

CONSTRUCCIÓN DE UNA ESCALA PARA MEDIR CREENCIAS ACERCA DEL PROCESO EDUCATIVO EN PROFESORES RURALES, CAPE-R

ELABORATION OF A RURAL TEACHER'S SCALE THAT MEASURES BELIEFS ABOUT EDUCATIONAL PROCESS, CAPE-R

Daniela Vera Bachmann* y Paulina Meneses Clavero**

Universidad Austral de Chile, Chile.

Universidad de La Frontera, Temuco, Chile.

Recibido: 09 de noviembre de 2011

Aceptado: 01 de mayo de 2012

RESUMEN

Este artículo presenta la construcción y validación preliminar de una escala diseñada para profesores rurales, cuyo objetivo es medir las creencias que éstos sustentan acerca del proceso educativo. El proceso incluyó su aplicación a 300 profesores rurales de la Región de la Araucanía, Chile. El instrumento muestra adecuados niveles de confiabilidad y evidencia un constructo multidimensional, compuesto por cuatro dimensiones de creencias respecto del proceso educativo. Los resultados sugieren, un perfil de profesor rural con una fuerte convicción en la importancia del logro de aprendizajes significativos, de relaciones más horizontales con sus alumnos y de ser proactivos frente a los desafíos que la educación rural presenta. El instrumento se plantea como una herramienta para el estudio de creencias en el ámbito de la educación rural, aportando con la investigación de una de las variables que mayor impacto presenta en el proceso educativo y la calidad de los aprendizajes.

Palabras clave: Creencias, educación rural, rol del profesor.

ABSTRACT

This article presents the construction and preliminary validation of a scale designed for rural teachers, whose objective is to measure these underlying beliefs about the educational process. The process included its application to 300 rural teachers in the Región de la Araucanía, Chile. The instrument shows adequate levels of reliability, and evidences a multidimensional construct, composed by four dimensions of beliefs, about the educational process. The results suggest a profile of rural teacher, with a strong beliefs in: the importance of achieving significant learning, of horizontal relationships with their students, and being proactive in addressing the challenges that rural education presents. The instrument is intended as a tool for the study of beliefs in the field of rural education, contributing to the investigation of one of the variables that has the greatest impact in the educational process, and the quality of learning.

Key words: Beliefs, Rural Education, Teacher's Role

Introducción

A partir de los años noventa, Chile definió a la escuela rural como una de sus prioridades, asumiéndola como una institución de promoción de la igualdad de oportunidades para todos los niños y niñas de familias rurales, y de contribución a la integración del mundo rural a la sociedad

futura. El desafío ha sido y seguirá siendo, salir del diagnóstico de inequidad y baja calidad educativa en el sector educativo rural, asegurando a sus escolares igualdad de oportunidades en función de los resultados de sus estudios (San Miguel, 2000, 2005; Villarroel, 2003).

* danielavera@spm.uach.cl

** paulina.meneses@gmail.com

En este contexto, el rol que se atribuye a los profesores rurales es fundamental. Existen variadas expectativas en relación al rol del profesor rural y su desempeño docente y, aunque no existe un prototipo de profesor, es lícito pensar que el papel del profesor rural en el desarrollo local, es el de ser un facilitador del proceso de aprendizaje y un creador de espacios favorables para una auténtica participación comunitaria (Boix, 1995, 2003; Feu, 2003). El papel del profesor rural, por tanto, no se limita sólo a la relación profesor-alumno, pues su labor se concibe como un servicio a la comunidad (Villarreal, 2003; Thomas, 2005). Por este motivo, resulta posible esperar del educador rural una labor abierta, creativa, que en la medida de lo posible responda a requerimientos de su medio y no se ciña, exclusivamente, a satisfacer las exigencias de un programa de educación general (De Andraca & Gajardo, 1992).

Esta multiplicidad de roles que demanda la docencia rural (Thomas, 2005), requiere de la consideración de variables personales del profesor que impacten en el proceso educativo. Ejemplo de esto lo constituyen las creencias que los profesores sustentan, las cuales resultan centrales, ya que se plasman en la relación pedagógica, incidiendo tanto en la visión que el profesor tiene de su trabajo como de sus alumnos y el desempeño de éstos (De Andraca & Gajardo, 1992; Villarreal, 2003). En efecto, la evidencia teórica señala la relación existente entre lo que el profesor cree respecto a sus alumnos y el rendimiento académico que éstos tienen, en tanto las actividades que los profesores realizan y el modo en que lo hacen se ve teñido por sus creencias (Meckes, 2007).

¿Qué son las creencias del profesor?

El estudio acerca del pensamiento de los profesores, incluyendo sus creencias, ha despertado un creciente interés en la actualidad (Prieto, 2008). Una gran cantidad de estudios han identificado y descrito las creencias de los profesores aludiendo a comprensiones, supuestos, imágenes o proposiciones sentidas como verdaderas y desde las cuales los sujetos orientan sus acciones, apoyan sus juicios y toman decisiones, de acuerdo a lo que creen «debería ser» (Kaplan, 2004; Bryan, 2003; Jackson, 2002; Durán, 2001; Pajares, 1992).

En el caso de los profesores rurales, el estudio sobre sus creencias ha sido descuidado o ignorado, no obstante tener

implicancias sustantivas y efectos críticos (Prieto, 2008; Vera, Osses & Schiefelbein, 2011). Por lo mismo, es preciso posicionarlas como de primera relevancia en el ejercicio profesional de dichos profesores, dado que representan el punto de convergencia entre el complejo universo de conocimiento objetivo y de supuestos atribuidos a la realidad vivida por ellos en la escuela y que a su vez, orientan y determinan su quehacer pedagógico (Stiggins, 2006; Bryan, 2003).

