



Pontificia Universidad Católica Argentina
Facultad “Teresa de Ávila”

Lic. En Psicopedagogía

Trabajo de Integración Final

*“CREENCIAS SOBRE EL PROCESO DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE EN
DOCENTES RURALES DE NIVEL SECUNDARIO”*

ALUMNAS: Jimena Arnica Chavez
Patricia Soledad Dening

DIRECTOR: Dr. Santiago Resett

FECHA DE PRESENTACIÓN: 5/09/2025

AGRADECIMIENTOS

*En primer lugar, agradecemos a **Dios**, por guiar cada uno de nuestros pasos a lo largo de este camino, y por darnos la perseverancia necesaria para llegar hasta acá.*

*A nuestras **familias**, por ser sostén incondicional, por su amor, paciencia y apoyo en cada etapa. Gracias por alentarnos en los momentos de duda y celebrar cada logro alcanzado.*

*A nuestros **amigos**, por estar, escuchar y acompañar. Su presencia fue un gran sostén durante este proceso académico.*

*Agradecemos especialmente a nuestro **director de tesis**, Dr. Santiago Resett por guiarnos con tanta paciencia y confianza. Su apoyo nos permitió crecer tanto en lo académico como en lo personal.*

A todos ustedes, gracias por ser parte de este logro que no hubiera sido posible sin su compañía.

Jimena y Patricia

Índice

<u>AGRADECIMIENTOS</u>	<u>2</u>
<u>RESUMEN</u>	<u>5</u>
<u>CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN</u>	<u>7</u>
<u>1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</u>	<u>7</u>
<u>1.1.2 Formulación del problema</u>	<u>7</u>
<u>1.1.3 Objetivos de la investigación</u>	<u>15</u>
<u>1.1.4 Hipótesis</u>	<u>16</u>
<u>1.1.5 Justificación del estudio</u>	<u>16</u>
<u>CAPITULO 2. ESTADO DEL ARTE.....</u>	<u>19</u>
<u>CAPITULO 3. MARCO TEÓRICO.....</u>	<u>24</u>
<u>3.1 ENCUADRE TEÓRICO</u>	<u>24</u>
<u>3.1.1 ¿Qué son las creencias?</u>	<u>24</u>
<u>3.1.2 Creencias docentes.....</u>	<u>27</u>
<u>3.1.3 Proceso de enseñanza-aprendizaje</u>	<u>29</u>
<u>3.1.4 Contexto rural</u>	<u>29</u>
<u>3.1.5 Contexto urbano.....</u>	<u>31</u>
<u>3.1.6 Educación.....</u>	<u>33</u>
<u>CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA</u>	<u>35</u>
<u>4.1 Tipo de investigación.....</u>	<u>35</u>
<u>4.2 Muestra</u>	<u>35</u>
<u>Figura 1.....</u>	<u>37</u>
<u>Figura 2.....</u>	<u>38</u>
<u>4.3 Técnicas de recolección de datos.....</u>	<u>39</u>

4.3.1 Cuestionario demográfico	39
4.3.2 Escala CAPE-R.....	39
4.4 Validez y confiabilidad.....	41
4.5 Procedimiento de recolección de datos.....	42
4.6 Procedimiento análisis de datos	43
CAPÍTULO 5. RESULTADOS.....	44
5.1 Descripción de las dimensiones evaluadas	44
Tabla 1	44
Figura 3	45
5.2 Descripción de variables según contexto.....	47
Tabla 2	47
Figura 4	48
5.3 Descripción de la muestra según nivel de antigüedad	49
Gráfico 1.....	49
CAPÍTULO 6. DISCUSIÓN, CONCLUSIÓN, RECOMENDACIONES Y LIMITACIONES.....	50
6.1. Conclusión.....	50
6.2. Recomendaciones	56
6.3. Limitaciones.....	58
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	59
APÉNDICE.....	63
1.1 Asentimiento Informado.....	63
1.2 Instrumento de recolección de datos.....	64
1.2.1 ESCALA CAPE-R.....	66
ANEXOS	78

RESUMEN

El presente estudio es una investigación de tipo descriptivo-correlacional y comparativo; el mismo buscó comprender qué creencias sostienen los docentes sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y cómo estas creencias influyen en su práctica educativa cotidiana. Se realizaron cuestionarios a docentes de escuelas secundarias, rurales y urbanas de la ciudad de Paraná y el departamento La Paz.

La muestra total se conformó por N=52 docentes distribuidos entre docentes de contexto rural y urbano. Los resultados mostraron que el 50.0 % de los casos se concentran en áreas urbanas, el 38,5% en áreas rurales y el 11,5% restante se encuentra en ambos contextos. El instrumento de medición fue la escala CAPE-R, la cual está compuesta de cuatro dimensiones, en donde se observa una serie de ítems por cada una de estas. Asimismo, tiene como objetivo evaluar el grado de acuerdo que el respondiente presenta en relación con un conjunto de afirmaciones que reflejan creencias con respecto a distintos aspectos del proceso educativo en el medio rural.

En la discusión se analizan estos hallazgos y se brindan recomendaciones para futuras investigaciones.

Palabras clave: creencias docentes, contexto rural y urbano, educación secundaria, enseñanza-aprendizaje.

ABSTRACT

The present study is a descriptive-correlational and comparative research; It seeks to understand what beliefs teachers hold about the teaching-learning process and how these beliefs influence their daily educational practice. Questionnaires were conducted with teachers from rural and urban secondary schools in the city of Paraná and the department of La Paz.

The total sample was made up of N=52 teachers distributed between teachers from rural and urban contexts. The results show that 50.0% of cases are concentrated in urban areas, 38.5% in rural areas and the remaining 11.5% are found in both contexts. The measurement instrument was the CAPE-R scale, which is composed of four dimensions, where a series of items are observed for each of these. Likewise, it aims to evaluate the degree of agreement that the respondent presents in relation to a set of statements that reflect beliefs regarding different aspects of the educational process in rural areas.

The discussion analyzes these findings and provides recommendations for future research.

Keywords: teacher beliefs, rural and urban context, secondary education, teaching-learning.

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN

1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1.2 Formulación del problema

Dicha investigación surgió del hecho de que las creencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje se han convertido en el último tiempo en un tema de gran preocupación, debido a la creciente evidencia que indica que estas tienen un fuerte impacto en el quehacer pedagógico de los profesores, refiriéndonos específicamente a profesores de educación rural. En este punto cabe destacar que:

“La educación rural es la modalidad del sistema educativo de los niveles de educación inicial, primaria y secundaria destinada a garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a través de formas adecuadas a las necesidades y particularidades de la población que habita en zonas rurales” (Ley de Educación Nacional, 2006, p. 10)

Pese a esto, se ha demostrado que las investigaciones realizadas en este ámbito se han centrado, preferentemente, en el sistema educativo de zonas urbanas, en niveles de enseñanza básica, media, y de educación superior. Además, cabe hacer referencia que la educación que se desarrolla en las zonas rurales de nuestro país ha mostrado los resultados educativos más bajos, que los que se presentan en zonas urbanas del mismo.

Esto se puede verificar a través de los datos arrojados por el Ministerio de Agricultura, Ganadería y Pesca Argentina donde se especifica el nivel educativo en el contexto de la Ruralidad Argentina (2018). A través de estos podemos ver, como se especifica en el gráfico 1.1 anexo al final de este trabajo, que a nivel Rural solo el 39% de la población tiene el nivel secundario completo, recurriendo a un nivel universitario solo el 18% de la población rural argentina.

Una de las razones y así bien lo plantea Mendoza (2004) sobre estos números mencionados, es que hay una serie de temas “tradicionales” vinculados con los déficit estructurales en la educación de las poblaciones rurales, entre otros se indica: el déficit en el rendimiento de los estudiantes rurales frente a los urbanos, la baja cobertura de la oferta educativa rural, la insuficiente y/o inadecuada infraestructura escolar, la desvinculación entre las instituciones educativas y las comunidades rurales, y la escasa pertinencia curricular de los planes y programas de estudio.

Por lo tanto, volviendo al tema que nos ocupa, a lo largo de este trabajo nos propusimos investigar las creencias que sustentan los profesores rurales respecto del proceso educativo, dada su relevancia en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes de escuela secundaria y conocer su incidencia al momento de llevarlas a cabo en el quehacer del aula. Llegar a proporcionar estos datos, haciendo énfasis en diferentes creencias como lo son: creencias por la valoración a la enseñanza, con relación a la escucha activa del docente al alumno, acerca de los métodos de manejo conductual y disciplinar, etc. y examinar qué tipo de creencias se necesitan fomentar en los docentes, así como también proporcionar aportes desde la psicopedagogía, con el fin de posibilitar, a futuras investigaciones, no solo la realización de un programa en donde se potencien estas y así favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino también poder evaluar cómo inciden en los alumnos el tipo de creencias que los docentes tengan acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje (Vera Bachmann y Meneses Clavero, 2012).

Como mencionan Ortega y Gasset, “las creencias constituyen la base de nuestra vida, el terreno sobre qué acontece, de tal manera que en ellas vivimos, nos movemos y somos. Por lo mismo, no solemos tener conciencia expresa de ellas, no las pensamos, sino que actúan latentes, como implicaciones de cuanto expresamente hacemos o pensamos” (2001, p. 6). En consecuencia, se puede pensar que las creencias estarían relacionadas a un sistema en el cual subyacen constructos que el docente usa cuando piensa, evalúa, clasifica y guía su actuación pedagógica. Ya que constituyen verdades personales derivadas de la experiencia o de la fantasía, con un fuerte componente afectivo y evaluativo. Se manifiestan en las declaraciones verbales, escritas o en las acciones y, por lo tanto, condicionan los procesos de decisión (Pajares, 1992).

Igualmente, la creación de una creencia y todo lo que ella conlleva se encuentra determinada principalmente por la cultura general que rodea al sujeto y que, en cierta manera, va a determinar esa generación de pensamientos, actitudes, aptitudes y opiniones (Díaz, Jansson & Neira, 2012).

Teniendo en cuenta esto podemos concluir que las creencias de los docentes tienen un impacto en su actuación y suelen estar influenciadas por la cultura; formándose en etapas tempranas de la vida, por lo tanto, son difíciles de modificar. En función de esto, entendemos que las convicciones de los profesores sobre su labor son determinantes al momento de planificar las actividades en el aula. Desde este punto de vista queda claro que todas las personas utilizan las creencias para recordar, interpretar, predecir y controlar los sucesos que ocurren y, a partir de ellas, tomar decisiones (Hashweh, 2005).

Así, los maestros construyen creencias en función de tres factores: (1) sobre los estudiantes, tomando en cuenta las características del grupo y el contexto en el que se encuentran, (2) sobre los aspectos fundamentales que deben enseñar, el contenido y la disciplina a la cual corresponden, y (3) sobre sus experiencias previas como estudiantes (Ferreira, 2009). No obstante, puede surgir un problema cuando los docentes se aproximan a la evaluación con dichas creencias, porque las creencias que los profesores tienen sobre sus alumnos no siempre están en correspondencia con el entorno en el que los estudiantes aprenden (López y Basto, 2010).

