella. (Brody y Day, 1993).

En el campo educativo, determinar las creencias formativas que un profesor posee es una tarea laboriosa, fundamentalmente por su variada naturaleza. Esta abarca tanto las experiencias personales y sociales, así como las educativas. (Davies, 1993; De Vicente, 1998; 2000; Lin y Gorell, 1998; Quintana, 2001).

En el momento que el profesor elabora o trata de elaborar una creencia de carácter formativo, se encuentra determinado en algunas ocasiones de forma negativa, por las inconsistencias que los docentes tienen sobre su enseñanza práctica, la pobre adquisición y estabilidad de los conocimientos y la inestabilidad de las habilidades metodológicas -entre otras- (King; Shumow y Lietz, 2001). Por otro lado, el proceso de reflexión que el docente puede

realizar, la potenciación del desarrollo profesional que promueva, la mejora del conocimiento, de sus habilidades, etc. (Clarke y Hollingsworth, 2002) ayudan positivamente a la creación, asentamiento, elaboración y reformulación de las creencias formativas.

No debemos olvidar que la elección de las creencias formativas por parte del docente promueve tanto su aprendizaje como su motivación.

2.1.2. Hacia la conceptualización del término creencia formativa

El mundo de las creencias formativas de los docentes universitarios es un universo que se caracteriza por ser intenso, problemático y cautivador.

Es intenso porque su generación y mantenimiento conlleva la implicación, por parte del docente –principiante y experimentado–, de todas sus energías, de todos sus conocimientos (didáctico, didáctico del contenido...), de todos sus pensamientos en pos de la creación de una nueva visión, de una nueva creencia en la que poder basar su filosofía de trabajo, quizás, de vida.

Es problemático por las circunstancias en que muchas de ellas nacen: falta de conocimientos, escasa formación pedagógica (didáctica e investigadora), poca relación con los compañeros, etc. Todas estas circunstancias hacen que las creencias que el docente encuentra en estas situaciones puedan ser débiles, o bien generen ciertos estados de estrés e inseguridad, que en el caso de los profesores principiantes pueden llegar a marcar su posterior desarrollo profesional. Como afirma Clarke y Hollingsworth (2002), si se facilita el desarrollo profesional del docente, comprenderemos mejor cómo crece estos profesionalmente y cómo, además, promueve el afianzamiento o cambio de sus creencias formativas. Para los profesores experimentados, todo este proceso significa *confrontación*. Por una parte, es la constatación de que sus creencias formativas, formadas a lo largo de su carrera profesional, están bien asentadas, sus pilares son los adecuados para continuar desarrollando su formación. Por otra parte, confirma la necesidad de una nueva reformulación, teniendo en cuenta todo lo que dicho proceso conlleva (replanteamiento de toda la trayectoria personal y profesional).

Por último, es cautivador porque implica la necesidad de la concreción de los sentidos por parte del docente; reclama su total atención para la búsqueda de las bases que van a sustentar las

creencias formativas que se han generado y las que se van a generar.

Mediante la construcción de las creencias, al igual que en la elaboración de sus relatos de vida, de sus historias de vida, el docente toma de su realidad humana (Domingo y Fernández, 1999, cit. Perafán, 2005), de su yo, los elementos necesarios para descubrir las contradicciones que hay en su vida personal y profesional. Cuando hablamos o hacemos referencia a las creencias formativas, lo hacemos dentro del marco de un acontecimiento que va a dibujar la realidad de su formación –de sus lagunas y carencias- y del desarrollo del su ejercicio profesional.

A los elementos caracterizadores del mundo de las creencias formativas, hay que sumar la situación que está viviendo el sistema educativo en general. La aparición de una nueva legislación ha generado en todos los niveles sentimientos contradictorios hacia la institución y todo lo que la rodea. Esta circunstancia ha ido produciendo cambios en los docentes, en lo que se refiere a sus concepciones relativas a la enseñanza (docencia), la investigación, la gestión, su sistema de creencias formativas, su visión de la formación pedagógica, etc. se refiere. Es significativo que tal situación no afecte por igual a profesores experimentados y novicios. Mientras que las creencias formativas de los novicios

presentan una mayor flexibilidad ante estos cambios, las de los profesores experimentados son más difíciles de modificar. Sin embargo, bien estas circunstancias, pueden hacer que dichas creencias formativas vuelvan a ser replanteadas incluso variadas en algunos casos.

Las creencias de carácter formativo de los docentes dentro de la realidad educativa hacen que piensen, analicen y comprendan las circunstancias en las que lleva a cabo su tarea profesional. La forma en que se van gestando sus creencias formativas, se van asentando y tomando fuerza, ha de ser vista por el docente desde un punto holístico, debe englobar tanto los elementos que influyen o que generan las creencias formativas como el proceso en sí de creación de las creencias formativas. Además de estas dos circunstancias, también hay que tener en cuenta la información que producen estas y que el docente percibe, a veces de acuerdo con ellas y otras en total contradicción.

La experiencia docente e investigadora, las relaciones con los compañeros, la institución, la comunidad académica, el alumno, la ecología del aula, la historia de vida del docente, entre otros. Son elementos que influyen de manera directa durante el desarrollo del proceso generador de las creencias formativas de los docentes. A la vez, dicho proceso recibe información, la cual previamente ha

determinado la acción del aula del docente y del proceso de investigación que realiza a lo largo de toda su carrera profesional. Ambos influyen y/o determinan la forma de ser y de actuar del docente. Una vez que la información ha sido recibida y procesada, produce de nuevo información que el docente asimila. Por un lado, le provoca un rechazo o un cambio en las creencias que el docente universitario ya ha generado, o se encuentra generando; por otro, produce un asentamiento de las creencias que va generando y que influyen en su filosofía de vida y en su desarrollo profesional.

En todo este proceso hay que tener en cuenta qué entiende por creencia formativa el profesor que la crea.

La conceptualización del término supone partir de todos estos elementos. Algunos autores entienden las creencias como *la actitud de quien reconoce algo por verdadero* (Quintana, 2001:18). Sin embargo, esta idea peca de escasa, ya que puede haber creencias formativas que sean aceptadas como tal, aun siendo falsas, y por otra parte, puede haber una construcción mental basada en la experiencia previa (Pajares, 1992) que el docente tiene y que determina su construcción, pero si esa construcción es errónea, la creencia formativa que se produce también lo es, además hay que tener en cuenta el papel y la influencia de la experiencia, pues ésta puede ser positiva o negativa y no generar creencias formativas.

Otros estudiosos afirman que una creencia es *un esfuerzo para alcanzar la realidad sin pasar por la democratización, ni racionalidad empírica* (De la Pineda, 1994: 48). Esta postura implica aceptar que la creencia formativa va más allá de la experiencia vivida y la que aún queda por vivir. Implica desarrollar un proceso de elección, en la que la intuición desempeña un papel muy importante, y la duda genera información y confrontación con la que en un principio el docente universitario no contaba. La aceptación de tal información provoca procesos en los que ésta va creando nuevas expectativas e ideas que vuelven o bien a poner en tela de juicio las creencias formativas ya existentes, o bien a crear nuevas, rechazando las ya creadas y volviendo a repetir el proceso generador de las mismas desde el principio.

Como ya comentamos anteriormente, la naturaleza de las creencias formativas es muy diversa, pues puede surgir de las experiencias personales, sociales o educativas (Davies, 1993; De Vicente, 1998; 2000a; Lin y Gorrell, 1998; Quintana, 2001; Schwehn, 2001).

El diálogo entre compañeros, (provoca la creación de un metaconocimiento que representa el contexto y pone a prueba las creencias personales). La investigación realizada por Lewis y Paesa (1998) señala la organización de la cultura, la orientación

corporativa del centro y la prioridad en la planificación de los programas como elementos generadores de las creencias de carácter formativo. Concretando aun más, las creencias formativas emanan de:

- La razón, el conocimiento: la creencia supone siempre un elemento de conocimiento intelectual.
- El sentimiento, el deseo: la creencia responde no solo a un conocimiento, sino también a una convivencia, a una necesidad.
- *La influencia de la sociedad y la cultura ambiental: la persona, como acabamos de ver, llega a la creencia desde un impulso interior; pero, de hecho, esto no se llevaría a efecto si no fuera por la mediación de la cultura social, con sus funciones de inculturación y aculturación de los individuos.*
- La voluntad de creer del propio individuo: el individuo es muy influenciado, pero nunca es el juguete total de las fuerzas ambientales (Quintana, 2001: 21-22).

Todo esto nos hace pensar que una creencia formativa en parte es intuitiva, personal y variable. Es intuitiva porque la guían la conjunción del conocimiento racional y los elementos tanto racionales como irracionales. La experiencia es la que, en definitiva,

determina esa intuición. Es personal porque, aunque se pueda producir dentro de un grupo social determinado, el propio hombre al final decide su proceso, asentamiento, cambio o rechazo, de ahí que sea variable. Kleine y Smith (1987) opinan, sin embargo, que las creencias formativas no son una proposición simple, sino que llevan aparejado todo un complejo proceso de creación, validación y asentamiento. Tal proceso implica una toma de decisiones, un esfuerzo por alejarse de las influencias que ejerce el grupo humano en el que el sujeto está inmerso. Pero las influencias del grupo sobre las creencias formativas del sujeto, y de éste sobre las del grupo, sólo se diferencian por la presión que uno ejerza sobre el otro, y es mínima la que el sujeto como único individuo pueda ejercer y máxima la del grupo.

A partir de todo ello entendemos que las creencias formativas del profesor son un conjunto de realidades construidas mentalmente desde la experiencia educativa, y están integradas dentro de la forma de actuar y pensar del docente.

2.1.3. Cambios en la construcción de las creencias formativas del docente

Durante toda la carrera profesional del docente se producen cambios, no sólo en el plano profesional, sino también en lo personal. Ambos

planos se influyen mutuamente y de manera continua, modificando formas de pensar, de entender la vida personal y profesional. Estos cambios afectan también al sistema de creencias formativas que el profesor ha construido.

Las creencias formativas son el mejor indicador de las decisiones de carácter educativo que el docente toma (Pajares, 1992). Sin embargo, algunos autores consideran que, aunque no es imposible que las creencias formativas cambien, sí es difícil lograrlo (Beijoard y De Vries, 1997; Joram y Gabriele, 1998), pues los cambios que se dan en el profesor no se producen en momentos puntuales, sino durante toda la carrera profesional, pudiendo suceder de distintas formas, lo cual puede provocar que la creencia formativa no sea modificada. Junto a ello, hay que sumar las *ganas* que tenga el docente de modificarlas, situación que, en el caso de los profesores experimentados, puede resultar más dificultosa por el bagaje personal y profesional que poseen.

Para Clarke y Hollingsworth (2002), el cambio que los profesores experimentan está abierto a múltiples interpretaciones, pudiendo asociar cada uno de ellos a un modelo de desarrollo personal. Estos autores describen seis interpretaciones de cambio:

- *El cambio como formación: el cambio es algo realizado por el propio profesor.*
- *El cambio como adaptación: el profesor cambia como respuesta a alguna circunstancia.*
- *El cambio como desarrollo personal: el profesor produce modificaciones en sus habilidades o estrategias.*
- *El cambio como reforma local: se cambia algo por razones de crecimiento personal.*
- *El cambio como reestructuración sistemática: los profesores representan en sí mismos las modificaciones políticas del sistema.*
- *El cambio como crecimiento o aprendizaje: la actividad profesional produce inevitablemente cambios en el docente.*

Estas interpretaciones tratan de abarcar todas las posibilidades de cambio que pueden producir que el docente reestructure su sistema de creencias formativas. Estos cambios se van produciendo en todo el ciclo vital del docente, pues *cada uno de los elementos de la personalidad en que se manifiesta el cambio a través del tiempo han*

estado y van a estar siempre presentes en el individuo (Fernández Cruz, 1995: 25). Además de los cambios el docente está influenciado, según Fressler (1985), por la familia, la disposición individual del docente, la regulación organizativa, los estilos de dirección, las expectativas sociales, la organización profesional. Ambos (cambios e influencias) determinan todas aquellas fases del ciclo de vida del docente, unas veces más que otras.

A lo largo de su carrera profesional, El profesor pasa por una serie de etapas que, por un lado, reflejan lo que la profesión les hace sentir y, por otro, influyen en la construcción de las creencias formativas. Kremer-Hayon y Fessler (1992, citado por Fernández Cruz, 1994) establece siete estadios de desarrollo del profesor: inducción, crecimiento, gestión, idealismo, orientación personal, estabilidad y estacionamiento y, por último, fin de la carrera profesional. Estos estadios están pensados dentro de un modelo centrado en el crecimiento profesional del docente, que los dibuja *como cambios en la calidad y competencia profesional antes que en la cantidad o el contenido concreto del comportamiento docente* (Fernández Cruz, 1995:28).

El inicio de la carrera profesional supone, en primera instancia, una reorientación de la carrera hacia los objetivos que la realidad educativa plantea. A la vez, todo ello se encuentra rodeado de las

inquietudes propias del principiante y de las dudas que el choque con la realidad produce. Las creencias formativas que en esta etapa están determinadas por sentimientos contradictorios pueden modificarse a medida que el docente va llegando a la etapa de estabilización profesional. En una segunda etapa, la información que el docente recibe puede ser contraria a la que ya posee, y se enfrenta a la realidad de las aulas (Vega e Isidro, 1997; Segal, 1998), en particular, y a toda la institución educativa universitaria en general. También se produce un crecimiento personal y profesional, lo cual genera la construcción de su propia identidad, y supone reafirmarse como docente (Fernández Cruz, 1994) e ir produciendo nuevas creencias formativas a la vez que las ideas previas se asientan.

La etapa de *profesionalismo* suele coincidir con la crisis de los 40, en la que nuevas dudas e inquietudes producen sentimientos contradictorios y un replanteamiento no sólo de la profesión, sino de todos los ámbitos de su vida. Los cambios que se originan en esta etapa en las creencias formativas, que ya estaban asentadas, vienen influenciados por elementos como la tensión que se pueda vivir, o la ya vivida, en el centro educativo, la existencia de un fuerte curriculum oculto (Dewitt y colaboradores, 1998), la falta de formación específica en algunas áreas del currículo, las escasas relaciones con los compañeros, su propio crecimiento profesional y

personal, el autoconocimiento, la imagen que se posee de la enseñanza (Schoonmaker, 1998), además de las necesidades no expresadas, pero sentidas, que produce el proceso de cambio de las creencias formativas.