A diferencia de las creencias ideológicas más generales que pueden ser descontextualizadas y abstractas, las creencias del profesor están relacionadas con situaciones específicas, orientadas a la actuación e incluyen las creencias que los docentes tienen sobre su trabajo (objetivos, concepciones de sus estudiantes, contenidos, etc.) (Hashweh, 2005; Rodrigo, Rodríguez & Marrero, 1993; Solar & Díaz, 2009a, 2009b).

Las creencias representan, para muchos profesores, una base relevante para desarrollar sus prácticas profesionales, las que se han arraigado de tal manera que les dificulta reconocer la existencia de otras formas de realizarlas y, por lo tanto, acuden a ellas como respuestas válidas, especialmente cuando se ven enfrentados a situaciones desconocidas o confusas (Prieto, 2008; Prieto & Contreras, 2008; Solar & Díaz, 2009a, 2009b).

Los profesores construyen sus creencias de manera inconsciente, como resultado de una gran diversidad de experiencias articuladas, que incluyen tanto las personales, como las escolares. Éstas últimas, en ocasiones, resultan de la construcción de expectativas y prejuicios difíciles de remover, por lo que se mantienen generalmente sin cambios y acompañan a los profesores de manera constante durante sus prácticas de enseñanza (Durán, 2001; Prieto, 2008). Así lo comprueban los resultados de diversas investigaciones que demuestran, que muchos profesores otorgan bajas calificaciones a los escolares provenientes de los sectores vulnerables, como producto de sus creencias y prejuicios respecto del origen de estos niños y no necesariamente de la validez de sus construcciones (Ministerio de Educación, 2003; Myers, 2000; Prieto, 2008).

Otro ejemplo de lo anterior, es lo planteado por Myers (2000), quien señala que las caracterizaciones que los profesores realizan de los estudiantes se correlacionan con

* danielavera@spm.uach.cl

** paulina.meneses@gmail.com

los logros de éstos. Estudios realizados muestran que las expectativas de los profesores sobre el rendimiento de los alumnos, repercuten en las calificaciones de éstos; los alumnos de los que se espera mejores resultados de hecho los obtienen, a pesar de que la expectativa muchas veces carece de fundamento (Dutchasky, 1999). Por lo tanto, la evidencia teórica avala el supuesto de que lo que el profesor cree de sus alumnos incide en el rendimiento de éstos, pues sus conductas están determinadas por sus creencias (Arancibia, Herrera & Strasser, 2000). Este punto resulta particularmente sensible en las zonas rurales, en donde existen altos índices de vulnerabilidad y en donde los niños y niñas con bajas calificaciones, podrían llegar a pensar que el éxito en la escuela es un privilegio de algunos, sintiéndose excluidos de ella, lo que podría conducirlos finalmente, al fracaso escolar y, eventualmente, a la deserción (Prieto & Contreras, 2008).

Lo mencionado demuestra por tanto, que los resultados alcanzados por los estudiantes, no sólo serían un reflejo de sus capacidades, sino que también evidenciarían las concepciones sustentadas por los profesores acerca del proceso educativo, a partir de las cuales deriva su quehacer pedagógico (Fang, 1996; Litwin, 2005).

Considerando lo señalado, resulta indispensable conocer las creencias que sustentan los profesores rurales y entender la influencia que tienen dichas creencias en las percepciones y juicios que realizan, aun más, si se toma en cuenta que éstas pueden ejercer una influencia importante en el desempeño académico de los educandos, sobre todos de aquellos que provienen de los sectores más vulnerables (Vera et al., 2011).

Por este motivo, contar con un instrumento que permita explicitar las creencias que sustentan los profesores rurales, permitirá visualizar y comprender sus prácticas pedagógicas con todos los elementos que ellas implican, proporcionando información que permita retroalimentar a dichos profesores, respecto de su rol protagónico en la mejora de los aprendizajes en la educación rural (Allen, 2004; Prieto, 2008).

Método

Desde la metodología cuantitativa, la presente investigación, busca ofrecer evidencia sobre la construcción de un instrumento válido y confiable. Para tales efectos, se ha desarrollado una

investigación basada en un diseño transeccional descriptivo (Hernández, Fernández & Baptista, 2010).

Sujetos

Para esta investigación se utilizaron dos muestras. Una muestra compuesta por ocho profesores que se desempeñan en el sector rural de la IX Región, balanceada según sexo y años de ejercicio profesional, con el objetivo de realizar una entrevista focalizada para determinar las áreas temáticas en el ámbito de la educación en las zonas rurales, que permitiera confeccionar los reactivos del instrumento de forma contextualizada; y una muestra de investigación, balanceada de acuerdo al sexo y provincia de desempeño laboral, compuesta por 300 profesores de educación general básica que se desempeñan en el área rural de la IX Región de la Araucanía, Chile.

Muestreo

El muestreo se realizó de manera no probabilística intencionada (Hernández et al., 2010), en función de la accesibilidad a la muestra, de la autorización de la Secretaría Regional Ministerial de Educación y de la aceptación voluntaria de los profesores a participar anónimamente en la investigación. La selección de la muestra para la aplicación de la entrevista focalizada se llevó a cabo en cuatro comunas de la Región de la Araucanía, mientras la selección de la muestra de investigación se llevó a cabo en 13 comunas de la misma Región.

Descripción del Instrumento

La CAPE-R es una escala tipo Likert de construcción ad-hoc, que tiene como objetivo evaluar el grado de acuerdo que el respondiente presenta en relación con un conjunto de afirmaciones que representan creencias con respecto a distintos aspectos del proceso educativo en el medio rural. La CAPE-R consta de cuatro dimensiones con un total de 55 ítemes. Las opciones de respuesta y su puntuación son las siguientes: Muy en desacuerdo (1 punto); en desacuerdo (2 puntos); en acuerdo (3 puntos); muy en acuerdo (4 puntos). El puntaje total para cada dimensión corresponde al puntaje promedio de los ítemes que la componen. De este modo el puntaje total para la dimensión oscila entre 1 y 4 puntos. A mayor puntaje, mayor adscripción a las creencias representadas por la dimensión correspondiente.