Las creencias de los docentes respecto a lo que es la enseñanza afecta a toda su actuación dentro del aula, tanto si estas creencias son implícitas como explícitas (González, Río, & Rosales, 2001).

De acuerdo a esto último, cabe destacar que la forma en que el docente imparta la enseñanza a sus alumnos es de vital importancia. En primera instancia, según Juan Mallart (2001), este término enseñanza proviene del latín IN-SIGNARE, que indica señalar hacia o mostrar algo y significa comunicar un saber mediante la utilización de un sistema de signos o símbolos, mostrar algo a alguien para que se apropie intelectualmente de ello (p.17).

En segundo lugar, haciendo referencia a Basabe y otros (2017) puede definirse la enseñanza como “Un intento por parte de una persona de transmitir ciertos conocimientos a otras personas” (p.23). Es decir que se trata de un proceso que involucra dos o más sujetos en una determinada interacción, donde se vinculan tres elementos, alguien que posee un conocimiento (el docente), alguien que carece de él (el alumno) y un saber contenido de la transmisión (saber comunicar dichos contenidos)

Como se mencionaba anteriormente en este apartado, y volviendo a los fines de la presente investigación, es de vital importancia conocer las creencias de los docentes en contextos rurales por diversas razones. Una de las cuales se refiere específicamente al proceso de enseñanza-aprendizaje, anteriormente veíamos como el tipo de creencia del docente puede moldear toda su actuación e interpretación de los sucesos, por lo tanto estas pueden influenciar la trayectoria académica del alumno; ya que no es lo mismo un docente que cree en el potencial de sus alumnos, que los motiva a superarse día a día, que lo ayuda a encontrar su lugar en la sociedad; a otro docente, que por el contrario, tenga pocas aspiraciones para sus alumnos, que no los motive, que vea imposible la posibilidad de entrar a una Universidad, y sea por su capacidad, nivel socio/económico, por tener dificultad en su materia, etc.

Tampoco debemos obviar un aspecto sumamente importante, que es la edad cronológica del alumno, teniendo en cuenta que en la mayoría de los casos se trata de un adolescente de edad entre los 13 a 18 años, que a su vez está pasando por diferentes crisis inherentes a su momento evolutivo y que en el mejor de los casos ya tiene aspiraciones a futuro: ingresar en una universidad y estudiar una carrera, contar con un puesto de trabajo estable, poder alcanzar sus objetivos personales, etc. Es por esto que la creencia que el docente tenga acerca de los alcances de este estudiante, puede ser determinante en el futuro de ese alumno (Erikson, 2004).

Otro aspecto de relevancia y asociado a lo anteriormente mencionado, es que años atrás se consideraba que la mayoría de los alumnos que se encontraban finalizando la escuela secundaria en contextos rurales, no accederán a estudios superiores o que estos estudios estarían vinculados al sector productivo local, agrícola y tradicional. Estableciendo de esta forma una dicotomía urbano-rural donde solo lo urbano estaría asociado a lo moderno e industrial. La realidad actual demuestra complejas interacciones entre ambos ámbitos, siendo cada vez más difícil el establecimiento de los límites. Además, ya no se vincula solo con la actividad agropecuaria, tanto por la progresiva urbanización de los productores con ocupación agropecuaria, como por el desarrollo de las actividades no agrícolas en el ámbito rural, que cada vez tienen más peso en el ingreso de los habitantes rurales (Filippo, 2010). Por lo tanto, es muy importante conocer las creencias de los docentes en este ámbito con respecto al aprendizaje y logro de objetivos de sus alumnos, ya que un tipo de creencia limitante reduciría las posibilidades del alumno, impediría crecer como persona y conseguir lo que se proponga.

Teniendo en cuenta la nueva ruralidad o urbanización del contexto rural se puede decir que la realidad actual demuestra complejas interacciones entre ambos ámbitos, siendo cada vez más difícil el establecimiento de los límites entre lo rural y lo urbano. Los antiguos elementos de distinción entre lo urbano y lo rural dejan de ser operativos, dado que los patrones que antes diferenciaban los espacios urbanos y los espacios rurales se llegan a difuminar, pasando a una situación en la que se establece, más bien, una cierta gradación de territorios (Tulla, 2009). Cada vez se plantean más dificultades para delimitar los espacios rurales, a pesar de la existencia de amplios territorios con una baja densidad de población, y donde el suelo y los recursos naturales son abundantes y se usan de forma extensiva, debido a la homogeneización de los valores y los estilos de vida, la existencia de unas movilidades cada vez más elevadas y la pérdida del carácter productivo agrícola (con lo cual, territorios que todavía se pueden considerar rurales, no tienen por qué ser necesariamente agrícolas, y viceversa). Se transforman, por tanto, las nociones de conceptos, como rural y ruralidad, y se cuestiona su validez para referirse a muchos de estos espacios, por la multiplicidad de dimensiones que estos presentan (Ciuraneta, 2016).

El resultado de todo ello es el aumento de la complejidad de las áreas rurales, que experimentan una progresiva recomposición social y económica, gracias a la adición de nuevos habitantes con perfiles formativos, profesionales y personales distintos de los predominantes unas décadas atrás. Dinámicas como estas, a pesar de las dificultades que existen en muchos ámbitos rurales, no habrían sido posibles sin la implantación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) (Grimes, 2000).

Por último, también resultó importante conocer las creencias de los docentes en sectores rurales para determinar si varían según la antigüedad. En función de esto, fue de gran importancia delimitar si la edad cronológica de los docentes influye en los resultados de la presente investigación. Es cierto que las épocas cambian y, con ellas se produce una evolución de las ideas y creencias que poseen los docentes. La educación es un campo que se adapta a las necesidades de la sociedad y es por eso que es fundamental que los docentes estén dispuestos a adaptarse a los cambios, se mantengan actualizados para poder proporcionarles a sus alumnos habilidades y conocimientos necesarios, para enfrentar los desafíos de la sociedad actual. Estos y otros factores como la institución, los principios curriculares, las políticas institucionales, los colegas, el uso de exámenes estandarizados, entre otros, pueden influir en la habilidad del docente para adoptar actuaciones pedagógicas que reflejen sus creencias (Díaz et al., 2010)

Se ha observado, además, que los docentes con mayor experiencia muestran una mayor preocupación en relación con los contenidos didácticos, mientras que los docentes con menor experiencia se focalizan mayoritariamente en la gestión de aula (Frabboni, 2001). Esto significa que a medida que el docente adquiere mayor experiencia, se apega en menor grado a las programaciones didácticas realizadas antes de una clase.

Por todo lo dicho, las preguntas de la presente investigación son:

- ¿Cuáles son las creencias que tienen los docentes de nivel secundario de sectores rurales acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje e introduce diferencia la antigüedad a este respecto? ¿Difieren las creencias de estos docentes con las que se desempeñan en sectores urbanos?

1.1.3 Objetivos de la investigación

1.1.3.1 Objetivo general:

- Analizar las creencias con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje (organización del proceso de enseñanza, aprendizaje significativo, la importancia de la práctica y la experiencia de los profesores y los factores que afectan el proceso de enseñanza y aprendizaje) en docentes de nivel secundario de sectores rurales.

1.1.3.2 Objetivo específico:

- Describir las creencias con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje en docentes de nivel secundario de sectores rurales.
- Determinar si las creencias con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje en docentes de nivel secundario de sectores rurales varían según el nivel de antigüedad.
- Explorar si las creencias con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje en docentes de nivel secundario de sectores rurales difieren de la de sectores urbanos.

1.1.4 Hipótesis

- Las creencias de los docentes de nivel secundario de sectores rurales varían en función a la antigüedad o trayectoria del mismo, puntuando más alto en dimensiones relacionadas con la importancia de la práctica y la experiencia de los profesores.
- Las perspectivas de los docentes de escuelas secundarias en entornos rurales varían en comparación con los docentes de entornos urbanos en lo que respecta a una mayor puntuación en la dimensión relacionada con factores que afectan el proceso de enseñanza y aprendizaje.

1.1.5 Justificación del estudio

Las creencias han demostrado tener mucha influencia en la actuación de los docentes más que los conocimientos disciplinarios que ellos poseen. Actualmente las creencias son consideradas como elementos constitutivos de diversos conceptos, tales como actitudes, valores, ideologías y prejuicios y éstos, a su vez, han demostrado una gran relevancia para la explicación del comportamiento humano (Myers, 2000).

Las actitudes se relacionan estrechamente con las creencias, sobre todo cuando se consideran como disposiciones hacia la acción (Brown & Cooney 1982). La mayoría de los autores ven las creencias como algo con una carga afectiva importante relacionadas con preferencias, inclinaciones, y líneas de acción.

Así, las creencias pueden mostrar aspectos afectivos de la personalidad del profesor, por tanto, pueden llegar a moldear nuestra personalidad, ya que tienen que ver con cómo construimos lo real, que imagen nos formamos del otro, que pensamos acerca de diferentes situaciones de las que podemos ser presentes, o solo visualizarlas desde fuera (Ponte, 1999).

Por lo tanto, es necesario destacar la emergencia de un creciente interés por conocer el pensamiento de los profesores, dado que se ha comprobado empíricamente que la postura de los profesores ante los procesos de innovación y mejoramiento educativo representa un fuerte condicionante, sino determinante del éxito de cualquier iniciativa en este sentido (De Miguel, 2001). No se debe olvidar, que estamos frente a un estudiante/adolescente que se encuentra transitando la educación secundaria y que en el mejor de los casos ya tiene aspiraciones a futuro: recurrir a una carrera universitaria, tener un puesto laboral estable, obtener una maestría, comprar su primer auto o casa, etc. Por esto la creencia que el docente tenga acerca de los alcances de ese estudiante/adolescente, que a su vez está pasando por diferentes conflictos inherentes a su edad, puede ser determinante en el futuro de ese alumno. Ya que no es lo mismo un docente que cree en el potencial de su alumno, que lo motiva a superarse día a día, que lo ayuda a encontrar su lugar en la sociedad; a otro docente que, por el contrario, tenga pocas aspiraciones para sus alumnos, que no los motive, que vea imposible la posibilidad de entrar a una Universidad, y sea por su capacidad, nivel socio/económico, por tener dificultades en su materia, etc.

Ahora bien, lo que no sabemos es cómo estas creencias pueden no solo influenciar el enseñar del docente, como ya se ha demostrado, sino que también el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, resulta necesario distinguir no solo que creencias tiene los docentes de nivel secundario de sectores rurales, sino que también llegar a conocer si estas influyen al alumno, por su connotación negativa o positiva, a la hora de aprender ya que algunas creencias pueden actuar como prejuicios de minusvalía en la enseñanza y aprendizaje escolar.