El último período se dibuja entre sentimientos contradictorios, en el que a veces prevalecen más los intereses personales que los profesionales, además de dudas que producen la experiencia y la nueva situación profesional que se avecina. En este momento es cuando el profesor, ya experto, transmite su experiencia, y provoca en otros docentes nuevas creencias, además de dotarlos de elementos necesarios para el cambio en las ya existentes.

Para que en todas estas etapas se produzcan cambios en las creencias formativas, se ha de partir de la idea de que los cambios se producen porque hay una intención intrínseca (Estepa, 2000) y una necesidad de modificar lo ya existente, pues las teorías, las visiones, las pasiones y las preocupaciones, la personalidad y las creencias formativas dan al docente la posibilidad de desarrollar su capacidad de elección (Beattie, 2001).

La superación de modelos de enseñanza tradicionales vendrá generada por un cambio en las creencias formativas de los docentes (Quinlan, 1999). Los cambios en las creencias formativas

deberán, por otra parte, saber dar respuesta a las necesidades de carácter educativo que la sociedad, en general, plantea a los docentes.

2.1.4. La reflexión como elemento generador del cambio de las creencias formativas

Las nuevas demandas que la enseñanza está realizando reclaman, por parte del docente, el desarrollo de nuevas habilidades, conocimientos y creencias formativas (Smith y Coldron, 1999). Este desarrollo viene, en cierta manera, generado por el proceso de reflexión que el docente realiza.

El proceso de enseñanza como el de aprendizaje que el profesor lleva a cabo va más allá de la mera observación de su conducta docente, es pensar en la acción de la enseñanza y en su interacción (Alder, 1993).

Como sostienen Rodríguez y Gutiérrez (1999), la reflexión tanto en niveles escolares como no escolares es una característica de la enseñanza, que se realiza con gran frecuencia. La formación de los docentes debe tener en cuenta la reflexión como un elemento más, pues es un camino para dar forma a la práctica que se va a llevar a cabo, además de permitirnos entender el conocimiento que

desarrolla como un conocimiento en la acción (Moral y Pérez, 1995; 1996) y sobre la acción.

La reflexión que el profesor realiza de manera individual implica sumergirse en *el mundo de su experiencia, un mundo cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, intereses sociales y escenarios políticos* (Pérez Gómez, 1988: 136), además supone ir más allá de la adquisición de habilidades para analizar la práctica.

La reflexión propicia en el docente:

- *La capacidad necesaria para ver los problemas que se producen durante el acto educativo.*
- *Proporciona y/o potencia la capacidad de cuestionar situaciones educativas, sus habilidades y estrategias cognitivas.*
- *Permite analizar la situación para el desarrollo de habilidades comunicativas.*
- *La capacidad de percibirse a sí mismo y a los demás.*

- *Aprender a vivir con cierto grado de incertidumbre*

Todo ello nos hace ver que la reflexión del profesor puede llegar a ser un *proceso consciente* (Kemmis, 1999:99), referido a los acontecimientos de cualquier índole que suceden en el aula.

La reflexión no siempre se puede realizar en todas las situaciones educativas, lo que reclama por parte del docente (experto y principiante) formarse en una *reflexión en y sobre la acción* (Schön, 1983) que le van a permitir idear, elaborar y realizar su actuación docente en el aula en función a un proceso de toma de decisiones.

La reflexión en y sobre la acción que realiza el profesor podemos entenderla como un análisis que hace de las características de su acción, así como de los procesos que personalizan su actuación. Ello conlleva ver al docente como un investigador activo en su aula. El docente reflexivo es *capaz de volver sobre su propia práctica para evaluarla y responsabilizarse de su acción futura* (De Vicente, 1995:63).

Ambos tipos de reflexión son un elemento sustancial en la formación del profesor y le permitan que valore el origen, el propósito y el fin de su acción docente.

La reflexión es vista por algunos autores (Carter 1998; De Vicente, 2000a; 2000b; Whitbeck, 2000) como un elemento que va a permitir al profesor analizar sus creencias formativas, determinar cuáles son las más susceptibles para cambiar y cuáles han de desaparecer.

La reflexión es entendida como una vía de estímulo del *pensamiento creativo* (Domingo y Fernández, 1999: 25), a la vez que es un elemento generador de cambios. La reflexión implica un proceso de interiorización y recogimiento por parte del profesor, en el que su experiencia docente es un pilar importante en el desarrollo del mismo. Significa analizar desde esa experiencia su mundo formativo y docente, el cual se encuentra cargado de valores, intereses, influencias, etc. En el fondo, es vista desde una concepción constructivista como un elemento determinante de las creencias formativas.

Sin embargo, si los docentes no disponen de los elementos necesarios para poder realizar procesos reflexivos, los cambios que han de producirse en las creencias formativas del docente no podrán hacerse con la suficiente fiabilidad. Es necesario desarrollar modelos de práctica reflexiva que ayuden en los procesos tanto generadores como de cambio de creencias formativas, además de ayudarle en la mejora de la comprensión de las teorías educativas y de las creencias que se crean a raíz de esa comprensión.

Estos modelos han de tener en cuenta la experiencia de clase y el discurso aprendido del docente. Además de ello, hay que tener en cuenta las características individuales de cada docente, sin olvidar que la figura del mentor facilita el proceso de reflexión y análisis de la realidad educativa que el docente principiante necesita realizar.

La reflexión sistemática permite al profesor no sólo cambiar sus creencias formativas, también le ayuda a *aprender a diagnosticar la situación del aula, a conocer el ritmo de desarrollo de los alumnos, las peculiaridades de los procesos de aprendizaje, las exigencias del conocimiento académico, los modos de intervención didáctica, los entresijos de la evaluación* (Santos Guerra, 1993: 185).

Para que la reflexión sea llevada a cabo de acuerdo al cambio de las creencias formativas se han de dar tres elementos claves: que el docente posea una mente abierta, a la vez que sea responsable y por último aprenda de cualquier situación (Moral, 1998; Domingo y Fernández, 1999). Necesita tener una mente abierta para así poder reconocer otras perspectivas de la realidad educativa. La responsabilidad que va desarrollando cuando se cuestiona él mismo lo que hace y por qué lo hace. Finalmente, el docente aprende de

cualquier situación, ya sea positiva o negativa, pues interioriza qué hacer o no en cada momento. Todos estos elementos favorecen el proceso de creación de las creencias formativas o su cambio, ya que son fuente principal de información.

2.2. El pensamiento del docente

2.2.1. La investigación acerca de los procesos de pensamiento de los docentes

Con pocos antecedentes, como los de Jackson (1968), Dahllof y Lundgren (1970), el origen de la investigación acerca de los procesos de pensamiento del profesor puede ubicarse a partir de 1975, época desde la que se registra un paulatino aumento del interés de los investigadores en educación por describir y comprender las propias interpretaciones del proceso educativo, en general, y de los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas, en particular. En 1968 se realizó el congreso National Institute of Education (Gage, 1975). Precisamente en este congreso Lee Shulman coordinó uno de los paneles cuyo objeto central fue describir la vida mental de los profesores. En su propósito, los participantes en el panel coincidieron en concebir al profesor como un agente que toma decisiones, reflexiona, emite juicios, tiene creencias, actitudes, entre otras actividades (Cf. Marcelo, 1987). Lo anterior aparece como una alternativa al programa de investigación

“proceso producto” que concibe al profesor como un técnico aplicador del currículo, cuya función principal, y tal vez exclusiva, es dominar y reproducir un amplio repertorio de destrezas consideradas eficaces. Los fundamentos de la tesis del profesor como profesional o como práctico reflexivo se pueden encontrar en trabajos como los de Malinowski (1995), Schon (1992-1998), Dewey (1989) y Dennet (1996-1998).

Así, desde 1975, en diferentes países, un buen número de académicos inicia trabajos de investigación que buscan dar cuenta del pensamiento del profesor como una condición fundamental que explica la posibilidad del desarrollo docente, y que permite comprender las diferentes prácticas de enseñanza. A partir de 1986 se reconoce de forma definitiva el pensamiento del profesor como un tema ampliamente relevante en la agenda de los congresos internacionales dedicados al estudio de la enseñanza y la pedagogía. Desde esta época se reconoce y se conoce en forma sistemática lo que en diferentes países se viene desarrollando de 1975 en adelante.

Desde sus orígenes, los supuestos básicos de la investigación sobre el pensamiento del profesor han sido: primero, el profesor es un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones, emite juicios,

tiene creencias y genera rutinas propias de su desarrollo profesional; segundo, los pensamientos del profesor influyen sustancialmente en su conducta e incluso la determinan, mediando así significativamente sus acciones de aula (Clark y Peterson, 1990). Un tercer aspecto, y definitivamente fundamental, es el reconocimiento de que tanto la reflexión del docente como su pensamiento deben ser comprendidos en dos dimensiones: una explícita, de relativo fácil acceso, por lo que los cuestionarios podrían ser un instrumento adecuado, y una implícita o tácita. Esta última requiere del concurso de métodos más cualitativos.

2.2.2. Teorías y creencias del profesor

2.2.2.1. Conceptualización de las teorías y creencias del profesor

Los investigadores han identificado, estudiado y definido un cierto tipo de conocimiento proposicional que mantienen los docentes como un conjunto de teorías y creencias implícitas y explícitas que mediatizan su acción cotidiana de aula. Según estos investigadores, “en la acción del docente se encuentran impresas las huellas de su pensamiento” (Pérez y Gimeno, 1990:25). Ese pensamiento es fundamentalmente un tipo de comprensión e interpretación con la

que el docente representa las situaciones cotidianas en el aula. Estas interpretaciones no obedecen exclusivamente a un tipo de conocimiento profesional aprendido por el profesor durante sus años de formación universitaria. Por el contrario, ellas obedecen a un conocimiento de tipo práctico mucho más amplio, que involucra principios construidos y/o interiorizados por el profesor durante su historia personal y profesional. Así, los diferentes roles que el profesor en formación (o en ejercicio) ha desempeñado en contextos educativos, como estudiante, amigo, hijo, padre de familia, líder, subordinado, entre otros, posibilitan un acumulado cultural que actúa en el momento de la enseñanza como teorías y creencias. Estas últimas determinan lo que el profesor hace en el aula y el sentido de su acción en ella.

2.2.2.2. Tipos de teorías y creencias identificadas en la investigación acerca del pensamiento del profesor

Desde la perspectiva de las investigaciones cognitivas, los estudios acerca de las teorías y creencias del profesor se han limitado a identificar fundamentalmente el tipo de atribuciones causales que realiza el profesor con relación al rendimiento de los estudiantes. Generalmente, el rendimiento es entendido como el éxito o fracaso del estudiante en la presentación de una prueba después de una

intervención instruccional. Pocos investigadores han estudiado las interpretaciones del docente sobre las causas del rendimiento de los estudiantes (Cfr. Clark y Peterson, 1990). Así, han descuidado casi completamente el problema relativo a la génesis y el sentido histórico e idiosincrásico de tales interpretaciones. Al centrarse en el problema de la causa, los investigadores revelan una orientación epistemológica clásica en sus indagaciones. Esa orientación genera dificultades para comprender cuál es la creencia o teoría implícita y explícita que mantiene el profesor acerca de su acción.

A pesar de lo anterior, se ha reportado también un buen número de investigaciones orientadas por un paradigma alternativo al de la visión clásica de la ciencia. La mayoría de autores lo reconocen como el paradigma de las ciencias sociales. Desde esta perspectiva, se pone en juego, ya no la identificación y análisis de las causas de la actuación de profesores y estudiantes, sino el sentido particular y social atribuido a dicha actuación por los propios actores. Lo que se pone en juego es la interpretación que del plexo social mantienen los sujetos, y no necesariamente, la identificación y/o atribución de causas.

Esta nueva orientación ha permitido ampliar el horizonte de búsqueda, en la perspectiva de las teorías y las creencias. Se ha investigado, por ejemplo, acerca de las creencias que sobre la

naturaleza de la ciencia, la enseñanza y el aprendizaje mantienen los profesores y en qué sentidos tales creencias median o determinan su labor cotidiana de enseñanza. Por otra parte, se ha identificado e interpretado el pensamiento del profesor como un conjunto de filtros que determinan el sentido de las reformas educativas locales y/o internacionales. Este aspecto puede notarse mejor en la categoría de enfoques alternativos que estudiaremos a continuación.

Enfoque alternativo

Llamamos enfoque alternativo no a un modelo específico de investigación sobre el pensamiento docente, sino más bien a una buena cantidad de formas de indagación que parten del reconocimiento de la importancia que, para la comprensión e interpretación de la enseñanza-aprendizaje, tienen las formas “desviantes” del pensamiento (Morin, 1992). De esa manera, la tendencia denominada antropológica produjo un giro en el campo de los presupuestos que acompañan la investigación del pensamiento del profesor. Se pasó desde una concepción de la enseñanza como actividad eficaz, guiada por los desarrollos de operaciones formales superiores de la intencionalidad del profesor y, en general, de la cultura que lo constituye. Lo anterior ha sido

debido al reconocimiento de la existencia de una cierta unidad circular entre el pensamiento y la acción docente.

En relación con el enfoque alternativo, debe notarse cómo las investigaciones no enfatizan tanto en los modos formales de pensar del docente cuando se enfrenta a un evento pedagógico específico, del sentido que las prácticas pedagógicas connotan para ellos. El objeto de estudio desde estos enfoques alternativos son los "contenidos de conciencia" del docente, la intencionalidad que los constituye, sus creencias en cuanto constituidas como sentido, y la comprensión que tiene el profesor de su propia práctica, de su mundo profesional. Podríamos afirmar entonces que el estudio de los pensamientos y las acciones del docente desde el punto de vista alternativo se abre a partir de la interrogación por el sentido y se desarrolla, en consecuencia, a partir del abordaje de la autocomprensión que sobre su práctica tienen los propios docentes.

Existen dos campos ampliamente definidos en el estudio alternativo del pensamiento del profesor. El primero está referido al conocimiento del profesor; el segundo, al de sus epistemologías. La diferencia radica fundamentalmente en que el estudio del conocimiento interroga por lo que piensa el profesor, mientras el estudio de las epistemologías se preguntaría por qué piensan de esa manera. En síntesis, mientras los enfoques cognitivos

preguntan acerca de cómo piensa el profesor, los enfoques alternativos interrogan qué y por qué piensan de esa manera.