* danielavera@spm.uach.cl

** paulina.meneses@gmail.com

Procedimiento

La primera fase de construcción del instrumento consistió en la definición de variables y redacción de ítems en base a los estudios cualitativos realizados previamente por las investigadoras. A esto, se sumó la revisión teórica y de otros instrumentos relacionados con las temáticas de creencias acerca del proceso educativo. Esta primera versión se sometió al juicio de 8 expertos, quienes ofrecieron sólo algunas sugerencias que llevaron a reformular la redacción de cuatro ítems de la escala.

Esta versión preliminar contaba con 80 ítems y, con el objetivo de estudiar el comportamiento inicial de la escala, se efectuó su aplicación a una muestra de 30 profesores rurales, tras lo cual se modificó nuevamente la redacción de algunos ítems.

La escala fue aplicada a los profesores en sus mismas escuelas. El procedimiento de selección de ítems se realizó de la siguiente manera:

1. Con los datos de la muestra definitiva, se determinó la desviación estándar de los ítems de la escala, a partir de lo cual fueron eliminados 11 ítems por presentar una desviación bajo 0,6; la escala quedó constituida por 69 ítems.
2. Con estos 69 ítems se realizó un análisis factorial.
3. La matriz de correlaciones se analizó mediante el método de ejes principales, de forma de extraer una cantidad máxima de varianza a medida que se calculaba cada factor. En este procedimiento se utilizó, además, rotación Varimax. El análisis con la rotación Varimax arrojó cinco factores con un punto de corte, para la selección de los ítems de 0,3; estos factores explican un 29,83% de la varianza total. De los cinco factores se eliminó el quinto por presentar baja confiabilidad, eliminándose por este procedimiento siete ítems. De un total de 62 se eliminaron siete ítems más por presentar una correlación inferior a 0,3 de los cuales uno de ellos presentaba, además, una confiabilidad ítem-escala inferior a $\alpha=0,1$; de este modo, la escala definitiva para el análisis, quedó conformada por 55 ítems.
4. Para estimar la confiabilidad se calculó el índice de consistencia interna, usándose el coeficiente alfa de Cronbach. Por otra parte, se consideró la evaluación de

jueces expertos como estrategia de validación de contenido y se usó una estrategia de validación relacionada con criterio, a través de la evaluación de un grupo de profesores rurales en ejercicio.

5. Con el fin de caracterizar el comportamiento de la escala en su versión final se realizaron algunos análisis descriptivos: análisis de frecuencias, de promedios y comparaciones de medias, para lo cual se consideraron las siguientes variables: sexo, edad, años de ejercicio profesional y provincia de desempeño laboral.
6. Finalmente, se realizó la aplicación de la escala en su versión final a 300 profesores rurales, que conformaron la muestra de investigación. La modalidad de aplicación de la escala fue individual.

Resultados

Características Psicométricas del instrumento

Los 55 ítems que se mantuvieron para la versión final presentan una buena capacidad discriminativa, con correlaciones ítem- test $> 0,3$

Se estimó la confiabilidad del instrumento total, obteniéndose un índice alfa de Cronbach de 0,86, para su aplicación a la muestra de 300 sujetos. Por su parte, para estudiar la validez de constructo del instrumento, se realizó un análisis factorial exploratorio de Componentes Principales, optándose por la rotación Varimax, la cual facilita la interpretación teórica de los datos. Según los resultados tras la rotación, la escala total se puede caracterizar por una estructura de cuatro factores: Factor 1 = 0,81 (17 ítems); Factor 2 $\alpha= 0,76$ (14 ítems); Factor 3 $\alpha= 0,75$ (10 ítems); Factor 4 $\alpha= 0,73$ (14 ítems).

Denominación y Definición de Dimensiones

A partir del análisis de contenido de los ítems de cada factor, las dimensiones de la escala fueron denominadas y definidas de la siguiente forma:

- a) ***Dimensión 1 «Organización del proceso de enseñanza»:*** Refleja la creencia en que la mejor forma de enseñanza es aquella que se realiza de acuerdo a parámetros convencionales, lo que implica menos flexibilidad, relaciones más verticales, énfasis en el control autoritario y búsqueda de homogeneidad en los educandos.

* danielavera@spm.uach.cl

** paulina.meneses@gmail.com

- b) **Dimensión 2 «Aprendizaje significativo»:** Refleja la creencia que para el logro de aprendizajes significativos, los profesores deben tener compromiso personal, un alto grado de interés por parte de los alumnos, adecuadas relaciones y cooperación entre ellos; profesores y educandos deben compartir intereses y expectativas, y las actividades de aprendizaje deben considerar las características de los alumnos, ser creativas, estimulantes y lograr que tanto éstos como sus padres y la comunidad se involucren en el aprendizaje.
- c) **Dimensión 3 «La importancia de la práctica y la experiencia de los profesores»:** Refleja la creencia que la vocación, experiencia, flexibilidad y la práctica de los profesores son aspectos más relevantes que la teoría, el perfeccionamiento y la capacitación, para el logro del aprendizaje de los alumnos.
- d) **Dimensión 4 «Factores que afectan el proceso de enseñanza y aprendizaje»:** Refleja la creencia que la enseñanza se ve dificultada por factores del medio que no dependen del profesor, tales como la cooperación de los padres, las condiciones de trabajo de los profesores (económicas, de infraestructura, administrativas, etc.), la falta de contextualización de las capacitaciones y también por factores del alumno que afectan su nivel de aprendizaje, tales como el nivel socioeconómico, la capacidad y rapidez intelectual, y los hábitos de disciplina.