Si bien hoy en día hay una urbanización del medio rural, debido a que hay una mayor accesibilidad en lo que respecta a la calidad de vida; siempre han sido evidentes las dificultades que atraviesa, ya sea por su ubicación geográfica o por el poco interés que las personas le prestan a esta población específica. Es por ello que los objetivos de esta investigación aportarán posteriormente, en el marco de la psicopedagogía, datos relevantes sobre la significancia que tienen las creencias de los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje; para así conocer no solo cuáles son estas creencias, sino que también si varían según la antigüedad y si difieren con las que presentan los docentes de sectores urbanos. Siendo esto último de gran utilidad al campo de conocimiento de la educación, pero con mayor énfasis a la educación rural de nuestro país, para la comunidad científica local, así como también a profesionales de la salud.

CAPITULO 2. ESTADO DEL ARTE

En el siguiente apartado, se llevará a cabo la exposición de diferentes artículos con el fin de realizar una revisión de los antecedentes pertinentes a las variables en juego de esta investigación, dando a su vez sustento teórico a la misma.

En primer lugar, un estudio realizado por Bachmann, Osses, y Schiefelbein Fuenzalida, en Temuco Chile (2012), tenía como objetivo explicar los resultados de aprendizaje en la educación rural de Chile. Observando a través de estas, como influyen no solo en el desempeño profesional, sino que también su impacto en el proceso educativo, ya que sus concepciones sobre la educación, les llevarán a interpretar, decidir y actuar en la práctica. Los resultados que arrojó este estudio fueron que las creencias que tienen los profesores sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y sobre sus alumnos, determinan las decisiones pedagógicas que pueden tomar en el aula y que influyen en la calidad de los aprendizajes obtenidos por éstos. A raíz de estos resultados es que se propone en el mismo artículo la posibilidad de investigar cuales son estas creencias que sustentan los profesores en el medio rural, el problema radicaría principalmente en que a partir de ellas, se podrían inferir muchos de los problemas relacionados con el rendimiento académico evidenciado en las zonas rurales, los que podrían tener relación con creencias de profesores que dan cuenta de bajas expectativas hacia los estudiantes, o relacionadas con modelos educativos tradicionales y poco acordes con lo que se necesita actualmente para dar respuesta a un mundo rural cambiante.

En segunda instancia, Andoni Garritz (2014), evalúa cómo las creencias impactan en la práctica educativa y que, a través de estas, se pueden interpretar diversos aspectos como lo son: el trabajo de los profesores, la enseñanza y la evaluación; las interacciones con los pares, los padres y los estudiantes; su desarrollo profesional y las formas en las que implementan las reformas educativas. Los resultados que se obtuvieron a partir del análisis y aplicación de diferentes instrumentos acuñados por autores diferentes, como escalas de tipo Likert de 40 ítems y entrevistas semi-estructuradas, es que las creencias de los profesores influyen sobre sus percepciones y juicios, los cuales, afectan su comportamiento en el aula, llevando esto a presentarse diferentes dificultades en la práctica pedagógica del docente.

Un tercer estudio fue desarrollado por Ramírez, Cañedo, y Clemente Salamanca, en España, (2012). Donde se estudian las actitudes y creencias que los profesores de secundaria tienen sobre la utilización de los recursos de Internet en sus prácticas. Como instrumento de medición, se elaboró un cuestionario en el que se abordaron cinco dimensiones en total, las cuales son: actitudes respecto a los recursos de Internet en relación a tareas profesionales de los docentes; aspectos metodológicos de las prácticas docentes con Internet y formación recibida sobre Internet. Cabe mencionar que se usaron escalas tipo Likert, con 4 y 5 grados de elección. Dichos cuestionarios se enviaron a 411 centros que representaban prácticamente el total de los centros de secundaria obligatoria de Castilla y León, siendo recibidos por un total de 1721 profesores.

De este modo, los resultados dan a conocer que más de la mitad de los profesores de secundaria encuestados afirman estar de acuerdo (bastante y muy de acuerdo) con los recursos que ofrece Internet hoy en día, y además afirman que resultan imprescindibles para la docencia. Por el contrario, la otra mitad de profesores se muestra en desacuerdo (bastante y muy en desacuerdo) con la idea de que los recursos que ofrece la Red tengan mucho que ofrecer y que se ha exagerado su utilidad.

Ahora bien, luego de llegar a estos resultados, los investigadores explican, que las razones más significativas para usar los recursos de la Red en clase tienen que ver, principalmente, con que lo consideran favorecedor del aprendizaje de los alumnos, además de ser útil para el desempeño de sus clases. También dan a conocer, a través del análisis de los resultados, que cuantos más años de docencia, más acuerdo existe respecto a la falta de experiencia, preparación, utilidad, como razones para no usar Internet en clase, por lo tanto, la investigación arroja que las actitudes y creencias más positivas hacia Internet lo son todavía más entre los profesores de menos experiencia (menos de 10 años) que entre los de más experiencia (más de 15 años). A través de los resultados que se reflejaron en este estudio, los autores expresan que resulta ineludible introducir el tema de las creencias y actitudes dentro de la agenda de investigación sobre incorporación de las TIC a las prácticas docentes y en particular, de Internet como recurso didáctico. Sería preciso estudiar en profundidad cuáles son las creencias que explican de forma específica la adopción o no de estas innovaciones, cómo se conforman y qué elementos las definen.

En cuarto lugar, cabe hacer referencia a una investigación realizada en Chile por Carolina Guzmán Valenzuela (2013) a profesores de establecimientos educativos públicos provenientes de centros de educación secundaria, destacando que se trata de un estudio muy limitado debido a que tiene una muestra muy reducida.

Los profesores seleccionados para este estudio fueron considerados como ejemplares teniendo en cuenta tres fuentes de información: las opiniones de sus estudiantes, la opinión de colegas de la misma área disciplinar y la evaluación docente efectuada por el Ministerio de Educación de Chile. Como técnicas de recolección de datos para abordar las creencias de los profesores, fueron utilizadas entrevistas en profundidad a cada uno de ellos, que tuvieron una duración aproximada de 90 minutos. También se realizaron observaciones no participantes en el aula de 20 horas pedagógicas (45 minutos cada una) de cada uno de los docentes. Ahora bien, los resultados permitieron conocer las principales creencias presentes en los maestros, sus similitudes y diferencias, así como la presencia de concordancia entre su discurso y sus prácticas docentes. Se encontraron creencias en torno a la identidad profesional de los profesores, la enseñanza y las características de los alumnos. Por último, quiero destacar que los profesores partícipes de esta investigación han desarrollado un conjunto de creencias, percepciones y expectativas de sus estudiantes muy ligadas al conocimiento que tienen del contexto sociocultural al que estos pertenecen.

Como mencionamos con anterioridad, presente investigación denominada ‘Creencias sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en docentes rurales de nivel secundario’ tiene como objetivo analizar las creencias que guían la práctica educativa de profesores rurales y su impacto en estudiantes de secundaria, identificando áreas de mejora y oportunidades para fomentar creencias desde la psicopedagogía, para impulsar nuevas líneas de investigación que aporten un programa en donde se potencien las creencias y ver, la influencia de las creencias docentes, en el proceso de aprendizaje de los alumnos.

Es fundamental comprender las creencias de los docentes sobre el aprendizaje y logro de objetivos de los estudiantes, ya que creencias limitantes pueden restringir el potencial de estos y obstaculizar su desarrollo personal y académico.

Por último, es relevante tener en cuenta otro aspecto, la antigüedad, debido a que la edad cronológica, puede influenciar en las prácticas y experiencia de los profesores; considerando que la educación es un campo que se adapta a las necesidades sociales y avances tecnológicos, por lo tanto, es crucial que los docentes se adapten a los cambios y se mantengan actualizados para ofrecer, a sus alumnos, una educación de calidad que responda a los desafíos actuales.

CAPITULO 3. MARCO TEÓRICO

3.1 ENCUADRE TEÓRICO

3.1.1 ¿Qué son las creencias?

Pensar y dar respuesta a esta pregunta no es un trabajo fácil, ya que las creencias se estudian en diversos campos y han dado lugar a una variedad de significados, sin que se haya podido adoptar una definición de trabajo específica. Como veremos en el comienzo de este apartado, a lo largo de la historia, se han presentado diversas maneras o formas de pensar las creencias.

Dewey, las describió como el tercer significado del pensamiento, “algo más allá de sí mismo por el que se prueba su valor y hace una afirmación sobre algún asunto de hecho o algún principio o ley” (1933, p. 6). Este autor también agregaba a su definición la importancia de la fe, ya que esta cubre los asuntos de los que no tenemos un conocimiento seguro y, sin embargo, estamos suficientemente seguros para actuar y aceptarlos como ciertos, siendo que en un futuro pueden ser cuestionados. Conceptualizando de esta manera, Descartes podría no haber concluido que son, no tanto porque pensamos, sino porque creemos o reflexionamos acerca de algo.

También, autores como Brown y Cooney (1982) explicaron que las creencias son disposiciones para la acción y los principales determinantes de la conducta, aunque las disposiciones son cualidades específicas del tiempo y del contexto que tienen importantes implicaciones para la investigación y la medición. En esta definición empezamos a ver como las creencias pueden influenciar en gran medida nuestra conducta, como así también nuestra forma de pensar.

En cambio, unos años más tarde, Sigel definió las creencias como “construcciones mentales de la experiencia, a menudo condensadas e integradas en esquemas o conceptos que se consideran verdaderos y que guían el comportamiento” (1985, p. 351). Reafirmando, por una parte, lo que decía el autor anterior, pero a la vez diciéndonos que estas creencias son sólo construcciones mentales, quizás inconscientes, de las cuales rara vez tenemos conocimiento certero.

Teniendo en cuenta estas definiciones, observamos cómo se presentan los componentes de los cuales habla, unos años más tarde, Rokeach (1968), quien dice que las creencias tienen un componente cognitivo que representa conocimiento, un componente afectivo capaz de despertar emociones y un componente activado cuando se requiere acción. Es por esto que comúnmente se relaciona a las creencias con actitudes, valores, juicios, axiomas, opiniones, ideologías, percepciones, concepciones, prejuicios, disposiciones, teorías implícitas y explícitas, teorías personales, procesos mentales internos, estrategias de acción, reglas de práctica o principios prácticos, dependiendo del autor, desde el cual nos posicionamos (Prieto & Contreras, 2008; Steel, 2009; Martínez, 2013).

Así mismo, que las creencias pueden variar con el tiempo, ya sea por el contexto en cual se encuentre la persona o los vínculos que ésta establezca, ya que, puede estar influenciada por su grupo de pares y compartir con estas creencias en común. Pero, a pesar de esto, existen dos características que hacen que sean difíciles de modificar: Por un lado, tienden a ser universales, es decir que se conciben como un producto del pensamiento que se considera verdadero (Catalán, 2011). Y, por otro lado, las creencias suelen ser de carácter implícito, en tanto que las personas no son permanentemente conscientes de estas (Rodrigo et al., 1993).