2.2.3. El conocimiento de los profesores

La certeza de que no sólo los procesos formales de pensamiento de los docentes median e influyen en el proceso educativo, sino también los contenidos implícitos y explícitos en tal pensamiento, ha dirigido la atención de los investigadores hacia la “necesidad de comprender mejor las características del conocimiento de los profesores en formación y en ejercicio” (Porlán y Ribero, 1998:10) y a buscar una teoría alternativa sobre los contenidos escolares apoyándose en la epistemología de la complejidad (Cfr. García, 1998).

El desarrollo de los enfoques alternativos ha dado lugar a un estudio más amplio sobre el conocimiento del profesor. Connelly y Clandinin han insistido desde hace un tiempo en la necesidad de reconocer un tipo de conocimiento práctico en el profesor. De acuerdo con ello, el conocimiento práctico del profesor se diferenciaría del conocimiento teórico, ya que el primero se compone “tanto de contenido experiencial, como de filosofía personal, ritual, imagen y unidad narrativa” (Connelly y Clandinin, 1984: 174). Por su parte, Elbaz (1983, tomado de Marcelo, 1987) sostiene que el conocimiento

práctico del profesor es una combinación de reglas de la práctica, principios prácticos e imágenes. Estos tres componentes tienen en común que son construidos durante la historia personal, la historia de formación y la historia profesional del profesor.

Es claro que si el conocimiento del profesor, considerado como un aspecto de contenido en relación con los aspectos más generales de su pensamiento, aparece como un problema complejo de estructuras tanto teóricas como prácticas que se entremezclan. La epistemología de tal conocimiento, constitutiva también, por principio, del pensamiento de dicho profesor, debe ser considerada por lo menos simétrica, es decir, compleja.

2.2.4 La epistemología de los profesores

El estudio alternativo del conocimiento del profesor implica necesariamente el desarrollo y replanteamiento de los trabajos relacionados con sus epistemologías. Desde 1986, Shulman (1989) dejó registradas algunas tesis relacionadas con la importancia del estudio de las creencias epistemológicas del profesor para comprender su enseñanza. Dichas tesis generales fueron asumidas por diferentes investigadores en educación. La mayoría de ellos

emprendieron estudios sobre las epistemologías del profesor en el marco de la concepción de conocimiento hegemónico de la época. Así, al diferenciar entre conocimiento común y conocimiento científico, la búsqueda de una epistemología en el profesor de ciencias no mantiene una teoría epistemológica correcta (Thomaz et al, 1996). La mayoría de estos estudios han estado centrados en la búsqueda de cuáles son las creencias del profesor acerca de la naturaleza de la ciencia y del conocimiento científico.

2.2.5 Las creencias de los profesores

Las creencias, en general, que tienen los profesores no han sido objeto directo de las investigaciones pioneras en el estudio del pensamiento del profesor, como hemos podido comprobar. Los primeros trabajos se interesaron por los pensamientos del profesor relacionados con el aprendizaje de los alumnos. Sin embargo, los profesores son personas que en su quehacer diario en el aula deben comprender e interpretar el flujo completo de acontecimientos sociales que allí ocurren. El modo de proceder de los profesores en tal situación no difiere del modo que siguen las personas en otras situaciones análogas en las que deben relacionarse con objetos, personas y acontecimientos.

El interés por el estudio del profesor se extiende también al ámbito

especial de las estructuras de sus creencias. Las creencias representan una forma de inculturación. Se adquieren por asimilación a través de la observación, la participación y la imitación interpersonal. Desde el punto de vista de la enseñanza, las creencias vendrían dadas por todos los elementos culturales que conforman el mundo personal de los profesores.

Pettermann (1991) sugiere que las creencias forman como un esquema o red semántica sobre diferentes dominios de la realidad. La red contendría también creencias contradictorias, arraigadas profundamente y difíciles de cambiar, incluso frente a hechos que evidenciaran claramente situaciones contrarias al contenido de las creencias.

Pajares (1992, p. 324-326), recurriendo a diversas fuentes, resume en los siguientes aspectos las ideas principales que caracterizan las creencias:

- Las creencias se forman tempranamente y tienden a perpetuarse. Nos preservan de las contradicciones que presenta la razón, el tiempo, la escolarización o la experiencia. Se diferencian de los conocimientos fundados.

- Los conocimientos y las creencias se encuentran estrechamente relacionados e imbricados. Sin embargo, el carácter afectivo, episódico y de evaluación que concurre en las creencias, las hace actuar como filtro poderoso a través del cual se interpretan las nuevas experiencias.
- Las creencias se ordenan jerárquicamente en una red en la que se mezclan estructuras y subestructuras de creencias.
- Las creencias sobre la educación constituirían una subestructura, con conexiones no sólo con cada una de las restantes subestructuras de creencias, sino también con otra creencia, tal vez más central, que habría que entender como el sistema de creencias del individuo.
- Las creencias sobre la enseñanza están bien consolidadas por el tiempo. Resumen la experiencia personal educativa de cada individuo desde que se inicia como estudiante.
- Las creencias afectan fuertemente al comportamiento individual de cada persona.

Parece evidente que la modificación del comportamiento de los profesores debe tener en cuenta su sistema de creencias. Algunos investigadores creen que el sistema de creencias opera con una lógica diferente a la propia del sistema racional. Las creencias hacen que el individuo mantenga, a veces, posiciones contrarias a su propia

visión racional de las cosas.

Las creencias son resistentes al cambio. Algunos creen que las creencias son estáticas, difíciles de modificar, y afectan a la concepción que se tiene del rendimiento, los sentimientos sobre el propio trabajo y la autoeficacia. El mantenimiento del sistema personal de creencias podría explicar la resistencia que tienen ciertos profesores a aceptar nuevos conceptos, actitudes y valores en la educación. En último término, podían servir de justificación en ciertos casos a posiciones tan contradictorias como el aislamiento, la autosuficiencia y la resistencia al cambio y a las innovaciones.

La investigación sobre las teorías y creencias de los profesores tiene por objeto hacer más explícito el marco de referencia que guía la acción docente. Los estudios sobre teorías y creencias han intentado aproximarse a las concepciones de los profesores sobre distintos aspectos de la educación. Hay tres aspectos que destacan en el interés de los investigadores: a) estudiar las atribuciones que hacen los profesores acerca del éxito y el fracaso de los alumnos; b) analizar los factores que influyen en las interpretaciones que hacen los profesores sobre el comportamiento de los alumnos; y c) relacionar las creencias de los profesores con el comportamiento que mantienen como docentes.

En relación con la atribución que los profesores hacen de la actuación de los alumnos, las investigaciones se han preocupado por establecer si el rendimiento de los alumnos lo atribuyen a causas internas y estables (como la capacidad del alumno o el esfuerzo personal) o externas e inestables (como la suerte, el tipo de profesor o la dificultad de la tarea); y también, si los profesores tienden a atribuirse a sí mismos el éxito y el fracaso de los alumnos o si, por el contrario, tienden a atribuirlo a factores ajenos a la acción docente y, en consecuencia, no se consideran responsables del mismo. En efecto, los estudios tratan de establecer el grado de atribución y la responsabilidad docente derivada, es decir, la aceptación de responsabilidad que supone asumir por parte de los profesores su cuota de participación en el éxito o fracaso de los alumnos.

Ser agentes u observadores directos del comportamiento de los alumnos -ser jueces y parte, al mismo tiempo, supone aceptar sesgos en las atribuciones que hacen los profesores sobre la actuación de los alumnos. De hecho, algunas investigaciones muestran que las interpretaciones del rendimiento tienden a enfatizar el papel y la responsabilidad del profesor (sobre todo, cuando los alumnos tienen éxito) y otras que, por el contrario, encubren posiciones de autodefensa cuando los alumnos fracasan. A los profesores, como a

otros profesionales, les preocupa su imagen personal, la percepción que tienen otros (colegas, padres y alumnos) de su competencia profesional y, por tanto, actúan en la dirección de crearse una impresión favorable.

Además del papel del profesor, hay otros factores que influyen en las representaciones que los profesores se hacen del éxito o fracaso de los alumnos. Entre ellos se encuentra la percepción del profesor del rendimiento anterior del alumno y otras características como la raza, la clase social o el sexo.

Peterson y Barger (1984) demostraron que los profesores se sirven del conocimiento del rendimiento anterior de los alumnos para hacer predicciones sobre el rendimiento actual. Del mismo modo, indicaron que las atribuciones de causa al esfuerzo que realizan los alumnos para aprender eran un buen predictor del refuerzo que prestaban los profesores a los alumnos.

Así pues, es bastante probable que un profesor atribuya a la buena capacidad de un alumno las buenas calificaciones que obtiene, en la misma medida que considera cuestión de suerte o de azar que esas mismas calificaciones las obtenga un mal alumno. A pesar del peligro que ello encierra, hay una tendencia a confirmar las impresiones

previas que se tienen de los alumnos.

Este dato es particularmente negativo en relación con los peores alumnos: concedemos menos credibilidad al esfuerzo de un mal alumno por mejorar, que al poco esfuerzo que hacen los buenos alumnos cuando fracasan. Tan frecuente es que el fracaso de un buen alumno se juzgue como transitorio y se le busquen explicaciones ajenas a su responsabilidad, como atribuir a la casualidad, y no al esfuerzo y la capacidad, la buena actuación de un mal alumno. Los efectos de raza, clase social y sexo en las interpretaciones de los profesores son menos evidentes, aunque se observa una tendencia a estimar de modo diferente los distintos niveles de las variables en cuestión.

2.3.La Educación Inicial en el Perú

2.3.1. Marco histórico

La educación del niño menor de seis años en el Perú surge por iniciativa privada, debido a la necesidad de brindar apoyo a los hijos de madres obreras. La primera referencia sobre programas en educación inicial es la fundación de La Sociedad Auxiliadora de la Infancia en 1896 basada en didácticas europeas. Creada por Juana Alarco de Dammert, estaba dirigida a apoyar a niños de bajos recursos, especialmente hijos de madres trabajadoras. Jóvenes

limeñas tuvieron la oportunidad de realizar una obra social diferente.

En 1902 la maestra Elvira García y García, cofundadora de la sociedad antes mencionada, creó el primer kindergarten para niños de 2 a 8 años. Su inquietud por la infancia la hace difundir sus estudios basados en métodos Fröebel y Montessori. También en 1902 la misma señora Juana Alarco de Dammert estableció la Cuna Maternal, La cual fue destinada a dar educación, cuidado y alimentación a los hijos de madres obreras a los que se cuidaban de 8 de la mañana a 5 de la tarde.

En 1921 llegan de Europa a Iquitos las hermanas Emilia y Victoria Barcia Boniffatti especializadas en Educación Infantil. En 1930 el gobierno peruano se comienza a interesar por la educación Inicial mediante el establecimiento de Jardines de infancia con carácter estatal. Esta tarea fue encargada por Resolución Suprema N° 589 a las profesoras Victoria y Emilia Barcia Boniffatti, quienes inician su labor el 25 de mayo de 1931. A partir de esa fecha, con la denominación Educación Preescolar se inicia la atención de los menores de 4 y 5 años. Ellas formularon propuestas en la educación que incluían a niños desde el segundo año de vida. Sin embargo, se tuvo que esperar muchos años para que el Estado definiera el plan educativo.

En el año 1971, por Decreto de Ley N° 19326, a partir de los

10853

resultados de una evaluación diagnóstica, se crea la Educación Inicial como primer nivel del sistema educativo. Este conlleva un enfoque innovador con la finalidad de construir las condiciones necesarias para el desarrollo integral del niño de 0 a 6 años. La educación resalta la importancia que en la vida del ser humano tiene la atención integral del niño en sus primeros años. Entonces se crea la nueva estructura:

- Cunas de 0 a 3 años,
- Jardines de 3 a 6 años.

Más adelante se pudo observar que, a pesar de los esfuerzos realizados,, la cobertura en zonas rurales no había sido la suficiente. Por este motivo la Dirección de Educación toma la experiencia realizada por Caritas, en 1965, en el departamento de Puno, que realiza un trabajo de promoción social con madres que asisten con sus hijos. Por ello en 1968 se organizan las primeras Casas de Niños (wawa wasi). El programa ofrece actividades de recreación, cuidado y alimentación para los niños. Nacieron así los primeros proyectos experimentales de educación inicial no escolarizada, los que luego se extienden por todo el país.

2.3.2. Marco normativo

La Educación Inicial en el Perú se rige por el Ministerio de Educación y se basa en:

- La Constitución Política,
- Ley General de Educación (1982)
- Decreto Supremo N° 01-83-ED Reglamento de Educación Inicial,
- Ley N° 24029 y s modificatoria Ley N°252112-Ley del Profesorado.

En el Perú existen distintos tipos de escuelas las que dependen de diferentes organismos privados, iglesia, comunitarios y estatales. Sin embargo, el Ministerio de Educación es la entidad que supervisa su funcionamiento para poder cumplir con sus objetivos:

- Promover el desarrollo integral del niño y procurar su atención, alimenticia, salud y recreación.
- Prevenir, descubrir y tratar oportunamente los problemas de orden bio-psico-social que pueda perturbar al niño.
- Contribuir a la integración y funcionamiento de la familia y comunidad.

2.3.3. Perfil profesional por competencias del docente en Educación Inicial

2.3.3.1. Información General

NOMBRE DE LA CARRERA: Docencia en Educación Inicial

TÍTULO: Profesor de Educación Inicial

2.3.3.2. Objetivos de la Formación de Educadores de Educación Inicial

OBJETIVOS GENERALES:

- Formar un profesional para la docencia de Educación Inicial con preparación científica, pedagógica, humanística y tecnológica que garantice una educación de calidad.
- Consolidar en el futuro profesor/a de Educación Inicial un comportamiento ético, centrado en el interés de educar a la niñez para la vida, basándose en la investigación e innovación educativa, comprometido con el desarrollo socioeconómico y cultural del país.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Formar al futuro profesor/a de Educación Inicial con actitud ética, afectiva, reflexiva y crítica que conlleve a un compromiso con el desarrollo socio-económico y cultural del país.