Resultados obtenidos por la muestra de investigación

Para describir las creencias que los profesores rurales de la muestra sustentaban, lo primero que se hizo fue generar un Perfil de Creencias que considera como variable cada una de las dimensiones. A partir del puntaje obtenido por los sujetos en cada dimensión, se calculó el promedio general de la muestra para cada una de ellas.

El Perfil evidencia que las valoraciones promedio son mayores para la dimensión «Aprendizaje significativo» ($\bar{x}=3,35$); lo que significa que los profesores creen que para el logro de éste es necesario su compromiso personal, un alto grado de interés por parte de los alumnos, la presencia de intereses compartidos y actividades de aprendizaje creativas y estimulantes. Las dimensiones «La importancia de la práctica y la experiencia de los profesores» ($\bar{x}=2,73$), y «Factores que afectan el proceso de enseñanza y

aprendizaje» ($\bar{x}=2,64$), presentan menor valoración promedio; lo que significa que los profesores creen que la capacitación y el perfeccionamiento son aspectos relevantes para el logro de los aprendizajes de los alumnos, y que la enseñanza no se ve dificultada por factores del medio. La dimensión «Organización del proceso de enseñanza» ($\bar{x}=2,10$) presenta una valoración promedio aún menor; lo que significa que los profesores creen que la forma idónea de enseñar es aquella que implica mayor flexibilidad, relaciones más horizontales, y respeto por la heterogeneidad de los educandos.

Por otra parte, la presente investigación buscó establecer las posibles relaciones entre las dimensiones de creencias antes mencionadas y las variables sociodemográficas: sexo, edad, provincia de desempeño laboral y años de ejercicio profesional de los profesores rurales. Estos resultados se detallan a continuación.

En primer lugar, y considerando la delimitación geográfica de la muestra, se compararon los perfiles de los profesores de las dos provincias de la Región de la Araucanía (Malleco y Cautín), a través del análisis de varianza de una vía para cada dimensión. Los resultados de estos análisis permiten señalar que se observan diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones «Organización del proceso de enseñanza» y «La importancia de la práctica y la experiencia de los profesores». En ambos casos, ambas dimensiones, tienden a presentar mayor valoración promedio en la provincia de Malleco, comparándola con la provincia de Cautín. Estos resultados se presentan en la Tabla 1 a continuación:

Tabla 1
Creencias acerca del proceso educativo según Provincia de desempeño laboral

| Dimensiones | Mallecon n = 150 | | Cautínn n = 150 | | Análisis de Varianza | |
|--|---------------------|------|--------------------|------|-------------------------|------|
| | M | DT | M | DT | F | Sig |
| Organización de la enseñanza | 2,18 | 0,32 | 2,03 | 0,36 | 9,33 | 0,00 |
| Aprendizaje Significativo | 3,36 | 0,28 | 3,34 | 0,33 | 0,16 | 0,68 |
| Importancia de la práctica y experiencia | 2,81 | 0,37 | 2,66 | 0,41 | 7,26 | 0,00 |
| Factores que afectan la enseñanza | 2,66 | 0,33 | 2,62 | 0,38 | 0,49 | 0,48 |

* danielavera@spm.uach.cl

** paulina.meneses@gmail.com

Las diferencias presentadas en la Tabla 1 permiten afirmar que las dos dimensiones de creencias mencionadas, son dependientes de la provincia de desempeño laboral de los profesores, motivo por el cual se evidencia que no es posible analizar las creencias de los profesores de escuelas rurales como creencias compartidas a nivel regional o nacional.

Por otra parte, para contrastar si el Perfil de Creencias variaba en función de la edad de los profesores, se compararon los perfiles de tres tramos de edad a través del análisis de la varianza de una vía para cada dimensión (el Tramo 1 corresponde a las edades entre 20 y 35 años, el Tramo 2 corresponde a las edades entre 36 y 51 años, y el Tramo 3 que corresponde a las edades entre 52 y 67 años de edad).

Los resultados, permiten señalar que existe una diferencia estadísticamente significativa en las dimensiones «Organización del proceso de enseñanza», «La importancia de la práctica y la experiencia de los profesores» y «Factores que afectan el proceso de enseñanza y aprendizaje». La dimensión «Organización del proceso de enseñanza» presenta diferencias entre el Tramo 1 ($\bar{x}=1.82$), el Tramo 2 ($\bar{x}=2.00$) y el Tramo 3 ($\bar{x}=2.26$). A su vez, la dimensión «La importancia de la práctica y la experiencia de los profesores» presenta diferencias entre el Tramo 1 ($\bar{x}=2.42$), el Tramo 2 ($\bar{x}=2.67$) y el Tramo 3 ($\bar{x}=2.86$). Por último, la dimensión «Factores que afectan el proceso de enseñanza y aprendizaje» presenta diferencias tanto en el Tramo 1 ($\bar{x}=2.44$), como en el Tramo 3 ($\bar{x}=2.70$). Estos resultados se presentan con mayor detalle en la Tabla 2.

Tabla 2
Creencias acerca del proceso educativo según edad del profesor

| Dimensiones | T1 (20-35 años) n = 98 | | T2 (36-51 años) n = 106 | | T3 (52-67 años) n = 96 | | Análisis de Varianza ANOVA | |
|--|------------------------------|------|-------------------------------|------|------------------------------|------|-------------------------------|------|
| | M | DT | M | DT | M | DT | F | Sig |
| Organización de la enseñanza | 1,82 | 0,30 | 2,00 | 0,32 | 2,26 | 0,31 | 21,73 | 0,00 |
| Aprendizaje Significativo | 3,33 | 0,35 | 3,33 | 0,32 | 3,36 | 0,29 | 0,24 | 0,78 |
| Importancia de la práctica y experiencia | 2,42 | 0,31 | 2,67 | 0,38 | 2,86 | 0,38 | 10,72 | 0,00 |
| Factores que afectan la enseñanza | 2,44 | 0,46 | 2,61 | 0,36 | 2,70 | 0,31 | 3,69 | 0,02 |

Las diferencias presentadas en la Tabla 2 permiten afirmar que las dimensiones de creencias mencionadas anteriormente, son dependientes de la edad de los profesores.