A su vez, Pajares (1992) señala algunas características de las creencias:

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

- Las creencias de los individuos afectan fuertemente su conducta.

Para concluir quiero resaltar lo que nos aporta Ortega y Gasset sobre las creencias, ya que esta definición engloba todos los aspectos que se han desarrollado a lo largo de la historia sobre este concepto, estos autores dicen que: “las creencias constituyen la base de nuestra vida, el terreno sobre qué acontece, de tal manera que en ellas vivimos, nos movemos y somos. Por lo mismo, no solemos tener conciencia expresa de ellas, no las pensamos, sino que actúan latentes, como implicaciones de cuanto expresamente hacemos o pensamos” (2001, p. 6)

3.1.2 Creencias docentes

A través de todo este recorrido podemos decir que las creencias se entienden como una parte de la dimensión personal, afectiva y emocional de la persona, íntimamente ligada a la propia cultura que se manifiesta en el ambiente en el cual estamos y en el que nos configuramos, influyendo, a su vez, en nosotros y en lo que hacemos, dando cuenta de un proceso que influirá en cada una de las decisiones que se tome, así como también en las prácticas que lleven a cabo. Es en este punto en el cual me quiero detener, en el hecho de que las creencias nos influyen, no solo en nuestra forma de pensar, sino que también en nuestra forma de actuar.

Kaplan et al. (2004, como se citó en Vera, 2012) afirma que 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».

Todos los profesores tienen creencias, sin importar cómo se definan y etiqueten, sobre su trabajo, su estudiantes, su materia y sus roles y responsabilidades. Es por esto que las creencias que el docente tenga tanto, acerca de él, de su práctica, como del aprendizaje de sus alumnos van a condicionar todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las creencias que presentan los profesores, 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). Por lo cual, es de gran importancia reconocer las creencias que sustentan los profesores en contextos rurales, ya que, si estas se basan en prejuicios hacia el alumno, puede ser esto una causa de su bajo rendimiento o el de no querer asistir a las instituciones. Siendo de esta manera los resultados alcanzados por los alumnos, no solo un reflejo de sus capacidades, sino que también evidencian las concepciones sustentadas por los profesores acerca del proceso educativo.

Por ello resulta indispensable identificar que creencias tienen los docentes acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo este crucial en la vida de las personas. Y a su vez, si se tiene en cuenta que estas creencias pueden ejercer una gran influencia en el desempeño académico de los alumnos/as

3.1.3 Proceso de enseñanza-aprendizaje

La evolución de la enseñanza, como se describe en Vivas (2010) refleja un cambio importante en la concepción de la educación. El enfoque tradicional de la transmisión de conocimientos se ha desplazado hacia un enfoque más centrado en el estudiante, reconociendo la importancia de cómo y por qué aprenden los estudiantes. Este cambio destaca la necesidad de adaptar las estrategias de enseñanza para fomentar un aprendizaje más significativo y centrado en el alumno.

En la actualidad, muchos educadores adoptan métodos más interactivos y participativos, donde se promueve la exploración, la reflexión y la aplicación activa del conocimiento. Este cambio de paradigma reconoce que el proceso de enseñanza y aprendizaje es más efectivo cuando se adapta a las necesidades individuales de los estudiantes, se centra en el desarrollo de habilidades y la comprensión profunda, en lugar de simplemente en la transmisión de información.

3.1.4 Contexto rural

Al hablar del contexto rural podemos encontrar diversas aproximaciones, pero aún no existe una definición específica para este término. Concepciones tradicionales intentan definir lo rural como un espacio que se contrapone a lo urbano; sectores donde la población es muy escasa, dedicados exclusivamente a la actividad agropecuaria y nula utilización de lo tecnológico.

Los autores Castro y Reboratti (2007) afirman que “en la Argentina desde 1914 para definir oficialmente lo “rural” se usa un criterio estrictamente demográfico: todo espacio social que tenga hasta 2000 habitantes” (p. 6). Partiendo de esta concepción, podemos decir que la definición se orienta por consideraciones demográficas, referidas a la forma que adquiere la distribución espacial de la población; si la densidad es baja, se trata de población dispersa, o si se reside en centros de menor tamaño, conforman un espacio rural.

A su vez podemos ver como diversas entidades académicas y organizaciones de cooperación internacional han venido trabajando sobre la necesidad de una redefinición de lo rural, haciendo uso de la concepción de territorio.

Se considera que un territorio es rural cuando el proceso histórico de construcción social que lo define se sustenta principalmente por los recursos naturales y mantiene esta dependencia estructural de articulación. Un territorio es rural cuando su especificidad es su dependencia de los recursos naturales y su base económica se estructura alrededor de la oferta ambiental en que se sustenta (Baeza et al. 2011).

Ahora bien, decíamos que algunas concepciones de lo rural lo ubicaban en contraposición con lo urbano, determinando de esta manera todo espacio rural como desvalorizado, quedando lo urbano del lado del progreso. Esta es una realidad que ha ido cambiando a lo largo de los años y hoy en día se plantea la necesidad de la emergencia de una “nueva ruralidad”.

En una investigación de la autora Leila Schein (2020) señala que el fenómeno de “Nueva Ruralidad” emerge como un complejo proceso de construcción social de territorialidad, marcado por la multifuncionalidad, el dinamismo de “fronteras” de yuxtaposición, la rururbanización y una fuerte interdependencia urbana-rural. Asimismo, el reconocimiento de servicios ambientales brindados, más allá de la producción de alimentos y materia prima, otorga un nuevo nivel de complejidad derivado de los ejes de sustentabilidad, internalización de costos ambientales, circularidad de recursos, bioeconomía, sofisticación en la apropiación cultural del territorio y el rol de la educación mediando en el proceso (p.6).

Teniendo en cuenta esto podemos observar cómo el contexto rural ya no es el mismo que décadas anteriores. Un claro ejemplo de esto, es el acceso a la conectividad, mediante internet, el cual desempeña un papel fundamental en la expansión del conocimiento y es un pilar indispensable para el desarrollo económico, social y cultural de las zonas rurales; mejorando el bienestar y calidad de vida de la población que reside en este contexto.

3.1.5 Contexto urbano

Para comenzar a delimitar lo que es el contexto o población urbana, consideramos en primer lugar, la información que nos aporta el Censo. En Argentina se considera desde 1914 como población urbana, a los residentes en localidades de dos mil habitantes o más, desde esta perspectiva todas las áreas de menor cantidad poblacional se suponen rurales.

La definición oficial Argentina, basada solo en el tamaño de la población, resulta excesivamente amplia, está incluye a todas las localidades con 2.000 o más habitantes (INDEC, 2010). Si en cambio, se adicionará un nivel mínimo de densidad demográfica – criterio vinculado a las economías de aglomeración que caracterizan a los centros urbanos–, la urbanización de Argentina sería significativamente inferior de lo que indican las estadísticas oficiales (Muzzini et al., 2016).

La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), mediante diferentes documentos destaca la necesidad de actualizar las metodologías de medición de urbano/rural, con el objetivo de mejorar el diseño de políticas públicas (INE, 2018). Los criterios que se establecen en la definición de área urbana deben ser consistentes con la realidad de cada región o de cada país, de manera que las políticas no asuman planes inalcanzables en localidades clasificadas como urbanas, pero con características netamente rurales (Peña et al., 2002).

Un dato no menos importante, según las estimaciones de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) es que, a nivel mundial, Argentina es uno de los países más urbanizado del mundo (por encima de la media de Europa y Estados Unidos, sin considerar las ciudades Estado y las islas pequeñas) y el segundo más urbanizado en América Latina, con una población urbana que alcanza el 92 % del total (CELADE, 2017).

Por lo tanto, la alta tasa de urbanización en Argentina es un fenómeno muy interesante y con importantes implicaciones socioeconómicas. A raíz de diferentes investigaciones podemos describir diversas causas de la alta urbanización, como por ejemplo la inmigración; el proceso de industrialización que concentró la población en las zonas urbanas, donde se ubican las fábricas y las oportunidades laborales; la modernización de la agricultura que redujeron la necesidad de la mano de obra rural, impulsando la migración a las zonas urbanas.

3.1.6 Educación

La educación en Argentina está regida por la Ley de Educación Nacional 26.206 donde se establece que la educación es un bien público, un derecho personal y social de las personas, del cual el Estado es quien debe garantizarla. Además, determina que es obligatoria entre los 4 y los 17 o 18 años.

“La estructura del Sistema Educativo Nacional comprende cuatro (4) niveles – la Educación Inicial, la Educación Primaria, la Educación Secundaria y la Educación Superior-, y ocho (8) modalidades” (Ley de Educación Nacional, 2006, art. 17)

Teniendo en cuenta el tema que nos ocupa en esta investigación, definiremos uno de los cuatro niveles, siendo este el Nivel Secundario el cual “es obligatorio y constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a los/as adolescentes y jóvenes que hayan cumplido con el nivel de Educación Primaria” (Ley de Educación Nacional, 2006, art. 29) Por lo tanto este tiene como finalidad principal, habilitar a los estudiantes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, asumiendo tanto responsabilidades como derechos; fomentando las competencias profesionales y la continuación de sus estudios superiores. Según la ley de educación nacional, este nivel debe proporcionar una formación ética que permita a los estudiantes desempeñarse como sujetos conscientes de sus derechos y obligaciones; que practiquen valores como la cooperación y solidaridad, el respeto por los derechos humanos, rechazando todo tipo de discriminación, buscando formar ciudadanos responsables, respetuosos y comprometidos con el bienestar social y el desarrollo sostenible.

CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA

4.1 Tipo de investigación

La presente investigación, según la temporalidad es de tipo transversal, debido a que los datos fueron recogidos en un tiempo determinado.

Según sus objetivos, puede caracterizarse como un estudio descriptivo-correlacional-comparativo, dado que pretendió describir qué creencias tienen los docentes acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje y a su vez el significado que las mismas tienen en su práctica educativa. También es un estudio comparativo ya que esta técnica nos permite comparar y analizar dos o más variables y en función de esto ver similitudes, diferencias, relaciones entre ellas, para lograr de esta manera un mayor entendimiento del tema a estudiar.

Teniendo en cuenta su medición, es cuantitativa, ya que se estudió el significado de las creencias de los profesores en contexto rural, teniendo en cuenta que estas pueden influenciar, como ya sea estudiado en otros contextos, al alumno.

Finalmente, se considera un estudio de campo, ya que los datos fueron recogidos en el ámbito donde se desarrollan normalmente las variables antes mencionadas.

4.2 Muestra

El muestreo utilizado en este estudio es no probabilístico, dado que no se seleccionó a todos los sujetos de la población estudiada, si no que se incluyeron exclusivamente a docentes que ejercen como docentes en escuelas de nivel secundario.