- Preparar al docente de Educación Inicial con competencias cognitivas y metacognitivas que posibiliten la mediación, construcción e innovación de aprendizajes significativos y pensamiento creativo.
- Fortalecer el desarrollo de competencias curriculares, pedagógicas, investigativas, evaluativas, de gestión educativa y liderazgo, a fin de lograr una educación crítica, reflexiva y comunitaria, en función de optimizar la calidad de procesos y resultados de los aprendizajes.
- Fortalecer el diseño y desarrollo de los procesos interdisciplinarios de enseñanza-aprendizaje, a fin de lograr la comprensión, transferencia y desarrollo de saberes.
- Formar profesores/as de Educación Inicial, con autonomía y calidad académica; que sean reflexivos de su práctica docente, a fin de adaptar los procesos a la realidad nacional, institucional y de aula.
- Desarrollar en el profesor/a de Educación Inicial la sensibilidad para liderar acciones de integración de la familia, comunidad y sostenibilidad del medio ambiente.
- Desarrollar en el profesor/a de Educación Inicial habilidades, destrezas, para el trabajo creador, lúdico investigativo, con el fin de valorar, criticar y autocriticar el trabajo realizado.

2.3.3.3. Perfil por competencias del Profesor/a de Educación Inicial

A. COMPETENCIAS PRINCIPALES A DESARROLLAR

COMPETENCIAS GENERALES

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS

1. Mediador de aprendizajes significativos y funcionales, potenciando las habilidades del pensamiento de forma reflexiva, crítica y creativa.

- 1.1. Propiciar un clima afectivo en el grupo
- 1.2. Expresar oralmente sus razonamientos y sentimientos con precisión, claridad y tono de voz mesurado
- 1.3. Orientar y supervisar las actividades libres de los niños/as.
- 1.4. Aplicar el sistema de principios didácticos que caracterizan a los aprendizajes
- 1.5. Articular íntimamente las inteligencias múltiples categorizadas, por su objeto de comprensión y de su manejo.
- 1.6. Seleccionar adecuadamente el método, los procedimientos y los medios para el desarrollo de la actividad.
- 1.7. Elegir las diferentes formas de organización que puede particularmente asumir la actividad.

- 1.8. Orientar a los niños/as hacia los objetivos de la actividad en función de un aprendizaje motivador.
- 1.9. Integrar los objetos de aprendizaje del referente curricular
- 1.10. Vincular las actividades de reproducción con las de producción y las de creatividad.

2. Investigador técnico crítico de la realidad educativa, aplicando procesos cuantitativos con rigor científico y ético.

- 2.1. Desarrollar una permanente investigación acción-reflexión-acción, para el mejoramiento de su práctica.
- 2.2. Investigar los actuales procesos de enseñanza-aprendizaje a fin de experimentarlos e innovarlos.
- 2.3. Evaluar proyectos de investigación y desarrollo socioeducativo.
- 2.4. Socializar innovaciones y logros de las investigaciones en la comunidad educativa.

3. Diseñador del currículo en su nivel de desempeño, en función del modelo educativo y las exigencias del entorno, con criterio innovador y participativo

- 3.1. Corregir el intelectualismo unilateral de los currículos científicos; concebir al estudiante como una totalidad para lograr su desarrollo integral.

3.2. Estructurar el currículo de forma sistemática, precisando los elementos que lo componen.

3.3. Elaborar el currículo dentro de una realidad contextual considerando las múltiples diversidades como fuente mutua de enriquecimiento.

3.4. Interpretar y aplicar las diferentes corrientes filosóficas, psicológicas, pedagógicas, antropológicas y sociológicas para fundamentar la práctica del profesor/a de Educación Inicial.

3.5. Evaluar instrumentos curriculares y proyectos, de acuerdo con su formación profesional.

4. Gestor de la institución educativa de calidad en función de procesos administrativos, con liderazgo y visión de futuro.

4.1. Evaluar los procesos administrativos sobre la base de criterios, indicadores y estándares de calidad institucional para la rendición de cuentas.

4.2. Aplicar modelos y estilos de gestión, en términos de calidad para el cumplimiento de los objetivos educativos.

4.3. Ejecutar y evaluar proyectos para el desarrollo institucional.

4.4. Liderar la gestión en beneficio de la institución a través del trabajo en equipo.

4.5. Desarrollar la supervisión y evaluación educativa en el ejercicio profesional, utilizando adecuadamente herramientas tecnológicas.

5. Evaluador de logros en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito institucional y de aula en forma criterial y holística.

5.1. Manejar técnicas e instrumentos de evaluación acordes con la etapa evolutiva.

5.2. Diseñar sistemas de evaluación cualitativa, formativa y formadora en la enseñanza-aprendizaje.

5.3. Evaluar el programa y el funcionamiento de los procesos educativos en los que se dan los aprendizajes: recursos, organización del ambiente físico, del tiempo y otros.

5.4. Aplicar procesos de evaluación institucional y metaevaluación con los actores del proceso educativo.

5.5. Autoevaluar su desempeño en la formación de los niños/as.

5.6. Estimular los esfuerzos y logros individuales y colectivos de los estudiantes.

6. Promotor de la participación comunitaria, liderando procesos de integración y consensos con respeto, solidaridad y equidad.

6.1. Desarrollar una labor participativa, educativa y sistemática con la familia.

6.2. Involucrar a los miembros de la comunidad en beneficio de la educación de los niños/as.

6.3. Propiciar la colaboración de las instituciones y organizaciones de la comunidad en las tareas del centro infantil y del trabajo por las vías no formales.

6.4. Seleccionar estrategias que permitan la relación y acciones de colaboración entre el centro infantil y las vías no formales de la educación.

7. Protector de la salud física y mental de los niños/as.

7.1. Organizar los ambientes de trabajo, juego y otros manteniendo normas de aseo y estética.

7.2. Controlar de manera sistemática y permanente las condiciones higiénicas del ambiente.

7.3. Propiciar acciones de prevención, salud y protección de los niños/as.

7.4. Ejecutar actividades de rutina, de la etapa de adaptación y otras pertinentes a los grupos etáreos.

8. Desarrollador del nuevo paradigma del niño y la niña, del eje principal y del plano transversal del referente curricular

8.1. Integrar de manera sistémica las tres dimensiones del yo de los niños/as (consigo mismo, con los demás y con la naturaleza).

8.2. Utilizar la transversalidad conceptual y práctica en la estructuración educativa.

8.3. Emplear el eje principal de la afectividad como núcleo del pensamiento creativo y lógico, como dos fuerzas que se cruzan entre sí.

8.4. Utilizar el juego y el arte como estrategias metodológicas en el aprendizaje.

B. SISTEMATIZACIÓN DE LAS COMPETENCIAS POR NIVELES

NIVEL COMPETENCIAS PRINCIPALES

I. Al terminar el primer nivel, los estudiantes estarán en capacidad de:

- 1) Comprender los fundamentos psicopedagógicos del modelo curricular que fundamenta el proceso educativo de Educación Inicial.
- 2) Orientar los cambios que se desarrollan y se operan en los primeros años de vida.
- 3) Usar sus pensamientos y sentimientos con precisión y claridad para una pertinente comunicación.
- 4) Aplicar la tecnología en los procesos de estudios.

5) Relacionar la teoría con la práctica pedagógica

II. Finalizado el segundo nivel, estarán en capacidad de.

- 1) Estructurar el currículo en forma holística, precisando los objetivos generales y específicos, objetos y experiencias de aprendizaje.
- 2) Diagnosticar problemas de aprendizaje.
- 3) Propiciar acciones de prevención de salud, alimentación y protección de los niños y niñas.
- 4) Dominar el desarrollo psicomotriz en las diferentes edades
- 5) Elaborar materiales para tratar las experiencias de aprendizaje.
- 6) Manejar el idioma seleccionado a un nivel básico.

III. Al completar el tercer nivel, estarán en capacidad de

- 1) Seleccionar adecuadamente los métodos y técnicas para el manejo de las experiencias de aprendizaje.
- 2) Aplicar adecuadamente las estrategias metodológicas en correspondencia con el proceso evolutivo.
- 3) Dirigir con eficiencia el trabajo metodológico.
- 4) Practicar adecuadamente la estimulación temprana.
- 5) Diseñar procesos evaluativos cuanti cualitativos.

IV. Terminado el cuarto nivel podrán:

- 1) Conocer y aplicar las políticas y normas, incluyendo los deberes y derechos de los niños y las niñas
- 2) Fomentar un clima emocional positivo, comportamientos éticos en todas las acciones.
- 3) Practicar contextualmente la teoría y práctica de las didácticas.
- 4) Conocer y practicar la comunicación y el asesoramiento entre la familia y la comunidad.

V. Al completar el quinto nivel estarán en capacidad de

- 1) Aplicar los conocimientos teóricos en la práctica educativa de los Centros de Educación Infantil, en alguna modalidad de educación.
- 2) Investigar en la práctica y reflexionar en ella sobre las soluciones innovadoras que contribuyen al desarrollo educativo.

VI. Finalizado el sexto nivel, estarán en condiciones de

- 1) Aplicar los conocimientos teóricos en la práctica educativa en alguna modalidad de educación.
- 2) Trabajar con la comunidad en beneficio de la educación de los niños.
- 3) Determinar estrategias innovadoras en la solución de problemas del centro infantil.

4) Demostrar una formación integral en su práctica docente, con capacidad de autoevaluación y rendición de cuentas a la comunidad.

5) Aplicar toda su formación en el trabajo de campo.

3. DEFINICIÓN DE TÉRMINOS

Creencia:

Conocimientos subjetivos poco elaborados, generados particularmente por cada individuo para explicarse y justificar muchas decisiones y actuaciones personales y profesionales vividas.

Conocimiento:

Conjunto de datos sobre hechos, verdades o de información ganada a través de la experiencia o del aprendizaje a través de la introspección.

Creencia pedagógica:

Concepciones o teorías implícitas del profesorado que generan una disposición a actuar de un modo determinado.

Dimensión aprendizaje:

Percepción que los profesores tienen sobre las formas de transmisión de conocimientos hacia los alumnos, para el aprendizaje y motivación.

Dimensión conocimiento:

Percepción de los profesores sobre los aspectos curriculares y la innovación de la enseñanza.

Dimensión control:

Alude al juicio de los profesores en cuanto al control de la clase en aspectos curriculares de contenidos y de administración.

Dimensión diversidad:

Forma en que los profesores perciben las diferencias individuales de los alumnos en clase, y la forma en que consideran que tales diferencias deberían ser atendidas.

Dimensión escuela / sociedad:

Percepción de los profesores hacia las relaciones e influencias de la escuela y la sociedad en función a asumir una concepción educativa determinada: tradicional o innovadora.

Dimensión rol del profesor:

Creencias de los profesores hacia el papel que desempeñan en el ámbito educativo.

Idea:

Concepto que tiene un significado.

Institución Educativa:

Lugar donde se desarrolla el proceso enseñanza-aprendizaje en función de una determinada política, concepción y acción educativa.

Institución Educativa Estatal:

Centro Educativo dirigido y administrado por el Ministerio de Educación.

Institución Educativa Particular:

Centro educativo dirigido y administrado por sus promotores o dueños.

Pensamiento:

Actividad y creación de la mente, que es traído a la existencia, mediante la actividad del intelecto.

Supuesto:

Suposición sobre la situación corriente, o una presuposición sobre los acontecimientos de la situación futura, la cual se asume como verdadera en ausencia de muestras positivas.

CAPÍTULO II

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1. IDENTIFICACIÓN O DETERMINACIÓN DEL PROBLEMA

En las tres últimas décadas, la psicología de la instrucción ha incorporado al estudio del conocimiento del profesor como persona, los pensamientos, ideas y creencias que tiene sobre los alumnos, el aprendizaje y las formas de llevar a cabo la enseñanza. Este se ha convertido en una línea de investigación fecunda y significativa en el contexto psicopedagógico de la enseñanza (Calderhead, 1988; Marcelo, 1987 y Pérez, 1988)

Las creencias, en general, que tienen los profesores no han sido objeto directo de las investigaciones pioneras en el estudio del pensamiento del profesor. Los primeros trabajos se interesaron por los pensamientos del profesor relacionados con el aprendizaje de los alumnos. Sin embargo, los profesores son personas que en su quehacer diario en el aula deben comprender e interpretar el flujo de acontecimientos sociales que allí ocurren. El modo de proceder de los profesores en tal

situación no difiere del modo que siguen las personas en otras instituciones análogas en las que deben relacionarse con objetos, personas y acontecimientos.

El interés por el estudio del profesor se extiende también al ámbito especial de las estructuras de sus creencias. Las creencias representan una forma de inculturación; se adquieren por asimilación a través de la observación, la participación y la imitación interpersonal. Desde el punto de vista de la enseñanza, las creencias vendrían dadas por todos los elementos culturales que conforman el mundo personal de los profesores.

Pelterman (1991) sugiere que las creencias forman un esquema o red semántica sobre diferentes dominios de la realidad. La red contendría también creencias contradictoras, arraigadas profundamente y difíciles de cambiar, incluso frente a hechos que evidenciaran claramente situaciones contrarias al contenido de las creencias.

En la actualidad las creencias del profesor están consideradas como el mejor indicador en la toma de decisiones en el aula, ya que se asume que ninguna actuación didáctica es fruto del azar y, por el contrario, cualquier intento de cambio en la actuación está condenado al fracaso.

Pajares (1992) resume en los siguientes aspectos las ideas principales que caracterizan las creencias:

- Las creencias se forman tempranamente y tienden a perpetuarse. Nos preservan de las contradicciones que presenta la razón, el tiempo, la escolarización o la experiencia. Se diferencian de los conocimientos fundados.
- Los conocimientos y las creencias se encuentran estrechamente relacionados e imbricados. Sin embargo, el carácter afectivo, episódico y de evaluación que concurre en las creencias las hace actuar como filtro poderoso a través del cual se interpretan las nuevas experiencias.
- Las creencias se ordenan jerárquicamente en una red en la que se mezclan estructuras y subestructuras de creencias.
- Las creencias sobre la educación constituirían una subestructura, con conexiones no sólo con cada una de las restantes subestructuras de creencias, sino también con otra creencia, tal vez más central, que habría que entender como el sistema de creencias del individuo.

- Las creencias sobre la enseñanza están bien consolidadas por el tiempo. Resumen la experiencia personal educativa de cada individuo desde que se inicia como estudiante.

- Las creencias afectan fuertemente al comportamiento individual de cada persona.