Por otra parte, también se buscó contrastar si el perfil variaba en función de los años de ejercicio profesional del profesor. Para ello se compararon perfiles de cinco tramos de años de ejercicio profesional a través de un análisis de la varianza de una vía para cada dimensión (El Tramo 1 corresponde entre 1 y 10 años de ejercicio profesional, el Tramo 2 entre 11 y 20, el Tramo 3 entre 21 y 30, el Tramo 4 entre 31 y 40; y el Tramo 5 entre 41 y más años de ejercicio profesional).

Los resultados permiten afirmar que se aprecian diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones «Organización del proceso de enseñanza» y «La importancia de la práctica y la experiencia de los profesores». La dimensión «Organización del proceso de enseñanza» presenta diferencias del Tramo 1 ($\bar{x}=1,96$), el Tramo 2 ($\bar{x}=1,96$), y el Tramo 3 (2,11), con el Tramo 4 ($\bar{x}=2,28$). La dimensión «La importancia de la práctica y la experiencia de los profesores» presenta diferencias del el Tramo 1 ($\bar{x}=2,51$), con el Tramo 3 ($\bar{x}=2,76$) y el Tramo 4 ($\bar{x}=2,91$), mientras que el Tramo 2 ($\bar{x}=2,63$) presenta diferencias con el Tramo 4 ($\bar{x}=2,91$). Estos resultados se presentan en la Tabla 3 a continuación:

* danielavera@spm.uach.cl

** paulina.meneses@gmail.com

Tabla 3
Creencias acerca del proceso educativo según años de ejercicio profesional

| Dimensiones | T1 (1-10 años) n = 54 | | T2 (11-20 años) n = 53 | | T3 (21-30 años) n = 99 | | T4 (23-40 años) n = 69 | | T5 (41-y más años) n = 25 | | Análisis de Varianza ANOVA | |
|--|-----------------------------|------|------------------------------|------|------------------------------|------|------------------------------|------|---------------------------------|------|----------------------------------|------|
| | M | DT | M | DT | M | DT | M | DT | M | DT | F | Sig |
| Organización de la enseñanza | 1,96 | 0,32 | 1,96 | 0,37 | 2,11 | 0,35 | 2,28 | 0,26 | 2,16 | 0,24 | 6,59 | 0,00 |
| Aprendizaje Significativo | 3,28 | 0,33 | 3,35 | 0,33 | 3,36 | 0,30 | 3,38 | 0,31 | 3,37 | 0,30 | 0,49 | 0,73 |
| Importancia de la práctica y experiencia | 2,51 | 0,37 | 2,63 | 0,43 | 2,76 | 0,37 | 2,91 | 0,36 | 2,80 | 0,35 | 6,11 | 0,00 |
| Factores que afectan la enseñanza | 2,56 | 0,36 | 2,60 | 0,35 | 2,64 | 0,36 | 2,72 | 0,35 | 2,50 | 0,27 | 1,35 | 0,25 |

Las diferencias observadas anteriormente, permiten afirmar que las dimensiones de creencias mencionadas, varían según los años de ejercicio profesional de los profesores.

Por último, se consideró necesario verificar si el perfil de creencias variaba en función del sexo de los profesores. Para ello se compararon los perfiles de Hombres y Mujeres a

través de un análisis de la varianza de una vía para cada dimensión. Los resultados de la Tabla 4, permiten señalar que no se observan diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones de creencias, lo que hace posible afirmar que éstas son independientes de la variable sociodemográfica sexo del profesor.

Tabla 4
Creencias acerca del proceso educativo según sexo del profesor

| Dimensiones | Hombres n = 150 | | Mujeres n = 150 | | Análisis de la Varianza ANOVA | |
|--|--------------------|------|--------------------|------|----------------------------------|------|
| | M | DT | M | DT | F | Sig |
| Organización de la enseñanza | 2,07 | 0,32 | 2,13 | 0,37 | 1,28 | 0,25 |
| Aprendizaje Significativo | 3,33 | 0,31 | 3,37 | 0,31 | 0,72 | 0,39 |
| Importancia de la práctica y experiencia | 2,75 | 0,38 | 2,72 | 0,41 | 0,19 | 0,66 |
| Factores que afectan la enseñanza | 2,65 | 0,36 | 2,62 | 0,35 | 0,31 | 0,57 |

Síntesis y conclusiones

Considerando que las creencias constituyen representaciones internas que se forman en el transcurso de la vida de los individuos, y que actúan como filtros en la forma en cómo los sujetos perciben el entorno que los rodea, (Goodson & Numan, 2002; Hashweh, 2005; Myers, 2000; Rodrigo, Rodríguez & Marrero, 1993), resulta importante conocerlas para, a partir de ellas, entender y predecir la conducta actual y futura. En el caso de los profesores, las creencias que tienen sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y sobre sus alumnos, determinan las decisiones pedagógicas que pueden tomar en el aula, y que influirán

en la calidad de los aprendizajes obtenidos por éstos (Alonqueo, 2001; Fang, 1996; Durán, 2001; Pajares, 1992; Prieto, 2008; Prieto & Contreras, 2008; Solar & Díaz, 2009a, 2009b). Por este motivo, examinar las creencias de los docentes rurales, es un requisito fundamental (Vera et al., 2011).