Teniendo en cuenta los criterios de selección de casos para este estudio la población seleccionada está compuesta por docentes de nivel secundario, pertenecientes al contexto rural y urbano. Se incluyeron ambos géneros para obtener una mayor diversidad de opiniones. No se establecieron límites de edad ni antigüedad en el ejercicio de la docencia con el objetivo de identificar si las creencias varían según estos factores. Esto permitió obtener un rango más amplio de percepciones en relación al proceso de enseñanza- aprendizaje.

Considerando el tipo y tamaño de la muestra se tomó a un total de 20 profesores/as pertenecientes a escuelas rurales y un total de 32 profesores/as que formaron parte de escuelas provenientes de sectores urbanos. Ubicadas dentro del departamento de la Paz y Paraná, de la Provincia de Entre Ríos, República Argentina.

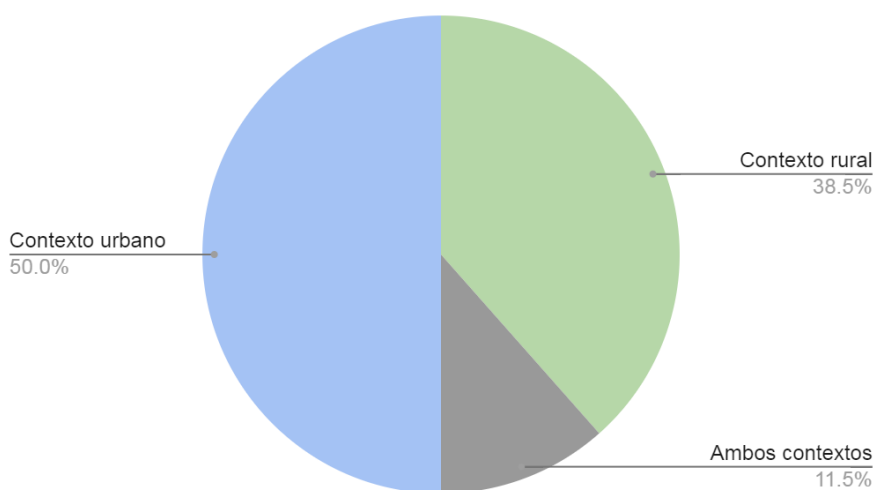
Dada nuestra ubicación geográfica dentro del departamento la paz nos encontramos con distintos sectores urbanos entre los cuales están Bovril, Colonia Avigdor, El Solar, La Paz, Piedras Blancas, Pueblo Arrúa o Estación Alcaraz, San Gustavo, Santa Elena, etc. Cabe destacar que en el trayecto a estas diferentes localidades nos podemos encontrar con diferentes escuelas pertenecientes a sectores rurales, sectores geográficos de baja densidad poblacional y cuyas actividades económicas usuales tienden a lo agropecuario.

Ahora bien, dentro del departamento Paraná sucede algo similar, nos encontramos con sectores urbanos de alta densidad poblacional como Paraná, Crespo, Cerrito, María Grande, Oro Verde, Hasenkamp, etc. Y otros sectores de menor cantidad de habitantes, denominados sectores rurales. Esta diversidad geográfica nos permitió abarcar una amplia gama de creencias relacionadas con el proceso de enseñanza- aprendizaje, enriqueciendo el análisis con perspectivas provenientes de distintos entornos educativos.

Se obtuvo una cantidad de 52 respuestas (N=52), distribuidos entre docentes de contexto rural y urbano. Los resultados muestran que el 50.0 % de los casos se concentran en áreas urbanas, el 38,5% en áreas rurales y el 11,5% restante se encuentra en ambos contextos. Esta investigación se llevó a cabo de manera intencional y con participación voluntaria.

Figura 1.

Contexto en el que trabajan los encuestados

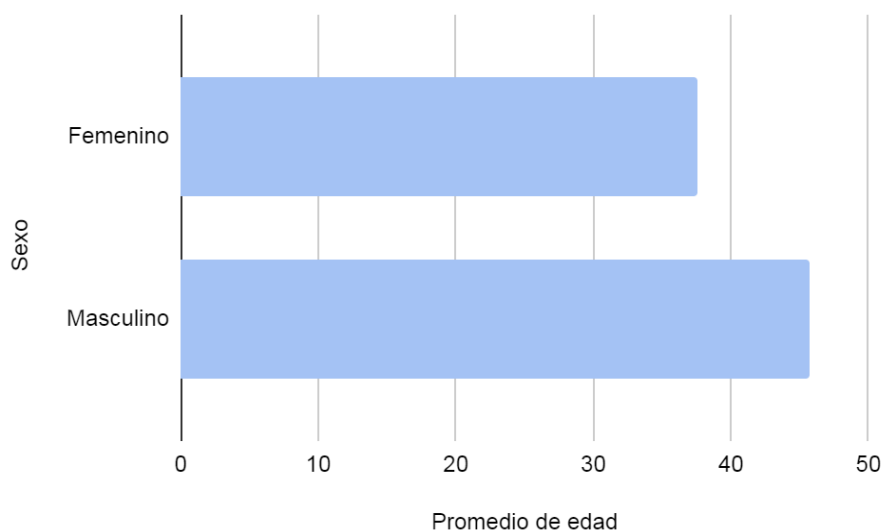


Nota. Este gráfico muestra la distribución del contexto laboral de los participantes en la encuesta. Los datos provienen de la tabla 1. Elaboración propia.

La Muestra se compuso de un 87 % de mujeres, y un 12% de varones cuyas edades en promedio son de 38 años las mujeres y 46 años los hombres. Teniendo en cuenta el análisis de los resultados, se registraron 46 respuestas provenientes de mujeres y 6 de varones, lo que explicaría la predominancia de creencias femeninas en los resultados obtenidos.

Figura 2.

Promedio de edad frente a sexo



Nota. El grafico representa el promedio de edad de los participantes agrupados por sexo.

Respecto a la formación académica un 58,8 % de los encuestados realizaron sus estudios superiores en Institutos Terciarios, el 44,2 % correspondiente a Universidades Públicas y el 15,4 % restante a Universidades Privadas.

4.3 Técnicas de recolección de datos

4.3.1 Cuestionario demográfico

El presente cuestionario demográfico ad hoc se utiliza para recopilar datos específicos, sobre las características personales y profesionales de cada uno de los participantes. En primera instancia, se solicitó información sobre su educación, lugar donde realizaron sus estudios académicos (universidad pública, universidad privada o instituto terciario). Luego continuamos con el contexto laboral, para conocer el sector donde se desempeñan (contexto urbano o contexto rural). Así mismo se abordan aspectos como la localidad/municipio donde trabajan actualmente, ubicación geográfica y datos personales básicos (edad y área donde trabaja).

4.3.2 Escala CAPE-R

La escala CAPE-R formulada por Vera Bachmann y Meneses Clavero (2012) para evaluar creencias sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje. Consta de cuatro dimensiones, las cuales comprenden una serie de ítems por cada dimensión. 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. En cuanto a las opciones de respuesta y su puntuación se evaluarán en: Muy en desacuerdo (1 punto); en desacuerdo (2 puntos); en acuerdo (3 puntos); muy en acuerdo (4 puntos). De este modo el puntaje total para cada dimensión corresponde al puntaje promedio de los ítems que la componen. A mayor puntaje, mayor adscripción a las creencias representadas por la dimensión correspondiente.

Cabe destacar que las dimensiones de esta escala son:

1. **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.
2. **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.
3. **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.

4. ***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.

La confiabilidad de la Escala se determinó a través del coeficiente Alfa de Cronbach = 0. 86, para su aplicación se realizó una muestra a 52 personas. 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).

4.4 Validez y confiabilidad.

Para dar cuenta de la validez y confiabilidad de dicha investigación se identificó que ha sido reconocida y citada en algunos estudios. Sin embargo, la escala de medición ha sido utilizada solamente en una investigación previa, la cual se alinea con los objetivos planteados en un inicio.

De acuerdo con los hallazgos de Labin, Canizzo, Casaría y Moran (2016) un artículo denominado “Propiedades psicométricas de la Escala de Creencias Acerca del proceso educativo en el medio rural (CAPE-R) analizó la estructura psicométrica de dicha escala en 150 docentes rurales, de Mendoza Argentina, describiendo su perfil y examinando las creencias según la edad, género y experiencia.

4.5 Procedimiento de recolección de datos

Para el procedimiento de recolección de datos, en primer lugar, se estableció contacto con los docentes, y se les propuso a participar voluntariamente de manera virtual (mediante google forms), para agilizar el proceso de recolección de estos.

El formulario de google forms se dividió en tres secciones. En una primera instancia se les proporcionó un consentimiento informado en donde se asegura la confiabilidad y el resguardo de identidad de sus respuestas. Además, se les explicó de manera sencilla los objetivos de la presente investigación y en función de esto, se enfatizó sobre la importancia de su colaboración voluntaria, individual y sincera, para la presente investigación. La segunda sección está conformada por una pregunta que nos haga conocer si el docente que completa esta muestra trabaja dentro del sector urbano, rural o de ambos. Y, por último, la sección tres estuvo conformada por la escala CAPE-R, donde cada docente pudo responder el grado de acuerdo en relación con un conjunto de afirmaciones que representan creencias con respecto a distintos aspectos del proceso educativo en el medio rural.

4.6 Procedimiento análisis de datos

Una vez realizada la recopilación de información se procedió a sistematizar los datos obtenidos mediante el programa de software SPSS Statistical Package for the Social Sciences (Versión 25)

Para conocer las características de la población se utilizaron diferentes estadísticos descriptivos como porcentajes, medias de grupo y desvío estándar, como para el primer objetivo. Luego se emplearán correlaciones de Pearson y t de student.

CAPÍTULO 5. RESULTADOS.

Se arribó a estos resultados a partir de la aplicación de la Escala de Creencias Acerca del Proceso Educativo en el Medio Rural (CAPE-R) en donde se aplicó un cuestionario a 20 profesores/as pertenecientes a escuelas rurales y un total de 32 profesores que formaron parte de escuelas provenientes de sectores urbanos en diferentes pueblos y ciudades del departamento de La Paz y Paraná. A continuación se describen los resultados obtenidos, en función a los objetivos propuestos en la presente investigación.