De otro lado, las creencias se relacionan con las prácticas o desempeños de cada individuo. En este sentido, la experiencia que cada docente va acumulando en su quehacer didáctico va incrementando, reforzando o modificando sus creencias pedagógicas, organizativas o variables normativas, organizativas, de gestión y/o modelo educativo asumido por cada institución educativa. Por tanto, el tipo de gestión académica y administrativa de la institución educativa se presenta como una variable que podría influir en el sistema de creencias pedagógicas en los docentes.

En nuestro medio se desconocen trabajos relacionados con las creencias pedagógicas, a pesar de su importancia no sólo teórica, sino también didáctica, social y práctica, por lo que se convierte, en una línea de investigación relevante y significativa.

El presente trabajo de investigación tiene como propósito principal analizar comparativamente las creencias pedagógicas de las docentes

de educación inicial en función al tipo de gestión de la institución educativa: estatal y particular, y pretende responder a las siguientes interrogantes de investigación.

2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Problema principal:

- ¿Difieren las creencias pedagógicas de las docentes de educación inicial de instituciones educativas estatales y particulares del distrito de Lurigancho – Chosica?

Problemas Secundarios:

- ¿Cuáles son las creencias pedagógicas de las docentes de educación inicial de instituciones educativas estatales en cuanto a las dimensiones control, diversidad, aprendizaje, rol del profesor y relación escuela-sociedad?
- ¿Cuáles son las creencias pedagógicas de las docentes de educación inicial de instituciones educativas particulares en cuanto

a las dimensiones control, diversidad, aprendizaje, rol del profesor y relación escuela-sociedad?

- ¿Existe diferencias en las creencias pedagógicas entre las docentes de educación inicial de instituciones educativas estatales y particulares?

3. IMPORTANCIA Y JUSTIFICACIÓN

El trabajo realizado reviste una especial importancia en la medida que asume una justificación teórica y práctica.

Justificación teórica

Los datos obtenidos aportarán información empírica de base sobre las creencias pedagógicas de las docentes de educación inicial del distrito de Lurigancho – Chosica, con lo cual se llenaría el vacío existente de conocimientos sobre esta temática en nuestro medio. De igual manera, permitirá sistematizar y organizar un conjunto de conocimientos acerca de las creencias pedagógicas que se encuentran dispersos en las fuentes de información accesibles. De otro lado, la información facilitará la generación de nuevos problemas de investigación que sustentará futuros programas y proyectos de investigación.

Justificación práctica

Los hallazgos que se reportan en la investigación servirán de insumos referenciales para las autoridades educativas, a fin de considerar, en todos los procesos de actualización, capacitación y perfeccionamiento docente, las creencias educativas como núcleos temáticos relevantes que se deben desarrollar. Todo ello redundará en la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje en el aula, producto del cambio cognitivo en los participantes. De igual manera, servirá de información de base a los directivos de universidades e institutos donde se forman docentes para incluir a las creencias pedagógicas como contenidos significativos que deben ser considerados en la estructura curricular, así como, en el desarrollo de talleres o actividades extracurriculares, pues, como ya se indicó, las creencias o pensamientos del profesor guían y orientan su conducta, vale decir, su conducta didáctica.

4. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Entre las limitaciones tenemos las siguientes:

- Los pocos antecedentes de estudio relacionados con nuestra temática existentes en nuestro medio.
- La relativa resistencia de los sujetos de la muestra a responder los protocolos del instrumento de recolección de datos.

CAPÍTULO III DE LA METODOLOGÍA

1. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

Objetivo general:

- Describir y comparar las creencias pedagógicas de las docentes de educación inicial de instituciones educativas estatales y particulares del distrito de Lurigancho – Chosica.

Objetivos específicos:

- Identificar las creencias pedagógicas de las docentes de educación inicial de instituciones educativas estatales en cuanto a las dimensiones control, diversidad, aprendizaje, rol del profesor y relación escuela-sociedad.

- Identificar las creencias pedagógicas de las docentes de educación inicial de instituciones educativas particulares en cuanto a las dimensiones: control, diversidad, aprendizaje, rol del profesor y relación escuela-sociedad.

- Establecer la existencia de diferencias significativas en las creencias pedagógicas entre las docentes de educación inicial de instituciones educativas estatales y particulares del distrito de Lurigancho-Chosica.

2. SISTEMAS DE HIPÓTESIS

Hipótesis general

- H1** Existen diferencias significativas en las creencias pedagógicas entre las docentes de educación inicial de instituciones educativas estatales y particulares del distrito de Lurigancho – Chosica.
- H0** No existen diferencias significativas en las creencias pedagógicas entre las docentes de educación inicial de instituciones educativas estatales y particulares del distrito de Lurigancho – Chosica.

Hipótesis específicas

- H1** Existen diferencias significativas en las ciencias pedagógicas en la dimensión **control** entre las docentes de educación inicial de instituciones educativas estatales y particulares.
- H0** No existen diferencias significativas en las ciencias pedagógicas en la dimensión **control** entre las docentes de educación inicial de instituciones educativas estatales y particulares.
- H2** Existen diferencias significativas en las creencias pedagógicas en la dimensión **diversidad** entre las docentes de educación inicial de instituciones educativas estatales y particulares.
- H0** No existen diferencias significativas en las creencias pedagógicas en la dimensión **diversidad** entre las docentes de educación inicial de instituciones educativas estatales y particulares.
- H3** Existen diferencias significativas en las creencias pedagógicas en la dimensión **aprendizaje** entre las docentes

de educación inicial de instituciones educativas estatales y particulares.

H0 No existen diferencias significativas en las creencias pedagógicas en la dimensión **aprendizaje** entre las docentes de educación inicial de instituciones educativas estatales y particulares.

H4 Existen diferencias significativas en las creencias pedagógicas en la dimensión **rol del profesor** entre las docentes de educación inicial de instituciones educativas estatales y particulares.

H0 No existen diferencias significativas en las creencias pedagógicas en la dimensión **rol del profesor** entre las docentes de educación inicial de instituciones educativas estatales y particulares.

3. VARIABLES DE ESTUDIO

V1 Tipo de gestión de Institución Educativa.

V2 Creencias pedagógicas.

OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES
V1: Tipo de gestión educativa.	<ul style="list-style-type: none">- Estatal.- Particular.	Respuesta a los datos generales del inventario de creencias del profesor
V2: Creencias pedagógicas.	<ul style="list-style-type: none">- Control.- Diversidad.- Aprendizaje.- Rol del profesor.- Relación escuela-sociedad.	Respuesta a los ítems del inventario de creencias del profesor de Tabachnick y Zeinchner.

4. TIPO DE INVESTIGACIÓN

La investigación realizada se enmarcó dentro del tipo de investigación descriptiva, pues que trata de identificar las creencias pedagógicas de las docentes de educación inicial de instituciones educativas estatales y particulares del distrito de Lurigancho-Chosica tal y como se presenta en el momento de la evaluación. Según Hernández y otros (2006), los estudios de ésta índole tratan de obtener información acerca del estado actual de los fenómenos. Con ello se pretende precisar la naturaleza de una situación tal como existe en el momento del estudio.

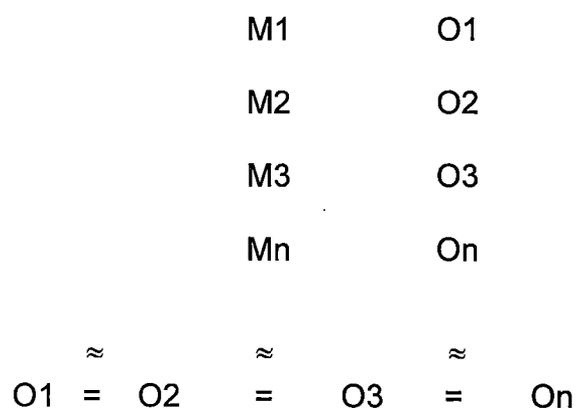
5. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

El diseño de investigación corresponde básicamente al Descriptivo-Comparativo en la medida que los resultados a obtener permitieron determinar la existencia de diferencias significativas en las creencias pedagógicas entre las docentes de educación inicial de instituciones educativas estatales y particulares del distrito de Lurigancho.

Según Sánchez y Reyes (2006), este diseño parte de la consideración de dos o más investigaciones descriptivas simples; esto es, recolectar información relevante en varias muestras con respecto a un mismo fenómeno o aspecto de interés y luego caracterizar este fenómeno en

base a la comparación de los datos recogidos, pudiendo hacerse esta comparación en los datos generales o en una categoría de ellos.

Este diseño se esquematiza bajo el siguiente diagrama:



Donde:

M1, M2, M3, Mn: representan cada una de las muestras

O1, O2, O3, On: información recogida en cada una de las muestras

= : iguales

≠ : diferentes

~ : semejantes

6. POBLACIÓN Y MUESTRA

Población:

La población de estudio estuvo constituida por 281 docentes de educación inicial de instituciones educativas estatales y particulares del distrito de Lurigancho – Chosica.

En la tabla 1 se consigna la distribución de la población por Tipo de Institución Educativa.

TABLA 1

Distribución de la población

Institución Educativa	Ubicación		N	%
	Urbana	Rural		
Estatal	71	40	111	40
Particular	128	42	170	60
Total	199	82	281	100

Fuente: Portal Ministerio de Educación

Como se observa en la Tabla 1, hay más docentes en las Instituciones Educativas de Inicial de gestión particular que estatal y la mayoría se encuentra ubicada en la zona urbana.

Muestra

Para efectos de la selección de la muestra de estudio, se tomó la decisión de tomar como población a las docentes de educación inicial de las instituciones educativas ubicadas en la zona urbana, por su fácil accesibilidad y condiciones contextuales similares. La técnica de muestreo aplicado fue el probabilístico.

Para la estimación del tamaño de la muestra se aplicó la siguiente fórmula: (Sierra Bravo, 1994).

$$n = \frac{Z^2 PQN}{E^2 (N - 1) + Z^2 PQ}$$

Donde :

n = Tamaño de la muestra necesaria

$$Z^2 = (1.96)^2$$

P = Probabilidad de que el evento ocurra 50%

Q = Probabilidad de que el evento no ocurra 50%

$$\sum = 0.05 \text{ ó } 5\%$$

N = Tamaño de la población

Reemplazando tenemos:

$$n = \frac{(1.96)^2 (0.50) (0.50) 199}{(0.05)^2 (199-1) + (1.96)^2 (0.50) (0.50)}$$

$$n = 131$$

La cantidad de docentes de instituciones estatales y particulares se determinarán por afijación proporcional aplicando la siguiente fórmula:

$$N_1 = \frac{n}{N} N_1$$

Reemplazando tenemos:

Institución Educativa Estatal

$$N_1 = \frac{131}{199} \times 71 = 47$$

Institución Educativa Particular

$$N_2 = \frac{131}{199} \times 128 = 84$$

De acuerdo con la aplicación de la fórmula, el tamaño de la muestra queda establecido de 47 sujetos para las Instituciones Educativas de Educación Inicial Estatal y 84 para las Instituciones Educativas de Educación Inicial Particular.

La aplicación del instrumento se realizó al azar, previa codificación de acuerdo a la Institución Educativa y número de docentes adscritos.

Las docentes de instituciones educativas estatales fueron las que accedieron con agrado a responder el instrumento de recolección de datos, así, se logró

aplicar a 57 docentes. Situación contraria sucedió con las docentes de instituciones educativas particulares que mostraron actitudes de negación abierta, otras solicitaron que se les deje el instrumento para contestarlo unos días después. Sin embargo, muchas de éstas últimas devolvieron el instrumento sin contestar aduciendo diversos motivos. Por ello, solamente se pudo recepcionar 44 cuestionarios debidamente llenados.

Asimismo, la edad promedio de las docentes que participaron de la investigación fue de 27 años, el 70% de ellas solteras.

CAPÍTULO IV

DE LOS INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN Y RESULTADOS

1. SELECCIÓN DE LOS INSTRUMENTOS

El **Inventario de Creencias del Profesor** ha sido traducido y adaptado del original elaborado por Tabachnick y Zeichner (1984). Este inventario se basa en el trabajo realizado por Berlak y Berlak (1981) sobre dilemas educativos. Consta de 47 ítems que se agrupan en seis dimensiones. Estas dimensiones son las siguientes:

A) Dimensión control

Tiene por finalidad de describir y analizar las diferencias en el “locus” y extensión del control clase. Pretende delimitar cuáles son, a juicio de los profesores, las competencias en cuanto al control de clase que le corresponden, Se hace hincapié en el modo en el que creen que deben ponerse en práctica determinados aspectos curriculares y de

contenidos, las atribuciones cedidas a los padres en la dirección de la clase, y el control que ambos ejercen sobre la administración escolar. Asimismo, esta dimensión intenta dar a conocer en qué modo los profesores consideran que los estudiantes deben entender el modelo de control que ejercen sobre la clase. De la misma manera, pretende descubrir si los profesores consideran que las metas y objetivos educativos deben venir impuestos o determinados por otras personas o estamentos, o, por el contrario, les corresponde a ellos responder a las necesidades e intereses de sus alumnos, vigilando las metas a determinar en sus clases.

Los ítems que se agrupan en esta dimensión tienen cuatro subdimensiones distintas:

- A.1. Determinación de procedimientos en clase.
- A.2. Determinación del currículum y contenido que se va a enseñar.
- A.3. Implicación de los padres y profesores en las decisiones de la escuela.
- A.4. Control del profesor sobre la conducta del alumno.

B) Dimensión diversidad

Detecta la manera en que los profesores perciben la diversidad de los alumnos en la clase, y la forma en que consideran que tal diversidad

debería ser atendida. Determina en qué medida los profesores consideran que las diferencias de trato entre los grupos que existen en clase y el establecimiento de metas educativas diferenciadas o comunes pueden repercutir en las conductas y aptitudes de sus alumnos.

Consta de una subdimensión:

B.1. Cómo manejar las diferencias entre los niños.

C) Dimensión aprendizaje

Esta dimensión detecta las percepciones que los profesores tienen sobre las formas de transmisión de conocimiento hacia los alumnos, metodología para el aprendizaje y motivación.

Registra el interés que tienen los profesores por desarrollar un determinado estilo de aprendizaje en clase (competitivo, individualista o cooperativo) y el interés que poseen en motivar a los alumnos para hacer atractiva su asignatura.

Detecta si el profesor pretende inculcar un sentido de totalidad en el aprendizaje de su asignatura, o, si por el contrario, la presenta en unidades diferenciadas de contenido. También determina el papel que adjudican los profesores al error en el aprendizaje.