En el caso de la presente investigación, al revisar el perfil de la muestra, fue posible evidenciar que la dimensión de creencias que evidencia la valoración más alta es la denominada «Aprendizaje Significativo». La valoración dada a esta dimensión, adquiere especial significación si se

* danielavera@spm.uach.cl

** paulina.meneses@gmail.com

considera que la actual visión educacional chilena, pretende afectar de manera paulatina y global las formas de enseñar y aprender, lo que implica aprendizaje más que enseñanza, conocimiento contextualizado, aprender a aprender, adquisición de competencias en lugar de acumulación de datos, preparar para la vida antes que para la universidad y capacitar para una vida de trabajo en lugar de capacitar para un empleo (Ministerio de Educación, 1998, 2003). Esta alta valoración, indica que los profesores creen en la propuesta conceptual que está a la base del aprendizaje significativo y en la necesidad de asegurar ciertas condiciones mínimas para que ello sea posible. La adhesión a esta dimensión muestra un profesor comprometido con los planteamientos de las actuales políticas educativas (Cox, 2003; Ministerio de Educación, 2003).

Por otra parte, la valoración media fue compartida por las dimensiones referentes a los «Factores que afectan el proceso de enseñanza y aprendizaje» y a «La importancia de la práctica y la experiencia de los profesores».

La valoración dada a la dimensión «Factores que afectan el proceso de enseñanza y aprendizaje», muestra que los profesores creen que existirían factores del medio rural que afectarían la enseñanza y el aprendizaje de los niños y niñas, pero que éstos no determinan el logro de los objetivos del proceso educativo. De acuerdo a esta valoración, se evidencia la presencia de un perfil diferente del ser profesor, ya que en el caso de los profesores rurales, a pesar de convivir constantemente con factores adversos al proceso educativo (analfabetismo de los padres, condiciones socioeconómicas desfavorables, lejanía geográfica, etc.), intentan innovar, producir cambios y modificar las condiciones en que trabajan. Esto muestra una visión optimista en cuanto admiten la posibilidad de intervención, tomando en cuenta la necesidad de considerar el contexto sociocultural, el patrimonio histórico y natural de la población atendida, como un beneficio más que como un obstáculo. Esto significa reconocer e incorporar a todos los actores del proceso educativo formal e informal como una forma de enriquecer los contenidos y estilos de aprendizaje para el logro de los objetivos educativos.

Esta visión se contrapone a los resultados evidenciados en la investigación de González (1999) en los que se refleja la creencia de los profesores urbanos de que la enseñanza

se ve dificultada por factores que no dependen de ellos, tales como la cooperación de los padres, las condiciones de trabajo y también por factores del alumno que afectan su nivel de aprendizaje, tales como el nivel socioeconómico, la capacidad y rapidez intelectual y los hábitos de disciplina. Sin duda, estos elementos reflejan una diferencia clara entre los perfiles del profesor que se desempeña en el medio rural y el que se desempeña en el medio urbano, ya que para estos últimos, dichos aspectos pueden dar cuenta de la importancia que tiene el sostener creencias que pongan la responsabilidad del proceso educativo como externa al profesor. Adherir a estas creencias les permitiría disminuir el impacto de la ineficiencia del sistema educativo sobre su autoestima como profesores (González, 1989). En definitiva, esta mirada reafirma que los profesores, que se desempeñan en el medio rural, creen en la posibilidad de una educación de calidad, rescatando elementos facilitadores de su entorno, pese a las diversas dificultades a las que se ven enfrentados en su quehacer pedagógico diario.

Por su parte, la valoración dada a la dimensión «La importancia de la práctica y la experiencia de los profesores», evidencia que los profesores rurales creen que aún cuando la vocación, la experiencia, la flexibilidad y la práctica son aspectos relevantes, cobran mayor importancia la teoría, el perfeccionamiento y la capacitación, para el logro del aprendizaje de los alumnos. En este sentido, el perfeccionamiento docente contribuye a la construcción de conocimiento que el profesor rural realiza sobre su propia práctica, brindándole un espacio para la acción reflexiva respecto de su accionar dentro del aula (Ministerio de Educación, 2003).

Las creencias evidenciadas en las dimensiones anteriores, se ven reforzadas por la baja valoración dada por los profesores que se desempeñan en el medio rural a la dimensión «Organización del proceso de enseñanza». Esta baja valoración evidencia una adecuada disposición, por parte del profesor rural, a innovar en las metodologías de enseñanza, lo que estaría en directa relación con las creencias acerca de la importancia del logro del aprendizaje significativo.

En suma, el análisis precedente permite concluir que los profesores creen en el aprendizaje significativo, lo que es consistente con su falta de adherencia a la enseñanza

* danielavera@spm.uach.cl

** paulina.meneses@gmail.com

tradicional, sin condicionar exclusivamente los logros educativos a la influencia de factores externos al profesor.

Sumado a lo anterior, y dado que investigaciones realizadas por Agne (1994), han analizado el efecto del género, de los años de ejercicio profesional y del nivel en que enseñan, en lo arraigado de las creencias del profesor, resulta de importancia discutir también, acerca de la relación de los resultados con las variables sociodemográficas.

En este sentido, se observaron diferencias entre los perfiles de creencias de los profesores que trabajan en la Provincia de Malleco y aquellos que se desempeñan laboralmente en la Provincia de Cautín. Por tanto, es posible señalar que el perfil evidenciado no es generalizable a los profesores que trabajan en escuelas municipalizadas del sector rural de la Región de La Araucanía, ya que difieren significativamente de un área geográfica a otra. Esta situación podría relacionarse con la existencia de distintas realidades (económicas, sociales, de acceso y ubicación geográfica, etc.) entre ambas provincias en las que el profesor se desempeña, encauzado quizás por directrices y políticas educativas propias de cada Dirección Provincial de Educación, las que se orientarían a responder a necesidades y focos característicos de cada una de las provincias de la Región de la Araucanía. La falta de información que permita afirmar lo señalado, plantea la necesidad de realizar estudios orientados a conocer si existen variables específicas a partir de las cuales se producen las diferencias antes mencionadas.