5.1 Descripción de las dimensiones evaluadas

La escala cuenta con 4 dimensiones, descritas con anterioridad, las cuales se pueden observar en la siguiente tabla:

Tabla 1

Creencias acerca del proceso educativo según dimensión evaluada

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Típ.
Organización del proceso de enseñanza	52	1,35	2,76	2,1143	2,7967
Aprendizaje significativo	52	2,71	3,71	3,1429	2,3026
La importancia de la práctica y la experiencia de los profesores	52	1,70	3,30	2,4596	3,3211

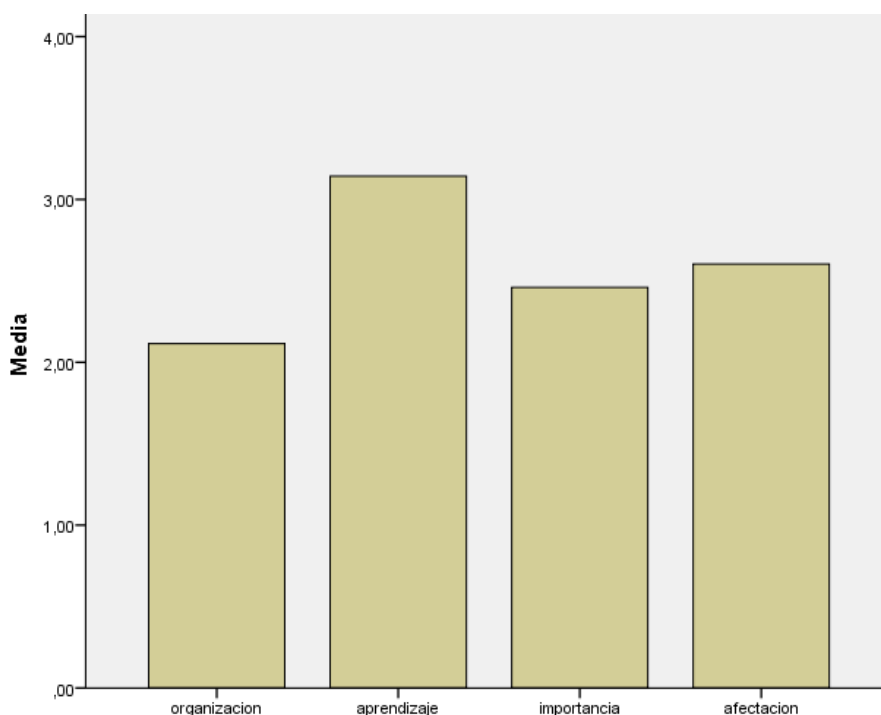
Factores que afectan el proceso de enseñanza y aprendizaje”	52	2,07	3,21	2,6030	2,4353
N	52				

En la tabla anteriormente presentada se puede observar que en la dimensión “*Aprendizaje significativo*” se obtuvo una puntuación media de 3,14 lo que indica una valoración general alta, mientras que la dimensión con menos puntuación fue “*organización del proceso de enseñanza*” lo cual nos muestra que las creencias de enseñanza basadas en modelos convencionales, utilizando métodos, técnicas, estructuras y enfoques tradicionales es el menos utilizado tanto en contexto rural como urbano. Las dimensiones “*la importancia de la práctica y la experiencia de los profesores*” y “*factores que afectan el proceso de enseñanza y aprendizaje*” se situaron en torno a medias de 2,4596 y 2,6030. Esto indicaría que estas dimensiones afectan directamente el proceso de enseñanza y aprendizaje en donde es necesaria la constante capacitación, influyendo de manera directa en el quehacer pedagógico y áulico; además existen factores externos al docente, que condicionan este proceso de manera directa.

Para dar respaldo a la información anteriormente descrita se adjunta el siguiente gráfico.

Figura 3

Valor medio de las dimensiones



Nota. Las dimensiones analizadas en este estudio incluyen: dimensión 1 (Organización del proceso de enseñanza), dimensión 2 (Aprendizaje significativo), dimensión 3 (La importancia de la práctica y la experiencia de los profesores) y dimensión 4 (Factores que afectan el proceso de enseñanza aprendizaje)

El gráfico muestra visualmente que si bien hay diferencias en las medias de las dimensiones sean diferentes, todas se ubican dentro de un rango que se encuentra dentro de la media y alto dentro de la escala, con un predominio por la dimensión aprendizaje.

Esto quiere decir que todas las dimensiones en análisis tienen una influencia significativa en el proceso de enseñanza rural, aunque se destaca por su puntaje la dimensión de “Aprendizaje Significativo” la cual tiene la creencia de que los principales factores de influencia son el interés por parte de los alumnos y las características personales de cada uno, la participación de la familia y la comunidad que los rodea, entre los demás factores que componen esta dimensión.

5.2 Descripción de variables según contexto

Tabla 2

Creencias acerca del proceso educativo según contexto laboral

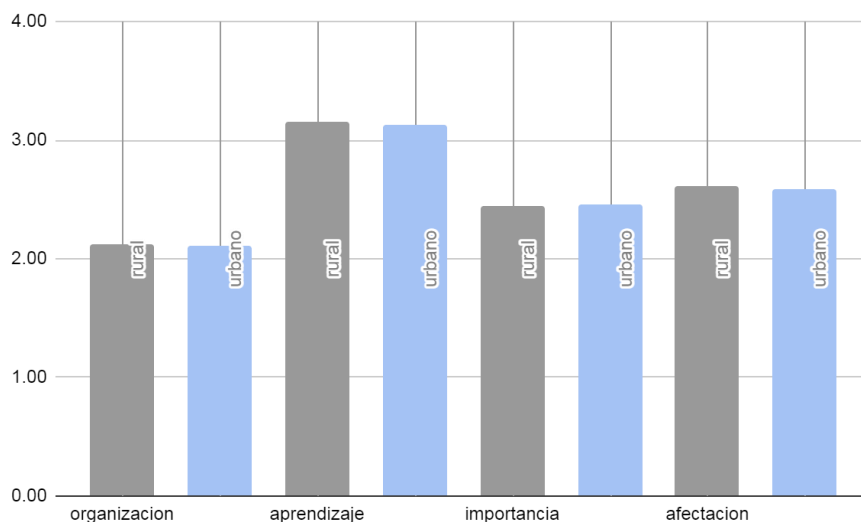
	Contexto en el cual trabaja:	N	Media	Desviación típ.
Organización	Rural	20	2,1206	2,6201
	Urbano	32	2,1103	2,9421
Aprendizaje	Rural	20	3,1500	2,4072
	Urbano	32	3,1384	2,2728
Importancia	Rural	20	2,4550	3,2032
	Urbano	32	2,4625	3,4431
Afectación	Rural	20	2,6179	2,8878
	Urbano	32	2,5937	2,1500

Nota. Datos cuantitativos obtenidos según el contexto donde el profesor desempeñe su labor. Estos resultados están agrupados por dimensión

Los resultados obtenidos en la prueba T para las diferentes dimensiones analizadas con anterioridad, permitieron concluir que no se evidenciaron diferencias estadísticamente significativas entre una variable y otra. Por lo que se pudo inferir que las creencias referidas al proceso de enseñanza aprendizaje fueron de igual importancia tanto en contextos rurales como urbanos, e influyen de la misma manera. En función a esto, es evidente que los valores de significación (p) superan ampliamente el umbral comúnmente aceptado de 0,05, lo cual indicó que las diferencias observadas en los valores de T no fueron suficientemente relevantes.

Figura 4

Estadísticos del grupo



Nota. El gráfico representa el promedio de respuestas de las dimensiones analizadas, según el contexto el cual se encuentra el profesor

Este gráfico de barras ilustra los promedios obtenidos en cada grupo. En términos estadísticos, no se hallaron diferencias significativas en ninguna de las dimensiones evaluadas. Los valores de significación (p) fueron superiores a 0,95 en todos los casos, muy por encima del umbral convencional de $p < 0.05$. Esto sugiere que las percepciones y valoraciones de las personas encuestadas se mantuvieron estables y no variaron significativamente entre los contextos rurales y urbanos. Por ejemplo, en la dimensión “aprendizaje significativo”, se observa un promedio levemente superior en el ámbito rural; sin embargo, dicha diferencia no alcanza valores significativos que permitan atribuirle a un efecto real. Lo mismo ocurrió en las otras dimensiones, donde los valores entre ambos grupos se mantuvieron prácticamente constantes.

Estos hallazgos permiten inferir que el contexto geográfico no constituye una variable determinante en la forma en que se percibe y valora el proceso educativo.

5.3 Descripción de la muestra según nivel de antigüedad

Gráfico 1.

Estadísticos de edad



Nota. Promedio de edad en relación a años de experiencia como docente.

Este gráfico muestra la relación existente entre edad y años de experiencia como docente, mediante el cual se observa un coeficiente de pearson de 0,83, $p <$.

Estos valores significativos indican que las creencias varían según el nivel de antigüedad, debido a que la edad cronológica se relaciona con los años de experiencia que el profesor posee, influenciando en su práctica y cómo se organiza dentro del aula. De esta manera se evidencia que, a mayor edad, mayor experiencia.

CAPÍTULO 6. DISCUSIÓN, CONCLUSIÓN, RECOMENDACIONES Y LIMITACIONES

6.1. Conclusión.

Esta investigación se realizó con el propósito de evaluar las creencias sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en docentes rurales de nivel secundario, con una muestra total de 52 profesores de escuelas secundarias de la Ciudad de Paraná y el Departamento La Paz, de la Provincia de Entre Ríos, República Argentina.

El objetivo general consistió en investigar las creencias que sustentan los profesores rurales respecto del proceso educativo, dada su relevancia en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las escuelas secundarias, y así analizar cómo influyeron estas creencias en el momento de llevarlas a cabo en el quehacer áulico.

En cuanto a los objetivos específicos nos propusimos determinar si las creencias con respecto al proceso de enseñanza aprendizaje en docentes de nivel secundario de sectores rurales, varían según el nivel de antigüedad. Según los datos obtenidos en la presente investigación observamos que se dan correlaciones significativas entre variables como “edad” y “años de experiencia como docente”, así como también entre “la importancia de la práctica y la experiencia” con la “organización del proceso de enseñanza”. Esto indicaría que las creencias sí varían según la antigüedad, debido a que la edad cronológica se relaciona con los años de experiencia que el profesor posee, influenciando en su práctica y cómo se organiza dentro del aula. De esta manera se evidencia que, a mayor edad, mayor experiencia.

Si bien en la actualidad hay muchos métodos de enseñanza que siguen perdurando y teniendo su impacto en el sistema educativo, también observamos como otros han sido diseñados según parámetros actuales. Un ejemplo de esto es el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el quehacer áulico; también se puede hacer alusión a otros factores tales como el agotamiento y desgaste profesional, menos energía al tratarse de jornadas extensas, posibles resistencias a nuevas formas de enseñanza, etc. Ahora bien, no todos los aspectos relacionados con la edad cronológica son negativos, un docente que tiene años de experiencia suele tener mayor confianza al impartir sus clases, desarrollar habilidades relacionales más sólidas, y ejercer autoridad que facilite la gestión del grupo y un mejor manejo de situaciones complejas.

Por este motivo si bien la edad influye en el desempeño académico, en aspectos de experiencia, energía y la adopción de nuevas estrategias pedagógicas; el desarrollo profesional continuo juega un papel fundamental, ya que brinda oportunidades para que los profesores de todas las edades puedan brindar una enseñanza de calidad, manteniéndose al día con las exigencias del sistema educativo y responder de manera más efectiva a las necesidades que demandan los estudiantes.