Consta de tres subdimensiones, que son las siguientes:

- C.1. Necesidad de fomentar el aprendizaje cooperativo.
- C.2. El papel de los errores en el aprendizaje.
- C.3. Tipo de motivación.

D) Dimensión rol del profesor

Esta dimensión detecta las creencias de los profesores hacia el papel que desempeñan. Descubre qué tipo de rol consideran los profesores más adecuado poner en práctica en la escuela, con cuál se sienten identificados y si consideran que los alumnos perciben y respetan su papel, en la forma en que lo dan a entender.

Cuenta con una sola subdimensión:

- D.1. Tipo de rol.

E) Dimensión escuela/sociedad

Esta dimensión infiere aspectos relacionados con las percepciones de los profesores hacia las relaciones e influencias de la escuela y la

sociedad, concepciones de los escolares e implicación de la escuela en los cambios sociales.

Esta dimensión registra la opinión de los profesores en cuanto a la propia función que se adjudican a sí mismos y a la institución escolar, dentro de la sociedad; si demuestran una actitud reformadora o no de la sociedad desde la escuela.

Por otro lado, determina las concepciones que poseen, en cuanto al tipo de personas que forman para el futuro.

Consta de dos subdimensiones:

E.1. Participación del profesor y la escuela en la transformación de la sociedad.

E.2. Papel de la escuela frente a las desigualdades sociales.

F) Dimensión conocimiento

Detecta, aquellos aspectos relacionados con el currículum y la innovación de la enseñanza. Descubre los aspectos curriculares que consideran más importantes. La concepción que poseen del currículum, como un todo integrador, o como materias separadas sin vínculos entre ellas. Y si aquel les lleva a conseguir el tipo de conocimiento que

pretenden en sus alumnos: creativo, de indagación y de resolución de problemas, o por el contrario, se inclinan por desarrollar un conocimiento basado en hechos conceptos o principios ya establecidos.

Consta de dos subdimensiones.

F.1. Énfasis del currículum

F.2. Énfasis en la separación/integración de las materias.

Para efectos de nuestro trabajo, se seleccionó a las cinco primeras dimensiones del inventario. No se consideró la dimensión conocimiento por los siguientes motivos:

- a) El objeto de estudio no era el conocimiento sino las creencias.
- b) La casi totalidad de las docentes de Educación Inicial manejan similar información pedagógica debido a las capacitaciones oficiales desarrolladas por el Ministerio de Educación.
- c) Las subdimensiones de esta dimensión no se aplican en el nivel de Educación Inicial.

4. DESCRIPCIÓN DE OTRAS TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Entre las principales técnicas aplicadas durante la investigación, tenemos:

- **Técnica psicométrica**, en la medida que se utilizó el cuestionario sobre las creencias pedagógicas del profesor, elaborado con criterios psicométricos de validez, confiabilidad y normalización.
- **Técnica de análisis de documentos**, la cual fue aplicada durante todo el proceso de investigación.
- **Técnica de entrevista**, que fue aplicada en el momento de evaluación de las variables.

5. TÉCNICAS DE PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE DATOS

Las técnicas de procesamiento y análisis de datos aplicadas fueron las de tipo descriptivo e inferencial como el análisis de frecuencia y porcentual; así como la prueba Ji cuadrada de Homogeneidad y de Independencia.

Prueba Chi Cuadrada

El valor de la prueba Chi Cuadrada se obtiene mediante la siguiente expresión:

$$X^2 = \sum \frac{(F_o - F_e)^2}{F_e}$$

Donde :

F_o = frecuencias observadas

F_e = frecuencias esperadas

Se consideran los grados de libertad (G.L.) que se deduce según el número de filas y columnas que tiene la tabla de contingencia o bidimensional.

Si: m = N° de filas

n = N° de columnas

Entonces: GL = (m-1) (n-1)

Al tomar decisiones acerca de parámetros, se comparan los valores observados de Chi Cuadrada calculados en los datos de la muestra con los valores críticos de la distribución teórica de Chi Cuadrada, con (c-1) (f-1) grados de libertad y a un nivel de significación específico.

Para los cálculos estadísticos efectuados a partir de los datos de las muestras, se ha utilizado un nivel de significación de 0.0001.

4. PRESENTACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

En este acápite se muestran, analizan e interpretan los resultados del tratamiento estadístico de los datos recolectados mediante los instrumentos utilizados para la colecta de información, todo ello mediante un conjunto de tablas elaboradas en vista de los objetivos e hipótesis del estudio.

4.1. Creencias pedagógicas de docentes de Educación Inicial de instituciones educativas estatales

Para identificar las creencias pedagógicas de las docentes de Educación Inicial sean de instituciones educativas estatales o particulares en cuanto a las dimensiones control, diversidad, aprendizaje, rol del profesor y relación escuela-sociedad y atendiendo a las puntuaciones posibles de lograr en las escalas del cuestionario que las evalúan, se clasificó a las profesoras en las siguientes categorías: Muy Fuertes, Fuertes, Término Medio, Débiles y Muy débiles. A continuación, se realizó un análisis de frecuencias y porcentual para determinar el número de docentes que se distribuyen

en estas categorías; luego para precisar si las posibles diferencias observadas en esta distribución son o no estadísticamente significativas (o no debidas al azar o casualidad) se utilizó la prueba Ji Cuadrada de Homogeneidad en el supuesto que, de no existir una categoría prevalente, los profesores de la muestra se distribuirán por igual en las cinco categorías (Clark-Carter, 2002).

Tabla 1. Creencias pedagógicas de docentes estatales de nivel inicial:
Dimensión control

CATEGORÍAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Muy Fuerte	0	0
Fuerte	1	1.8
Término Medio	56	98.2
Débil	0	0
Muy débil	0	0
TOTAL	57	100

Tabla 2. Resultados de la aplicación de la prueba Chi cuadrada de Homogeneidad.

Valor Chi Cuadrada de homogeneidad	Grados de libertad	Nivel de significación (α)	Significatividad
53.070	1	0.0001	Sí, altamente significativo

En la Tabla 2 se presentan resultados que indican que de una manera estadística altamente significativa ($p < 0.0001$) existen diferencias en la distribución de las docentes de Educación Inicial en las categorías de creencias pedagógicas en la dimensión **control**. La revisión de la tabla 1 indica que predomina y caracteriza a la muestra la categoría **término medio**. Aquí se ubican el 98.2% o prácticamente casi todos los docentes.

Tabla 3. Creencias pedagógicas de docentes estatales de nivel inicial:
Dimensión diversidad

CATEGORÍAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Muy Fuerte	3	5.3
Fuerte	23	40.38
Término Medio	31	54.38
Débil	0	0
Muy débil	0	0
TOTAL	57	100

Tabla 4. Resultados de la aplicación de la prueba Ji cuadrada de Homogeneidad.

Valor Chi Cuadrada de homogeneidad	Grados de libertad	Nivel de significación (α)	Significatividad
28.737	2	0.0001	Sí, altamente significativo

Los resultados presentados en la Tabla 4 indican que de una manera estadística altamente significativa ($p < 0.0001$) existen diferencias en la distribución de las docentes de Educación Inicial en las categorías de creencias pedagógicas en la dimensión **diversidad**. La revisión de la tabla 3 señala que predomina y caracteriza a la muestra la categoría **término medio**. Aquí se ubican el 54.38% o prácticamente 6 de cada 10 docentes. Sin embargo, es pertinente indicar que el otro 40.38% de estas profesoras se sitúan en las categorías Fuerte (3 de cada 10) y Muy Fuerte (5.3% o 1 de cada 10).

Tabla 5. Creencias pedagógicas de docentes estatales de nivel inicial:

Dimensión aprendizaje

CATEGORÍAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Muy Fuerte	3	5.3
Fuerte	30	52.6
Término Medio	21	36.8
Débil	3	5.3
Muy débil	0	0
TOTAL	57	100

Tabla 6. Resultados de la aplicación de la prueba Chi Cuadrada de Homogeneidad.

Valor Chi Cuadrada de homogeneidad	Grados de libertad	Nivel de significación (α)	Significatividad
38.368	3	0.0001	Sí, altamente significativo

En la Tabla 6 se presentan resultados que indican que de una manera estadística altamente significativa ($p < 0.0001$) existen diferencias en la distribución de las docentes de Educación Inicial en las categorías de creencias pedagógicas en la dimensión **aprendizaje**. La revisión de la tabla 5 señala que predomina y caracteriza a la muestra la categoría **fuerte**. Aquí

se ubican el 52.6% o prácticamente 5 de cada 10 docentes. Es pertinente indicar que en la categoría Débil se ubica el 5.3% de la muestra o 1 de cada 10 docentes y ninguno en la categoría Muy débil.

**Tabla 7. Creencias pedagógicas de docentes estatales de nivel inicial:
Dimensión rol del profesor**

CATEGORÍAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Muy Fuerte	0	0
Fuerte	14	24.6
Término Medio	42	73.7
Débil	1	1.8
Muy débil	0	0
TOTAL	57	100

Tabla 8. Resultados de la aplicación de la prueba Chi Cuadrada de Homogeneidad.

Valor Chi Cuadrada de homogeneidad	Chi de de libertad	Grados de libertad	Nivel de significación (α)	Significatividad
46.211	2		0.0001	SI, altamente significativo

Los resultados mostrados en la Tabla 8 indican que de una manera estadística altamente significativa ($p < 0.0001$) existen diferencias en la distribución de las docentes de Educación Inicial en las categorías de creencias pedagógicas en la dimensión rol del profesor. La revisión de la tabla 7 enseña que predomina y caracteriza a la muestra la categoría **término medio**. Aquí se ubican el 73.7% o prácticamente 7 de cada 10 docentes. Es pertinente indicar que en la categoría Fuerte se ubica el 24.6% de la muestra o 2 de cada 10 docentes.

Tabla 9. Creencias pedagógicas de docentes estatales de nivel inicial:
Dimensión relación escuela-sociedad

CATEGORÍAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Muy Fuerte	7	12.3
Fuerte	32	56.1
Término Medio	18	31.6
Débil	0	1.8
Muy débil	0	0
TOTAL	57	100

Tabla 10. Resultados de la aplicación de la prueba Chi cuadrada de Homogeneidad.

Valor Chi Cuadrada de homogeneidad	Grados de libertad	Nivel de significación (α)	Significatividad
16.526	2	0.0001	Sí, altamente significativo

En la Tabla 10 se presentan resultados que indican que de una manera estadística altamente significativa ($p < 0.0001$) existen diferencias en la distribución de las docentes de Educación Inicial en las categorías de creencias pedagógicas en la dimensión **relación escuela-sociedad**. La revisión de la tabla 9 señala que predomina y caracteriza a la muestra la categoría **fuerte**. Aquí se ubican el 56.1% o prácticamente 6 de cada 10 docentes. Es pertinente indicar que en la categoría **Muy Fuerte** se sitúa el 12.3% de la muestra o 1 de cada 10 docentes.

4.2 Creencias pedagógicas de docentes de educación inicial de instituciones educativas particulares

Tabla 11. Creencias pedagógicas de docentes particulares de nivel inicial: Dimensión control

CATEGORÍAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Muy Fuerte	0	0
Fuerte	2	4.5
Término Medio	42	95.5
Débil	0	0
Muy débil	0	0
TOTAL	44	100

Tabla 12. Resultados de la aplicación de la prueba Chi cuadrada de Homogeneidad.

Valor Chi Cuadrada de homogeneidad	Grados de libertad	Nivel de significación (α)	Significatividad
36.364	1	0.0001	Si, altamente significativo

Los resultados presentados en la Tabla 12 indican que de una manera estadística altamente significativa ($p < 0.0001$) existen diferencias en la distribución de las docentes de Educación Inicial en las categorías de creencias pedagógicas en la dimensión **control**. La revisión de la tabla 11 señala que predomina y caracteriza a la muestra la categoría término MEDIO. Aquí se ubican el 95.5% o prácticamente 9 de cada 10 docentes.

Tabla 13. Creencias pedagógicas de docentes particulares de nivel inicial:
Dimensión diversidad

CATEGORÍAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Muy Fuerte	0	0
Fuerte	18	40.90
Término Medio	22	50.0
Débil	4	9.09
Muy débil	0	0
TOTAL	44	100

Tabla 14. Resultados de la aplicación de la prueba Chi cuadrada de Homogeneidad.

Valor Chi Cuadrada de homogeneidad	Grados de libertad	Nivel de significación (α)	Significatividad
19.136	2	0.0001	Sí, altamente significativo

En la Tabla 14 se presentan resultados que indican que de una manera estadística altamente significativa ($p < 0.0001$) existen diferencias en la distribución de las docentes de Educación Inicial en las categorías de creencias pedagógicas en la dimensión **diversidad**. La revisión de la tabla 13 señala que predomina y caracteriza a la muestra la categoría **término medio**. Aquí se ubican el 50% o prácticamente 5 de cada 10 docentes. Es pertinente indicar que en la categoría Fuerte se sitúa el 40.90% de las docentes.

Tabla 15. Creencias pedagógicas de docentes particulares de nivel inicial: Dimensión aprendizaje

CATEGORÍAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Muy Fuerte	1	0
Fuerte	25	56.8
Término Medio	17	38.6
Débil	1	2.3
Muy débil	0	0
TOTAL	44	100

Tabla 16. Resultados de la aplicación de la prueba Chi Cuadrada de Homogeneidad.

Valor Chi Cuadrada de homogeneidad	Grados de libertad	Nivel de significación (α)	Significatividad
39.273	3	0.0001	Si, altamente significativo

Los resultados presentados en la Tabla 16 indican que de una manera estadística altamente significativa ($p < 0.0001$) existen diferencias en la distribución de las docentes de Educación Inicial en las categorías de creencias pedagógicas en la dimensión **aprendizaje**. La revisión de la tabla 15 señala que predomina y caracteriza a la muestra la categoría **fuerte**. Aquí se ubican el 56.8% o prácticamente 6 de cada 10 docentes.

Tabla 17. Creencias Pedagógicas de docentes particulares de nivel inicial: Dimensión Rol del profesor

CATEGORÍAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Muy Fuerte	1	2.3
Fuerte	7	15.9
Término Medio	36	81.6
Débil	0	0
Muy débil	0	0
TOTAL	44	100

Tabla 18. Resultados de la aplicación de la prueba Chi Cuadrada de Homogeneidad.