En relación a la variable edad de los profesores, se evidenciaron diferencias entre las dimensiones de creencias «Organización del proceso de enseñanza», «La importancia de la práctica y la experiencia de los profesores» y «Factores que afectan el proceso de enseñanza y aprendizaje» en los tres tramos de edad seleccionados, siendo el tramo de mayor edad el que presentó las valoraciones más altas. Esto muestra que, aun cuando los tres tramos etarios no están de acuerdo con las creencias que reflejan estas dimensiones, los profesores de menor edad tienden a rechazar de forma más radical estas creencias.

Respecto a la variable años de ejercicio profesional, las diferencias se establecieron de forma similar a la variable edad del profesor. En este caso se evidenciaron diferencias entre las dimensiones «Organización del proceso de

enseñanza» y «La importancia de la práctica y la experiencia de los profesores» y los cinco tramos de años de ejercicio profesional, siendo el tramo de mayor cantidad de años de experiencia el que presentó las valoraciones más altas. Esto muestra que los profesores rurales con menor cantidad de años de ejercicio profesional tienden a rechazar de forma más radical las creencias relacionadas con estas dimensiones.

Las diferencias evidenciadas en las variables edad y años de ejercicio profesional, podrían relacionarse con lo expuesto por Pajares (1992) referente a que mientras más temprana la incorporación de una creencia más arraigada se encuentra en la estructura de la misma, siendo más difícil de alterar. En este sentido, las creencias que sustentan los profesores con menor edad están relacionadas con parámetros más acordes a las innovaciones pedagógicas actuales, las que al mismo tiempo son más nuevas para los profesores de mayor edad, quienes poseen arraigadas creencias más tempranas referentes a parámetros más convencionales y menos flexibles para realizar su práctica pedagógica. A pesar de esto, los profesores que se han desempeñado por largo tiempo en el medio rural, están de acuerdo con la necesidad de implantar nuevos modelos educativos. Sin embargo, adoptar estos modelos podría significar un esfuerzo mayor, en la medida en que se contraponen a sus creencias firmemente arraigadas acerca del modelo tradicional de aprendizaje (Durán, 2001; Fang, 1996; Marcelo, 2002; Pajares, 1992). Desde lo expuesto, se hace necesario realizar una revisión constante de los Programas de Perfeccionamiento Docente para enfocarlos de manera diferenciada dependiendo del grupo etario y la cantidad de años de ejercicio profesional del profesor, como una forma de facilitar la adquisición de nuevas prácticas y modelos de enseñanza aprendizaje acordes con los objetivos planteados por el actual modelo educativo.

Respecto a la variable sexo del profesor, el análisis del perfil de creencias muestra claramente la inexistencia de diferencias significativas entre profesores y profesoras, pese a lo propuesto por Ross (1994) respecto del sexo como una de las variables que mayor influencia ejerce sobre las creencias. En este sentido, es posible señalar que, en el caso de los profesores rurales, las creencias acerca del proceso educativo son compartidas por hombres y mujeres, pudiendo ser generalizadas a todos ellos, puesto que no dependen de esta variable. Este hallazgo se confirma en lo planteado por

* danielavera@spm.uach.cl

** paulina.meneses@gmail.com

Alonqueo (2001) quien señala que existirían creencias homogéneas acerca del proceso educativo entre hombres y mujeres, lo cual indica que en las prácticas pedagógicas, derivadas de estas creencias, no existen conductas diferenciadas entre ambos sexos.

Finalmente, resulta necesario destacar, que el principal aporte de esta investigación se inscribe dentro de las escasas investigaciones desarrolladas, tanto a nivel nacional como internacional, sobre la temática de las creencias de profesores rurales. Además, proporciona una aproximación al perfil del profesor rural, que muestra una fuerte convicción en la necesidad de cambio en la educación, en la importancia del logro de aprendizajes significativos, de relaciones más horizontales con sus alumnos y de ser proactivos en la búsqueda de soluciones frente a los factores adversos a los que se ven enfrentados producto de la realidad en que se desarrolla este tipo de educación, principalmente en la Región de La Araucanía. Este perfil da cuenta de un profesor que se interioriza en la cultura del lugar donde se desempeña, de modo de poder realizar actividades con alto valor significativo que hagan que los alumnos sientan gusto por aprender y sea posible reducir los índices de bajo rendimiento y deserción escolar.

Por otra parte, el estudio de las creencias desde una perspectiva cuantitativa permite mostrar aquellas dimensiones que pueden ser relevantes al momento de generar innovaciones en el campo de la práctica pedagógica, en donde se hace necesario tomar en consideración las variables personales del profesor como uno de los principales ejes intervinientes en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo anterior, implica considerar el impacto de las creencias de los profesores rurales en el mejoramiento de la calidad educativa, principalmente cuando la educación rural ha sido una de las más cuestionadas en este ámbito (Vera et al., 2011). Contar con esta información permitirá focalizar aún más los planes y programas que actualmente se desarrollan a nivel nacional, incorporando la educación rural como un área relevante y poco estudiada.

Considerar lo aquí expuesto contribuye e impulsa a uno de los principales objetivos de la educación de calidad: responder a la heterogeneidad cultural, social y étnica de sus actores (Ministerio de Educación, 2003; Vera et al., 2011).