A su vez, lo mencionado previamente puede estar relacionado con otro hallazgo característico encontrado en los resultados. Vimos que se da una correlación significativa entre “Factores que afectan el proceso de enseñanza y aprendizaje” versus la “Organización del proceso de enseñanza”. Esto nos indica que, dentro de las posibilidades, mencionadas con anterioridad, tenemos que tener en cuenta cuestiones que van por fuera del accionar docente pero que afectan, en alguna medida, el proceso de enseñanza. Se refieren a aspectos del contexto tales como la cooperación de los padres, la condición de trabajo (económicas, de infraestructura, administrativas, etc), como así también factores propios del alumno que afectan su nivel de aprendizaje e influyen en su rendimiento académico. Estos factores pueden estar relacionados al grupo de pares con el cual el alumno se relacione; hablamos de adolescentes que están en proceso de desarrollar su identidad, en donde la influencia de terceros cobra gran importancia, y a su vez se trata de un proceso complejo y dinámico, en donde la persona va construyendo una percepción de sí misma a lo largo del tiempo (Erikson, 2004).

Ahora bien, como vimos en el apartado anterior, “Organización del proceso de enseñanza”, obtuvo una de las puntuaciones más bajas en lo que respecta al resto de las dimensiones, lo que nos dió a entender que la enseñanza basada en modelos convencionales, utilizando métodos, técnicas, estructuras y enfoques tradicionales es el menos utilizado tanto en contexto rural como urbano.

Esto potenciaría al desarrollo habilidades más creativas, colaborativas y de pensamiento crítico, lo cual llevaría a que los alumnos tengan más posibilidades de desenvolverse de acuerdo a sus intereses. Como mencionaba Vivas (2010) la evolución de la enseñanza en estos aspectos a reflejado un cambio importante en la concepción de la educación; este cambio de paradigma reconoce que el proceso de enseñanza y aprendizaje es más efectivo cuando se adapta a las necesidades individuales de los estudiantes, se centra en el desarrollo de habilidades y la comprensión profunda, en lugar de simplemente en la transmisión de información.

Volviendo a los fines de dicha investigación, estas creencias tendrían un impacto positivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos, favoreciendo al logro de sus objetivos y motivándolos a desenvolverse en los ámbitos de preferencias. Considerando que, como hemos mencionado, las creencias que el docente tenga acerca de los alcances de sus estudiantes, puede ser determinante en su futuro como alumno y/o profesionales.

Otros de los objetivos planteados en la investigación fue el explorar si las creencias con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje en docentes de nivel secundario de sectores rurales difieren de las de sectores urbanos. Esto se llegó a determinar con la colaboración de 20 docentes de contexto rural y 32 de contexto urbano.

Los datos arrojan que no hay discrepancias significativas en lo que refiere a ambos contextos; por lo que concluimos que el tipo de creencia no varía significativamente según el contexto donde el docente desempeñe su labor; este hallazgo se puede deber al proceso de urbanización del contexto rural, ya que antiguamente se consideraba que la educación en zonas rurales estaba ligada a parámetros tradicionales, caracterizado por una menor disponibilidad de recursos tecnológicos, poca infraestructura y menor acceso de formación continua para docentes. Sin embargo, en la actualidad estas diferencias se han reducido considerablemente gracias a la expansión y el acceso a herramientas digitales y el acceso a un sinnúmero de recursos de los que antes no se disponía, y fueron orientadas a fortalecer la equidad entre estos contextos (Leila Shein 2020).

Siguiendo por esta línea de análisis, es importante recordar que la creación de una creencia y todo lo que ella conlleva se encuentra determinada principalmente por la cultura general que rodea al sujeto y que, en cierta manera, va a determinar esa generación de pensamientos, actitudes, aptitudes y opiniones (Díaz, Jansson & Neira, 2012). Ahora bien, podemos decir que los resultados, pueden estar vinculados a las características de los participantes. Específicamente se observa que el 50.0 % de los docentes encuestados se concentran en áreas urbanas, el 38,5% en áreas rurales y el 11,5% restante trabaja en ambos contextos; esto no solo nos indicó que la mayoría de los encuestados pertenecen a contextos urbanos, sino que también una proporción considerable realiza su labor en ambos contextos, lo cual nos hace pensar que, las creencias de los docentes se encuentran en concordancia con el entorno en el cual se desenvuelve el estudiante, teniendo en cuenta sus características individuales y la influencia que este recibe del medio.

A lo largo de la investigación hemos recopilado diversa información, que nos lleva a conocer y comprender que las creencias docentes de sectores rurales varían en función de la antigüedad o trayectoria profesional del mismo. Este resultado confirma nuestra primera hipótesis, debido a que la experiencia docente desempeña un papel fundamental en la construcción del proceso de enseñanza - aprendizaje. A medida que transcurre el tiempo y los docentes avanzan en su carrera profesional, su perspectiva educativa se va moldeando por su formación académica y por los desafíos y aprendizajes que adquirieron al ejercer la profesión; desarrollando una mayor confianza en sus habilidades y una mejor comprensión de las necesidades que poseen los estudiantes. Siguiendo la misma línea, aquellos con mayor trayectoria o experiencia pueden desarrollar un enfoque más flexible y dinámico, mientras que los que poseen menor experiencia pueden estar moldeados por paradigmas teóricos adquiridos durante su formación profesional.

Otro aspecto importante es la influencia de factores externos que condicionan las creencias de ambos sectores; por lo que se observó no hubo diferencias significativas que nos indiquen que, en un contexto determinado, haya una mayor o menor influencia de creencias. Por lo que factores ajenos al docente, como las condiciones socioeconómicas, las políticas institucionales, el acceso a ciertos recursos educativos y la participación de las familias, los afectan de igual manera. Con respecto a las condiciones socioeconómicas, estas juegan un papel importante, dado que pueden llegar a determinar el nivel de acceso a determinados materiales educativos, la estabilidad en la asistencia escolar y el apoyo que los estudiantes reciben por parte de sus familias.

Esto pone en manifiesto que más allá del entorno, la educación está influenciada por una serie de condiciones estructurales que lo afectan de manera similar, sin importar el lugar en el que se encuentre desarrollando su labor. Los resultados obtenidos en esta investigación permiten confirmar nuestras hipótesis iniciales. En conjunto, estos resultados refuerzan la validez del presente estudio y brindan una comprensión más significativa de los factores que influyen en la formación de creencias docentes. Este trabajo no pretendió ser completamente representativo de la totalidad de docentes de escuelas secundarias de sectores urbanos y rurales, porque solo se encuestó a un porcentaje de personas de la ciudad de Paraná y el departamento La Paz. Por esta razón, no puede realizarse una generalización a nivel global.

6.2. Recomendaciones

En cuanto al presente trabajo se sugiere que en futuras investigaciones se amplíe la muestra, debido a que la investigación se centró en la ciudad de Paraná y el departamento La Paz. Para lograr una mayor representatividad y permitir generalizaciones más precisas, se recomienda llevar a cabo estudios que incluyan a una muestra más amplia y diversa, abarcando otras regiones. También sería pertinente investigar de qué manera factores tales como el nivel de formación docente, las políticas educativas o el acceso a tecnologías, influyen en la configuración de las creencias docentes en contextos urbanos y rurales.

Para obtener una visión más completa, se recomienda realizar este estudio en docentes de otros niveles educativos, como educación primaria o superior, para analizar si las creencias se mantienen o varían según el nivel de enseñanza. A su vez también es pertinente realizar un estudio evaluando cómo impactan las creencias de los docentes en los estudiantes, así como también, identificar las distintas creencias que tienen los alumnos acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es por esto, que se sugiere la realización de un programa que permita trabajar estas creencias en favor de procesos de enseñanza-aprendizaje más significativos; del mismo modo, evaluar cómo inciden en los alumnos, los tipos de creencias que el docente tenga.

De igual manera, debido a que se ha identificado una creciente homogeneización en las creencias docentes a causa de la urbanización de ciertos sectores rurales, se recomienda investigar cómo estos cambios han impactado en la calidad educativa, la identidad de la enseñanza rural y la adaptación de los docentes a estas transformaciones.

6.3. Limitaciones

Si bien los resultados obtenidos aportan información relevante sobre las creencias docentes, es importante reconocer ciertas limitaciones que pudieron influir en el avance del estudio.

En primer lugar, la muestra utilizada se limitó a docentes de la ciudad de Paraná y el departamento La Paz, lo que restringe la posibilidad de generalizar los resultados a otros contextos. Asimismo, el estudio se centró en el análisis de creencias docentes sin profundizar en la influencia de otros factores que podrían incidir en su formación como por ejemplo el nivel de formación académica.

Otra limitación radica en que la investigación se enfocó exclusivamente en docentes de nivel secundario. No se exploró otros niveles educativos, como la educación primaria o superior, esto impide determinar si las creencias docentes varían en función del nivel de enseñanza en el que se desempeña.

Por último, se destaca el no poder haber obtenido una mayor fundamentación teórica para enriquecer la correlación de conceptos basados en este tema, tanto a nivel local como de otros de países.

A pesar de las limitaciones mencionadas con anterioridad, los hallazgos obtenidos nos aportan un valioso conocimiento a la psicopedagogía sobre las creencias docentes y sientan las bases para futuras investigaciones que amplíen y profundicen el estudio de este fenómeno en distintos contextos educativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Candia Baeza, D., Dirven, M., Echeverri, R., Faiguenbaum, S., Peña, C., Rodríguez, A. G., & Sabalain, C. (2011). *Hacia una nueva definición de "rural" con fines estadísticos en América Latina*.
- Castro, H., & Reboratti, C. E. (2007). *Revisión del concepto de ruralidad en la Argentina y alternativas posibles para su redefinición*.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). División de Población (CELADE) (2017). Argentina. *Estimaciones y proyecciones de población a largo plazo. 1950-2100. Revisión 2017*.
- Cortez Quevedo, K., Fuentes Quelin, V., Villablanca Ortiz, I., & Guzmán, C. (2013). *Creencias docentes de profesores ejemplares y su incidencia en las prácticas pedagógicas*. Estudios pedagógicos (Valdivia), 39(2), 97-113.
- Da Ponte, J. (1999). *Las creencias y concepciones de maestros como un tema fundamental en formación de maestros. On research in teacher education: From a study of teaching practices to issues in teacher education*, 43-50.
- De Camilloni, A. R., Cols, E., Basabe, L., & Feeney, S. (2007). *El saber didáctico* (pp. 23-39). Buenos Aires: Paidós.
- Díaz, C., Martínez, P., Roa, I., & Sanhueza, M. G. (2010). *Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico*. Polis. Revista Latinoamericana, (25).