Valor Chi Cuadrada de homogeneidad	Chi de de libertad	Grados de libertad	Nivel de significación (α)	Significatividad
47.773	2	2	0.0001	Sí, altamente significativo

En la Tabla 18 se muestran resultados que indican que de una manera estadística altamente significativa ($p < 0.0001$) existen diferencias en la distribución de las docentes de Educación Inicial en las categorías de creencias pedagógicas en la dimensión **rol del profesor**. La revisión de la tabla 17 señala que predomina y caracteriza a la muestra la categoría **término medio**. Aquí se ubican el 81.8% o prácticamente 8 de cada 10 docentes.

Tabla 19. Creencias pedagógicas de docentes particulares de nivel inicial: Dimensión relación escuela- sociedad

CATEGORÍAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Muy Fuerte	8	18.18
Fuerte	20	45.45
Término Medio	12	27.27
Débil	4	9.09
Muy débil	0	0
TOTAL	44	100

Tabla 20. Resultados de la aplicación de la prueba Chi Cuadrada de Homogeneidad.

Valor Chi Cuadrada de homogeneidad	Grados de libertad	Nivel de significación (α)	Significatividad
8.909	2	0.012	Sí, altamente significativo

Los resultados mostrados en la Tabla 20 indican que de una manera estadística muy significativa ($p < 0.01$) existen diferencias en la distribución de las docentes de Educación Inicial en las categorías de creencias pedagógicas en la dimensión **relación escuela-sociedad**. La revisión de la tabla 19 señala que predomina y caracteriza a la muestra la categoría **fuerte**. Aquí se ubican el 45.45% o prácticamente 5 de cada 10 docentes. Es pertinente señalar que el 18.18% o 2 de cada 10 de las docentes se sitúan en la categoría Muy fuerte.

4.3 Diferencias en las creencias pedagógicas

Para determinar si las creencias pedagógicas de las docentes de Educación Inicial se diferencian en función de la Institución Educativa, estatal o particular, donde ejercen su magisterio y teniendo en cuenta que

ambas variables son categóricas, se utilizó la prueba Chi Cuadrada de independencia (Clark-Carter, 2002).

Tabla 21. Diferencias entre profesores de instituciones educativas estatales y particulares en las creencias pedagógicas: Dimensión control

CONTROL: Categorías	Institución Educativa		Total
	Estatal	Particular	
Muy Fuerte	0	0	0
Fuerte	1 (1.8%)	2 (4.5%)	3
Término Medio	56 (98.2%)	42 (95.5%%)	98
Débil	0	0	0
Muy débil	0	0	0
TOTAL	57 (100%)	44 (100%)	101

Tabla 22. Resultados de la aplicación de la prueba Chi Cuadrada de Independencia.

Valor de Chi Cuadrada	Grados de libertad	Nivel de significación	Significatividad
0.671	1	0.413	NO ($p > 0.05$)

En la tabla 22 se observa que la prueba Chi Cuadrada de independencia tiene un valor que **no** es estadísticamente significativo ($p > 0.05$) lo que indica que las docentes de Educación Inicial de instituciones educativas estatales y particulares no se diferencian en las creencias pedagógicas, dimensión **control**. Este resultado permite decir que nada se opone en aceptar la H_0 y rechazar la hipótesis específica H_1 que dice: “Existen diferencias significativas en las creencias pedagógicas, dimensión **control** entre las docentes de Educación Inicial de instituciones educativas estatales y particulares”.

Tabla 23. Diferencias entre profesores de instituciones educativas estatales y particulares en las creencias pedagógicas: Dimensión diversidad

DIVERSIDAD: Categorías	Institución Educativa		Total
	Estatal	Particular	
Muy Fuerte	3 (5.3%)	0	3
Fuerte	23 (40.35%)	18 (40.90%)	41
Término Medio	31 (54.38%)	22 (50.00%)	53
Débil	0	4 (9.09%)	4
Muy débil	0	0	0
TOTAL	57 (100%)	44 (100%)	101

Tabla 24. Resultados de la aplicación de la prueba Chi Cuadrada de Independencia.

Valor de Chi Cuadrada	Grados de libertad	Nivel de significación	Significatividad
15.867	3	0.01	SI ($p < 0.01$)

Se observa en la Tabla 24 que la prueba Chi Cuadrada de independencia tiene un valor que es estadísticamente muy significativo ($p < 0.01$), lo que indica que las docentes de Educación Inicial de instituciones educativas estatales y particulares se diferencian en las creencias pedagógicas, dimensión **diversidad**. Este resultado nos lleva a decir que se rechaza la H_0 y aceptar la hipótesis específica H2 que dice: “Existen diferencias significativas en las creencias pedagógicas, dimensión **diversidad** entre las docentes de educación inicial de instituciones educativas estatales y particulares”. La revisión de la Tabla 23 indica que hay más profesores estatales en la categoría **muy fuerte y término medio**; en tanto que en la categoría **débil** solamente aparecen profesores particulares.

Tabla 25. Diferencias entre profesores de instituciones educativas estatales y particulares en las creencias pedagógicas: Dimensión aprendizaje

APRENDIZAJE: Categorías	Institución Educativa		Total
	Estatal	Particular	
Muy Fuerte	3 (5.3%)	1 (2.3%)	4
Fuerte	30 (52.6%)	25 (56.8%)	55
Término Medio	21 (36.8%)	17 (38.6%)	38
Débil	3 (5.3%)	1 (2.3%)	4
Muy débil	0	0	0
TOTAL	57 (100%)	44 (100%)	101

Tabla 26. Resultados de la aplicación de la prueba Chi Cuadrada de Independencia.

Valor de Chi Cuadrada	Grados de libertad	Nivel de significación	Significatividad
1.223	3	0.748	NO ($p > 0.05$)

En la Tabla 26 se observa que la prueba Chi Cuadrada de independencia tiene un valor que **no** es estadísticamente significativo ($p > 0.05$) lo que indica que las docentes de Educación Inicial de instituciones educativas estatales

y particulares no se diferencian en las creencias pedagógicas, dimensión **aprendizaje**. Este resultado también nos permite sostener que nada se opone en aceptar la Hoy rechazar la hipótesis específica H2 que dice: “Existen diferencias significativas en las creencias pedagógicas, dimensión **aprendizaje** entre las docentes de educación inicial de instituciones educativas estatales y particulares”.

Tabla 27. Diferencias entre profesores de instituciones educativas estatales y particulares en las creencias pedagógicas: Dimensión rol del profesor

ROL DEL PROFESOR: Categorías	Institución Educativa		Total
	Estatal	Particular	
Muy Fuerte	0	1 (2.3%)	1
Fuerte	14 (24.6%)	7 (15.9%)	21
Término Medio	42 (73.7%)	36 (81.8%)	78
Débil	1 (1.8%)	0	1
Muy débil	0	0	0
TOTAL	57 (100%)	44 (100%)	101

Tabla 28. Resultados de la aplicación de la prueba Chi Cuadrada de Independencia.

Valor de Chi Cuadrada	Grados de libertad	Nivel de significación	Significatividad
3.174	3	0.366	NO ($p > 0.05$)

Se observa en la Tabla 28 que la prueba Chi Cuadrada de independencia tiene un valor que **no** es estadísticamente significativo ($p > 0.05$), lo que indica que las docentes de Educación Inicial de instituciones educativas estatales y particulares no se diferencian en las creencias pedagógicas, dimensión **rol del profesor**. Este resultado también hace posible decir que nada se opone en aceptar la H_0 y rechazar la hipótesis específica H_4 que dice: “Existen diferencias significativas en las creencias pedagógicas, dimensión **rol del profesor** entre las docentes de Educación Inicial de instituciones educativas estatales y particulares”.

Tabla 29. Diferencias entre profesores de instituciones educativas estatales y particulares en las creencias pedagógicas: Dimensión relación escuela- sociedad

ESCUELA- SOCIEDAD: Categorías	Institución Educativa		Total
	Estatal	Particular	
Muy Fuerte	7 (12.3%)	8 (18.1%)	15
Fuerte	32 (56.1%)	20 (45.4%)	52
Término Medio	18 (31.6%)	12 (27.2%)	30
Débil	0	4 (9.1%)	4
Muy débil	0	0	0
TOTAL	57 (100%)	44 (100%)	101

Tabla 30. Resultados de la aplicación de la prueba Chi Cuadrada de Independencia.

Valor de Chi Cuadrada	Grados de libertad	Nivel de significación	Significatividad
34.139	3	0.01	SI ($p < 0.01$)

En la Tabla 30 se observa que la prueba Chi Cuadrada de independencia tiene un valor que es estadísticamente muy significativo ($p < 0.01$), lo que indica que las docentes de Educación Inicial de instituciones educativas estatales y particulares se diferencian en las creencias pedagógicas, dimensión **relación escuela-sociedad**. Este resultado también hace posible decir que se rechaza la H_0 y se acepta la hipótesis específica H_4 que dice: “Existen diferencias significativas en las creencias pedagógicas, dimensión **relación escuela-sociedad** entre las docentes de Educación Inicial de instituciones educativas estatales y particulares”. La revisión de la tabla 29 indica principalmente que hay más profesores estatales en la categoría **fuerte**, 6 de cada 10 docentes, y en la categoría **término medio**, 3 de cada 10 docentes. Por tanto, hay más profesores particulares en la categoría débil.

5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos y analizados estadísticamente en el acápite anterior, podemos establecer que de cinco hipótesis comparativas enunciadas para el presente estudio solamente en dos de ellas se encuentran diferencias significativas, específicamente en la dimensión diversidad y en la dimensión relación escuela/sociedad.

A continuación interpretaremos los datos, en primer lugar, a partir de la no existencia de diferencias significativas en las dimensiones aprendizaje, rol del profesor y control entre las creencias pedagógicas de las docentes de Inicial de instituciones educativas estatales y particulares y, en segundo lugar, la explicación de la existencia de diferencias significativas en las dimensiones diversidad y escuela/sociedad.

En cuanto a la no existencia de diferencias significativas en las dimensiones aludidas, se explicaría por la casi uniformidad de criterios filosóficos, teóricos, metodológicos y de intervención especializada que se aplican en todas las instituciones de formación profesional de docentes de Educación Inicial, llámense institutos Pedagógicos o universidades.

Asimismo, es necesario indicar que la formación de docentes de Educación Inicial está influenciada muy fuertemente por las orientaciones que emanan de las direcciones específicas del Ministerio de Educación.

De allí que tanto las docentes de Educación Inicial de instituciones educativas estatales y particulares manejen información casi uniforme sobre el aprendizaje, los aspectos curriculares y de innovación de la enseñanza y el control y gestión de la clase, así como sus respectivas

tecnologías de estimulación y desarrollo integral del niño menor de cinco años.

De otro lado, es importante destacar que las docentes de Educación Inicial en los últimos años han pasado por procesos de capacitación y actualización sostenidos como el PLANCAD implementado en el gobierno de Fujimori y los programas de capacitación docente implementados por el gobierno de Toledo, bajo la supervisión y monitoreo de agencias extranjeras financiadas por el Fondo Monetario Internacional.

Las capacitaciones recibidas por las docentes han facilitado la adquisición de un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes valorativas dentro de una misma concepción Pedagógica: el constructivismo. Recordemos que los Programas de capacitación docente que ha implementado el Ministerio de Educación desde la década del 90 estuvieron centrados en la implementación del enfoque pedagógico constructivista basado en las teorías de Piaget, Vigotsky, Ausubel, Bruner y sus seguidores. Así como también en las nuevas orientaciones educativas desarrolladas por la UNESCO.

Por último, cabe indicar que tanto el nivel de Educación Inicial como sus docentes gozan de un prestigio significativo en la comunidad nacional, donde se pondera, entre otros rasgos, la capacidad de

iniciativa, creatividad, empatía, motivación de logro y entrega incondicional a la estimulación y generación de aprendizaje en sus alumnos.

En relación con la existencia de diferencias en las creencias pedagógicas en las dimensiones de diversidad y escuela/sociedad entre las docentes de inicial de instituciones educativas estatales y particulares, se explicaría por la multiplicidad de procedencias de los estudiantes, que, en general, provienen de estratos sociales bajos, de hogares disfuncionales y con desventajas en las distintas áreas del desarrollo humano, lo que genera en los docentes el desarrollo de toda una concepción centrada en la aceptación de las diferencias individuales y de la inclusión escolar. El docente de educación inicial diariamente tienen que enfrentarse a educandos con características personales y académicas muy diferenciadas, tomando decisiones sobre sus posibilidades y potencialidades de aprendizaje de cada uno de ellos.

Asimismo, la docente de Educación Inicial desarrolla espacios muy frecuentes de interrelación con los padres de familia y la comunidad. Esta actividad la realizan no solamente en horas de clases sino también fuera de ellas y casi siempre los fines de semana.

La docente de instituciones educativas estatales asume su responsabilidad social con mucho compromiso y entrega como parte de una filosofía no solamente pedagógica sino de vida.

A diferencia de la docente de Educación Inicial de instituciones educativas particulares, la profesora de instituciones educativas estatales no tiene un horario rígido que cumplir ni está sujeta a reglamentaciones propias de organizaciones de tipo empresarial. La docente de instituciones particulares trabaja, por lo general, con alumnos previamente seleccionados académicamente que proceden de familias de condiciones socioeconómicas media y, en algunos casos, media alta. Esta situación genera en dichas docentes una creencia pedagógica diferente a la de las docentes de instituciones educativas estatales.

Los resultados obtenidos confirman lo reportado por Marcelo (2002) y Ramos (2004). Se corrobora de que las profesoras generan no solamente creencias sino conocimientos sobre la enseñanza a partir de su práctica contextualizada. Vale decir que la naturaleza de la institución determina la práctica de las docentes.

CONCLUSIONES

- No existen diferencias significativas en las creencias pedagógicas, dimensión control entre las docentes de instituciones estatales y particulares.

- Existen diferencias en las creencias pedagógicas, dimensión diversidad entre las docentes de instituciones estatales y particulares.

- No existen diferencias en las creencias pedagógicas, dimensión aprendizaje entre las docentes de instituciones estatales y particulares.

- No existen diferencias en las creencias pedagógicas, dimensión rol del profesor entre las docentes de instituciones estatales y particulares.

- Existen diferencias en las creencias pedagógicas, dimensión relación escuela-sociedad entre las docentes de instituciones estatales y particulares.