Referencias

- Agne, K. (1994). Relationships between teacher belief system and teacher effectiveness. *Journal of research and Development in Education*, 3(27), 141-152.
- Alonqueo, P. (2001). *Creencias acerca de la diversidad de género en profesores de enseñanza media municipalizada*. (Tesis de Magíster sin publicar). Universidad de La Frontera, Temuco, Chile.
- Allen, D. (2004). *La evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Una herramienta para el desarrollo profesional*. Buenos Aires: Paidós.
- Arancibia, V., Herrera, P. & Strasser, K. (2000). *Manual de Psicología Educacional* (2ª ed.). Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Boix, R. (1995). *Estrategias y Recursos didácticos en la Escuela Rural*. Barcelona: Graó.
- Boix, R. (2003). Escuela rural y territorio: entre la desruralización y la cultura local. *Revista Digital eRural, Educación, Cultura y Desarrollo Rural*, 1. Recuperado de <http://www.red-ler.org/escuela-rural-territorio.pdf>
- Bryan, L. (2003). Nestedness of Beliefs: Examining a Prospective Elementary Teacher's Beliefs System about Science, Teaching and Learning. *Journal of Research in Science*, 40(9), 835-868.
- Cox, C. (2003). *Políticas educacionales en el cambio de siglo*. Santiago, Chile: Editorial Universitaria.
- De Andraca, A. & Gajardo, M. (1992). *Docentes y Docencia. Las Zonas Rurales*. Santiago, Chile: UNESCO/FLACSO.
- Dutchasky, S. (1999). *La escuela como frontera*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Durán, E. (2001). Las creencias de los profesores: un campo para deliberar en los procesos de formación. *Acción Educativa Revista Electrónica del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos. Universidad Autónoma de Sinaloa*, 1(1). Recuperado de <http://uas.uasnet.mx/cise/rev/Num1>.
- Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, 38(1), 47-64.
- Feu, J. (2003). Escuela rural: apuntes para un debate. *Cuadernos de Pedagogía*, 327, 90-94.
- González, M. (1999). *Creencias, atribuciones y autoeficacia en profesores de enseñanza básica municipalizada*. (Tesis de Doctorado sin publicar). Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.
- Goodson, I. & Numan, O. (2002). Teacher's life worlds, agency and policy contexts. *Teachers and Thinking: Theory and Practice*, 8(3), 269-277.
- Hashweh, M. (2005). Teacher pedagogical constructions: a reconfiguration of pedagogical content knowledge. *Teachers and Thinking: Theory and Practice*, 11(3), 273-292.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México D.F: McGraw-Hill.

* danielavera@spm.uach.cl

** paulina.meneses@gmail.com

- Jackson, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu Ed.
- Kaplan, C. (2004). *La inteligencia escolarizada*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Litwin, E. (2005). La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. En Camilloni, A. et al. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (11-34). Buenos Aires: Paidós.
- Marcelo, C. (2002). Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. *Education Policy Analysis*, 10(35). Recuperado de <http://epaa.asu.edu/epaa/v10n35/>
- Meckes, L. (2007). Evaluación y estándares: logros y desafíos para incrementar el impacto en calidad educativa. *Revista Pensamiento Educativo*, 40(1). Recuperado de http://www.cide.cl/Download/Decano/2002_usos_abusos_simce.pdf
- Ministerio de Educación, (1998). *Programa de Educación Básica Rural*. Santiago, Chile: Autor
- Ministerio de Educación. (2003). *El Marco para la buena enseñanza*. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. Santiago, Chile: CPEIP.
- Myers, D. (2000). *Psicología Social*. (6ª Edición). Bogotá, Colombia: Mc Graw Hill.
- Pajares, M. (1992). Teacher's beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 6(3), 307-332.
- Prieto, M. (2008). Creencias de profesores sobre Evaluación y Efectos Incidentales. *Revista de Pedagogía*, 29(84), 123-144.
- Prieto, M. & Contreras, G. (2008). Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: un problema a develar. *Estudios Pedagógicos*, 34(2), 245-262.
- Rodrigo, M., Rodríguez, A. & Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas: Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid, España: Visor.
- Ross, J. (1994). Beliefs that make a difference. The origins and impacts of teacher efficacy. Documento presentado en la reunión de la Canadian Association for Curriculum Studies, Alberta, Canadá.
- San Miguel, J. (2000). *Escuela Rural, Historias de Microcentros*. Santiago, Chile: Pehuén Editores Ltda.
- San Miguel, J. (2005). Nuevas demandas de la educación básica rural. *Revista Digital e Rural, Educación, Cultura y Desarrollo Rural*, 5. Recuperado de <http://www.revistaerural.cl/jsm.htm>
- Solar, M. & Díaz, C. (2009a). Los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula universitaria: una mirada desde las creencias de académicos de trabajo social y periodismo. *Estudios Pedagógicos*, 35(1), 181-197.
- Solar, M. & Díaz, C. (2009b). El discurso pedagógico de académicos universitarios: un análisis de sus creencias respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje en la universidad. *Investigación y Postgrado*, 24(1), 115-141.
- Stiggins, R. (2006). What a difference a word makes. Assessment FOR learning rather than assessment of learning helps students succeed. *Journal of Staff Development*, 27(1), 10-14. Recuperado de <http://www.nsd.org/library/publications/jsd/stiggins271.pdf>
- Thomas, C. (2005). El rol del profesor en la educación rural chilena. *Revista Digital e Rural, Educación, Cultura y Desarrollo Rural*, 5. Recuperado de <http://www.revistaerural.cl/thyhe.htm>.
- Vera, D., Osses, S. & Shiefelbein, E. (2011). Las Creencias de los profesores rurales: una tarea pendiente para la investigación educativa. *Estudios Pedagógicos*. Artículo aceptado con fecha 30 de marzo de 2011, en vía de publicación.
- Villaruel, G. (2003). El profesor rural de Chile. *Revista Digital e Rural, Educación, Cultura y Desarrollo Rural*, 1. Recuperado de <http://educacion.upa.cl/revistaerural/GLADYSVIa.htm>

* Universidad Austral de Chile, Académica Escuela de Psicología; Magíster en Educación; Dra. en Ciencias de la Educación, Facultad de Educación y Humanidades, Universidad de La Frontera, Temuco - Chile.

** Psicóloga Educacional, Magíster en Psicología, Universidad de La Frontera, Temuco - Chile.

* danielavera@spm.uach.cl

** paulina.meneses@gmail.com