RECOMENDACIONES

- La Escuela de Postgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle debe privilegiar el pensamiento o creencias pedagógicas del profesor.
- Los resultados de la presente investigación deben ser difundidos por medios convencionales o electrónicos.
- Los procesos de evaluación del desempeño docente tienen que incluir como una dimensión a ser mensurada las creencias pedagógicas del profesor.
- Los institutos pedagógicos y universidades con facultades de educación deben incluir en sus currículos las creencias pedagógicas del profesor como un tema transversal.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALDER, Susan, (1993).Teacher education: research as reflective practice. *Teacher and Teaching Education*, 9, (2), 159-167.

BEATTIE, Mary, (2001).Narratives of professional learning: becoming a teacher and learning to teach. *Papers presented at the annual meeting of the AERA*. New Orleans.

BEIJOARD, Douwe y DE VRIES, Yvonne (1997) Building expertise: a process perspective on the development or change of teachers' beliefs. *European Journal of Teacher Education*, 20 (3), 213-255.

BOYD, Dwight y ARNOLD, Mary L.(2000). Teachers beliefs, antiracism and moral education: problems of intersection. *Journal of Moral Education*, 29 (1). 23-45.

BRODY, C. y DAY, M. (1993). Co-teaching, teacher beliefs and change: a case study. *Paper presented at the annual meeting of the AERA: Atlanta*.

CALDERHEAD, J. (1988) Conceptuación e investigación del conocimiento profesional de los profesionales. Madrid. Marfil.

COLL, C. Y BOLEA, E. (1990). Las intenciones educativas y los objetivos de la educación escolar: alternativas y procesos psicológicos. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación. II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza Psicología.

CARTER, Kathy. (1994). Preservice teacher's we remembered. *Journal Curriculum Studies*, 26 (3). 235-252.

CLARK, C.M. y PETERSON, P.L. (1990). Procesos de pensamiento de los docentes. En: *Wittrock, M. La investigación de la enseñanza. III*. Barcelona: Paidós. P.442-539.

CLARKE, David y HOLLINGSWORTH, Hilary. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18, (1). 947-967.

CONNELLY, F.M. y CLANDININ, D.J. (1984). Personal practical Knowledge at Bay Street School: ritual, personal philosophy and image. En: Halkes, R. and Olson, J.K. (eds): *Teacher thinking. A new perspective on persisting problems in education*. Lisse, Sweets and Zeitlinger, pp.134-148.

DAHLLOF, U. Y LUNDGREN, U.P. (1970). Macro and micro approaches combined for curriculum process analysis: A swedish educational field proyect. Gutemburgo, Suecia: Universidad de Gutemburgo.

DAVIES, Peter. (1993) *La mente de Dios. La base científica para un mundo racional*, Madrid, McGraw-Hill.

DE LA PINEDA, Juan A. (1994). *Educación axiología y utopía*, Oviedo, Universidad de Oviedo.

DE VICENTE, Pedro S. (1995). La formación del profesorado como práctica reflexiva. En Luis M. Villar (Dir.). *Un ciclo de enseñanza reflexiva estrategias para el diseño curricular*, Bilbao, Mensajero. 53-88.

DE VICENTE, Pedro S. (1998). Trabajan juntos para construir un sueño: cambian las mentes, cambian los profesores, mejorar las escuelas. En Manuel Fernández y Cristina Moral (Eds.). *Formación y desarrollo de los profesores de Educación Secundaria en el marco curricular de la reforma. Los retos profesionales de una nueva era*. Granada, FORCE. 37-54.

DENNET, D.C. (1996). *Contenido y conciencia*. Barcelona: Gedisa.

DENNET, D.C. (1998). *La actitud intencional*. Barcelona. Gedisa.

DE VICENTE, Pedro S.(2000). Un profesor poderoso para una nueva escuela. En Miguel Pérez y José A. Torres (Coords.). *La calidad de los procesos educativos*, Barcelona, Oikos-Tau. 237-268.

DEWEY, J. (1989). *Cómo pensamos*. Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo. Barcelona: Paidós.

DEWITT, Paul y colaboradores. (1998). Professional development schools and teacher educators' beliefs: challenges and change. *Teacher Education Quarterly*, 25, (2), 63-80.

ESTEPA, Paulino.(2000). Los procesos de cambio y las preocupaciones del profesorado. Análisis de un caso. *Revista Fuentes*, 2 (1). [www.http.cica.es/-rev/fuentes/mum_2/tema1.html](http://www.cica.es/-rev/fuentes/mum_2/tema1.html).

FERNÁNDEZ CRUZ, Manuel. (1994). La preocupación de los profesores según sus ciclos vitales. En Luis M. Villar y Pedro S. De Vicente (Dir.), *Enseñanza reflexiva para los centros educativos*, Barcelona, PPU. 267-291.

GAGE, N.L. (1975). NIE. Conference on studies In Teaching; Panel 6, Teaching as clinical information processing, ERICED 111807.

GARCIA, E.J. (1998). *Hacia una teoría alternativa de los contenidos escolares*. Sevilla: Diada.

GIMENO, J. (1982). *La pedagogía por objetivos: la obsesión por la eficacia*. Madrid: Morata.

HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C. y BAPTISTA, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw-Hill.

JACKSON, P.H. W. (1968). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.

LIN, Huey-Ling y GORELL, Jeffrey, Preservice teachers' efficacy beliefs in Taiwan. *Journal of Research and Development in Education*, 32, (1), 1998. 17-25.

MALINOWSKI, B. (1995). *Los argonautas del pacífico occidental*. Barcelona: Ediciones Península.

MARCELO, C. (1987) *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC.

MONTERO, L. (1990). *Comportamiento del profesor y resultados del aprendizaje: análisis de algunas relaciones*. Desarrollo psicológico y educación, II. *Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza.

MORAL, Cristina. (1998). Modelos alternativos de formación del profesorado basado en la reflexión, *Revista de Educación*, 315. 271-281.

MORIN, E. (1992). El método. Las ideas. Madrid: Cátedra.

PAJARES, M.F. (1992). Teacher's Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. En: *Review of Educational Research*, Vol. 62, N° 3, pp.324-326.

PALOMARES, Ascensión, La formación del profesorado (1). Hacia un modelo de formación del profesorado. *Ensayos*, 9, 1994. 157-166.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1998). El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado. En Aurelio Villa (coord.). *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid, Narcea. 128-148.

PÉREZ, A. (1988). Autonomía profesional y control democrático. Cuadernos de pedagogía.

PETERSON et al (1989). Teacher's pedagogical content beliefs in mathematics. *Cognition ad Instruction*, Vol. 6 (1) pp.1-40.

PORLAN, A.R. y RIBERO, A. (1998). El conocimiento de los profesores. Sevilla: Diada.

QUINTANA, José M.(1997). *Las creencias y la educación. Pedagogía cosmovisual*, Barcelona, Herder, 2001. RIVAS, Francisco, *El proceso de enseñanza/aprendizaje en la situación educativa*. Barcelona, Ariel, 1997.

RODRÍGUEZ, Juana M^a. y BRITO, Juan A.(1997) La práctica como espacio de formación docente. *Rvta de Educación de la Universidad de Granada*, 10,. 259-268.

SKINNER, B. F. (1970). Tecnología de la enseñanza. Barcelona: Labor.

SIERRA BRAVO, R. (1998). Técnicas de investigación social. Madrid: Paraninfo.

SHON, D.A. (1992). La formación de profesionales reflexivo. Barcelona: Paidós.

SHON, D.A. (1998). El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona: Paidós.

SHULMAN, L.S. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En Wittrock. *La investigación de la enseñanza*. Barcelona: Paidós.

VEGA, Maria T. e ISIDRO, Ana I. (1997). Las creencias académico-sociales del profesor y sus efectos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1, (0), Disponible en <http://www.uva.es/ayop/publica/actas/uiii/orienta.htm>.

ZEICHNER, K.M. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*.

ANEXO

I.C.P.

Edad: _____ **Tiempo de servicio:** _____

Estado civil: _____ **Institución Educativa:** _____

INSTRUCCIONES:

El presente Inventario de Creencias del Profesor (I.C.P.) contiene 47 declaraciones que se refieren a aspectos de la actividad del profesor.

Le pedimos que lea detenidamente cada una de estas declaraciones. a continuación responda, según su propia visión personal, en qué medida está de acuerdo o no con cada una de las declaraciones que se le presentan.

Cada declaración tiene cuatro posibles respuestas:

CD	Completamente en desacuerdo con la declaración
D	En desacuerdo con la declaración
A	De acuerdo con la declaración
CA	Completamente de acuerdo con la declaración

Escriba su opinión marcando una X en la respuesta que haya seleccionado.

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

1.	Creo que hay que animar a los padres para que colaboren con el profesor en las tareas.	CD	D	A	CA
2.	Los padres no tienen derecho a decirle al profesor lo que se debe hacer en clase.	CD	D	A	CA
3.	El profesor debería tener completa libertad para elegir el método de enseñanza que considere adecuado en su clase.	CD	D	A	CA
4.	Los padres deben tener el derecho a visitar las clases siempre que avisen con antelación.	CD	D	A	CA
5.	Los profesores deberían elaborar por sí mismos las actividades de aprendizaje de los alumnos en lugar de utilizar materiales comercializados.	CD	D	A	CA
6.	Los alumnos deberían tener algún tipo de control sobre el orden en que se llevan a cabo las tareas de clase.	CD	D	A	CA
7.	El profesor debería revisar su método de enseñanza si éste fuera criticado por sus alumnos.	CD	D	A	CA

8.	El profesor debería tener libertad para abandonar el programa oficial cuando lo considere oportuno.	CD	D	A	CA
9.	Los padres y otros miembros de la comunidad deberían tener derecho a no aceptar ciertos libros y materiales escolares.	CD	D	A	CA
10.	La principal tarea del profesor consiste en llevar a cabo los objetivos educativos y decisiones curriculares adoptados por otras personas.	CD	D	A	CA
11.	Se debe permitir a los alumnos tomar algunas decisiones sobre qué estudiar.	CD	D	A	CA
12.	Los padres deberían participar activamente en la elaboración del programa escolar.	CD	D	A	CA
13.	Los padres deberían participar en la selección de los profesores de sus hijos.	CD	D	A	CA
14.	Los profesores deberían participar en las decisiones administrativas de las escuelas.	CD	D	A	CA
15.	Creo que las normas oficiales no deben respetarse cuando van en contra de los alumnos.	CD	D	A	CA

16.	Se debe permitir a los alumnos ir a los servicios ¿Qué tipo de servicios? en cualquier momento.	CD	D	A	CA
17.	Creo que es más importante enseñar a los alumnos que respeten las normas antes que a tomar sus propias decisiones.....	CD	D	A	CA
18.	Se debe animar los alumnos para que hablen espontáneamente sin necesidad de levantar la mano.	CD	D	A	CA
19.	Para evaluar a los alumnos se deberían emplear criterios variados y múltiples. No es justo utilizar el mismo criterio para evaluar a todos los alumnos.	CD	D	A	CA
20.	No se debe aplicar a los alumnos de procedencia económica desfavorecida el mismo criterio de evaluación.	CD	D	A	CA
21.	Creo que uno de los principales problemas en las clases de hoy día lo constituyen las diferencias que existen entre los alumnos.	CD	D	A	CA
22.	Deberían existir unos promedios de rendimiento para cada curso o ciclo de forma tal que los	CD	D	A	CA

	profesores pudieran evaluar a los alumnos de acuerdo con estos promedios.				
23.	Los profesores deberían dedicar más tiempo a los alumnos menos capaces, ya que la educación es igual para todos.	CD	D	A	CA
24.	Los profesores deberían tener expectativas de rendimiento más bajas para aquellos alumnos de procedencia económica desfavorecida.	CD	D	A	CA
25.	Una de las tareas más importantes de los profesores consiste en integrar a los alumnos en buenos grupos de trabajo.	CD	D	A	CA
26.	Los profesores deberían comparar los trabajos de los alumnos para saber como motivarlos.	CD	D	A	CA
27.	Los alumnos aprenden mejor cuando cooperan, que cuando compiten unos con otros.	CD	D	A	CA
28.	Los alumnos deberían aprender mediante pasos fácilmente dominables, de forma tal que cometan el menor número de errores posibles.	CD	D	A	CA
29.	Puesto que las personas aprenden mucho de sus propios errores, se debería potenciar que los	CD	D	A	CA

	alumnos aprendan por ensayo y error.				
30.	Se deben utilizar dinámicas en la clase para motivar a los alumnos.	CD	D	A	CA
31.	El puro interés por aprender algo nuevo y el realizar las tareas correctamente representan normalmente una motivación suficiente para el alumno.				
32.	Los profesores deberían comenzar con una disciplina de clase estricta para progresivamente ir cediendo en la medida en que los alumnos vayan respetando su autoridad.				
33.	Los profesores deberían contar a los alumnos cosas sobre sí mismos.				
34.	Los profesores deberían ser más facilitadores del trabajo en grupo de los alumnos que transmisores de información.				
35.	Los profesores no deberían mostrar sus creencias políticas mientras enseñan.				
36.	La escuela debería ayudar a los alumnos a integrarse de forma progresiva en la sociedad				

	actual.				
37.	Los profesores no deberían participar en actividades políticas cuando éstas impliquen una crítica hacia las autoridades educativas.				
38.	Los profesores deberían preocuparse por cambiar la sociedad.				
39.	Los profesores deberían contribuir a la reforma de la enseñanza estatal.				
40.	La procedencia socio-económica de muchos alumnos es la principal razón de su fracaso escolar.				
41.	La escuela, tal como en la actualidad existe, ayuda a perpetuar las desigualdades sociales y económicas de nuestra sociedad.				
42.	Tan importante es para los alumnos disfrutar aprendiendo que adquirir destrezas específicas.				
43.	La prelectura, escritura y precálculo deberían ocupar la mayor parte del tiempo en la escuela. Las otras áreas (Ciencia y Ambiente y Personal Social, etc) deberían tener menor importancia.				

44.	Las instituciones educativas de hoy dedican demasiada atención a las necesidades socio-afectivas de los alumnos, mientras que se da poca importancia al desarrollo de destrezas académicas.				
45.	Se debería poner mayor énfasis en la prelectura, escritura y precálculo que en la destreza de resolución de problemas.				
46.	Creo que es importante que la jornada en Educación Inicial se divida en tiempos diferenciados para cada una de las áreas curriculares.				
47.	Creo que se debería enseñar el conocimiento de las diferentes áreas de forma separada, porque el conocimiento pierde sentido cuando las áreas se integran.				

10853