- Di Filippo, M. S. (2010). *Jóvenes rurales argentinos: análisis del Proyecto Jóvenes Emprendedores Rurales como acción pública: su implementación en la provincia de San Juan* (Master's thesis, Buenos Aires: FLACSO. Sede Académica Argentina).
- Durán, E. (2001). *Las creencias de los profesores: un campo para deliberar en los procesos de formación*. *Acción Educativa*, 1(1), 10-11.
- Erikson, E. H. (2004). *Sociedad y adolescencia*. Siglo XXI
- Estévez-Nenninger, E. H., Valdés-Cuervo, Á. A., Arreola-Olivarría, C. G., & Zavala-Escalante, M. G. (2014). *Creencias sobre enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios*. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 6(13), 49-64.
- Garriz, A. (2014). *Creencias de los profesores, su importancia y cómo obtenerlas*. *Educación química*, 25(2), 88-92.
- González, D., Mamanis, S., Prudent, E., & Scarfó, G. (2015). *Panorama de la Educación Rural en Argentina*. *Boletín Temas de Educación del Ministerio de Educación de la Nación*, 12.
- Guzmán Valenzuela, C. (2013). *Profesores ejemplares de establecimientos educativos públicos de educación secundaria y creencias pedagógicas: desafíos y propuestas para la mejora de la docencia*. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(58), 871-892.

INDEC (Instituto Nacional de Estadística y Censos de la República Argentina). 2010. Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas. INDEC, Buenos Aires.

Labin, A., Canizzo, P., Casari, L., & Moran, V. E. (2018). *Propiedades psicométricas de la Escala de Creencias Acerca del Proceso Educativo en el Medio Rural (CAPE-R) ¹ en docentes de Mendoza, Argentina*. Revista de Psicología (PUCP), 36(1), 75-104.

Muzzini, E., Puig, B. E., Anapolsky, S., Lonnerberg, T., y Mora, V. (2016). *Liberando el potencial de las ciudades argentinas*. Washington, DC: Banco Mundial.

Myers, D. (2000). *Social Psychology. 6th Ed*. Bogotá, Colombia: McGrawHill.

Navarra, J. M. (2001). *Didáctica: concepto, objeto y finalidades. Didáctica general para psicopedagogos*. Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED, 57.

Pajares, M. F. (1992). *Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct*, *Review of Educational Research*, 62 (Fall, 1992), 307-332.

Peña, G. P. V., Medina, J. C., y Mora, G. S. G. (2002). *Urbano-rural, constante búsqueda de fronteras conceptuales*. Revista de información y análisis, 20, 17-24.

Poder Ejecutivo Nacional (2017) "Ley de Educación Nacional N° 26.206". Buenos Aires

Ramírez, E., Cañedo, I., & Clemente, M. (2012). *Las actitudes y creencias de los profesores de secundaria sobre el uso de Internet en sus clases*. Comunicar, 38(19), 147-155.

Reyes, N. R. M. (2013). *Las creencias de los profesores universitarios sobre evaluación del aprendizaje*. Diálogos, (12), 45-66.

San Pedro Veledo, M. B., & López Manrique, I. (2017). *El profesorado de Ciencias Sociales en contextos rurales de Asturias: concepciones y uso de recursos educativos*. Aula Abierta, 45

Schein, L (2020). *ODS y Nueva Ruralidad: Diagnóstico para el abordaje del fenómeno de “Nueva Ruralidad” en la adopción de la Agenda 2030 en la Argentina*. Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura

Sousa, C. H. (2014). Ortega y Gasset, J.(1983). *Ideas y Creencias*. En Obras Completas. Madrid: Alianza, vol. 5. SCIO: Revista de Filosofía, (10), 173-176.

Vera Bachmann, D., Osses, S., & Schiefelbein Fuenzalida, E. (2012). *Las creencias de los profesores rurales: una tarea pendiente para la investigación educativa*. Estudios pedagógicos (Valdivia), 38(1), 297-310.

Vera Bachmann, D., & Meneses Clavero, P. (2012). *Construcción de una escala para medir creencias acerca del proceso educativo en profesores rurales*, CAPE-R. Liberabit, 18(2), 183-193.

Vivas Lopez (2010). *Estrategias de aprendizaje*. Revista GONDOLA Vol. 5 (27-37)
<https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/GDLA/article/view/5220/6850>

APÉNDICE



1.1 Asentimiento Informado.

Somos Jimena Arnica Chavez y Patricia Soledad Dening ; estudiantes de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad Católica Argentina. Actualmente estamos realizando un estudio para conocer acerca de las “*Creencias sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en profesores rurales de Nivel Secundario*” y para ello queremos pedirles su ayuda.

Su participación en el estudio consistiría en responder a una encuesta acerca de diferentes creencias en relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Toda la información que usted nos proporcione nos ayudará a realizar la tesis, para poder recibirnos.

Cabe aclarar que la información será confidencial.

Si acepta participar, le pido que por favor lo indique con una (x) donde dice “Si quiero participar”. En el caso que no, no completar nada.

Si quiero participar:

Firma y Aclaración: _____

1.2 Instrumento de recolección de datos

Conscientes de la importancia del profesor rural en cualquier iniciativa que busque el mejoramiento de la calidad de la educación, y de la necesidad de conocer más en profundidad lo que el profesor rural cree, es que este estudio busca conocer cuáles son las creencias que los profesores rurales tienen acerca del proceso educativo y establecer la relación de éstas con el rendimiento académico de los alumnos.

Para realizar este estudio, requerimos de su valiosa colaboración, respondiendo la escala que se presenta a continuación. Esta escala tiene como objetivo conocer las creencias que los profesores rurales tienen en relación a distintos aspectos del proceso educativo en la enseñanza básica. En esta escala no se miden conocimientos y, por lo tanto, no hay respuestas correctas o incorrectas. Su opinión nos será de gran utilidad.

Debido a que esta investigación es parte de un esfuerzo por comprender mejor la realidad rural, a los profesores que trabajan en ella y a los alumnos que viven en dicha zona y asisten a sus escuelas, es muy importante que Ud. responda a todas las afirmaciones, de acuerdo con lo que Ud. realmente piensa y no con lo que los profesores deberían pensar. Recuerde que su participación en este estudio es totalmente voluntaria y anónima.

Antes de comenzar, responda por favor las siguientes preguntas:

Edad:

Sexo: Masculino () Femenino () Preferiría no contestar () Otro () _____

Año de su nacimiento: 19_____

Lugar donde realizó sus estudios académicos y profesionales:

Universidad Pública () Universidad Privada () Instituto Terciario ()

Años de experiencia como profesor: _____ años

Área en la que trabaja actualmente, profesor de: _____

Ud. ha trabajado la mayor parte del tiempo en establecimientos:

Zona Rural () Zona Urbana () Ambas ()

Estos establecimientos pertenecen al ámbito:

() Estatal () Particular subvencionada

() Particular pagado () Otro (especifique) _____

Recuerde que es muy importante su opinión y que conteste a todas las preguntas.

Muchas gracias.

1.2.1 ESCALA CAPE-R

En las hojas siguientes se presenta un conjunto de afirmaciones. Ud. deberá decidir frente a cada afirmación su grado de acuerdo o desacuerdo con lo que señale, marcando con una X en la opción que corresponda.

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	En acuerdo	Muy de acuerdo
1. La educación en el medio rural se dificulta por la existencia de ciertas costumbres, normas y valores propios de este medio.				
2. A pesar de sus capacidades, la mayoría de los alumnos no logran los objetivos académicos que los profesores esperamos.				
3. Los cursos de perfeccionamiento son buenos, pero son sólo teoría que no sirve en las aulas rurales.				
4. Es necesario que los profesores actualicemos constantemente nuestros conocimientos para desempeñarnos de manera eficaz.				
5. El bajo nivel socioeconómico de los alumnos influye negativamente en el aprendizaje.				
6. En la actualidad, el principal objetivo de la educación que se lleva a cabo en la zona rural, es				

<p>motivar y preparar a los alumnos para continuar sus estudios de enseñanza media.</p>				
<p>7. La implementación de nuevas estrategias de aprendizaje en la escuela, depende de las características propias de las familias y el sector.</p>				
<p>8. La cooperación entre profesores y apoderados, es fundamental para el desarrollo de estrategias que generen actividades de aprendizaje efectivo en la sala de clases.</p>				
<p>9. Los profesores debemos motivar a través de actividades estimulantes a nuestros alumnos para que obtengan buenos resultados en las evaluaciones.</p>				
<p>10. El principal medio de aprendizaje es el lenguaje.</p>				
<p>11. Las escuelas multigrado requieren que los profesores seamos más flexibles, para así enseñar de mejor manera</p>				
<p>12. El proyecto educativo de la escuela debe considerar los intereses y habilidades de los alumnos.</p>				

<p>13. Actualmente, no existe cooperación entre profesores y alumnos en las zonas rurales.</p>				
<p>14. Los profesores que se desempeñan en la zona rural aprenden fácilmente las cosas nuevas.</p>				
<p>15. Ninguna estrategia de aprendizaje lleva a un buen rendimiento, si no se logra el compromiso de parte del alumno.</p>				
<p>16. Si las actividades de aprendizaje en el aula son creativas, logran que todos los alumnos de un curso se involucren en trabajos motivadores y desafiantes.</p>				
<p>17. Una clase participativa es la mejor forma para enseñar.</p>				
<p>18. Los objetivos de la educación actual son incompatibles con los estilos antiguos de enseñanza, por tanto es necesario que los profesores estemos en constante capacitación.</p>				
<p>19. Los profesores sabemos y aceptamos que no todos los alumnos alcanzarán las metas educativas.</p>				

20. El mejor recurso para el aprendizaje de los alumnos, son los textos de estudio				
21. Cuando un alumno tiene bajo rendimiento, los profesores realmente no podemos hacer mucho, debido a que la motivación y el rendimiento dependen principalmente de su ambiente familiar.				
22. Los alumnos que tienen altos niveles de motivación, alcanzan rendimientos académicos elevados.				
23. El apoyo de la comunidad favorece el desarrollo del proceso educativo				
24. Para trabajar en el medio rural, no es necesario que los profesores nos perfeccionemos constantemente.				
25. Los alumnos de localidades rurales poseen bajas expectativas académicas.				
26. Los alumnos con problemas de conducta, no aprenden y no es nuestra labor disciplinarlos para que lo hagan.				

<p>27. Los profesores con mayor experiencia potencian de mejor forma las habilidades de los alumnos.</p>				
<p>28. El cumplimiento de las normas establecidas por los profesores, facilitan los logros en el aula</p>				
<p>29. A pesar de las capacidades que poseen los alumnos, sus condiciones familiares impiden su desarrollo óptimo en el proceso educativo.</p>				
<p>30. Las actividades de aprendizaje en el aula fomentan el uso de habilidades de los alumnos.</p>				
<p>31. Los profesores cumplimos un rol fundamental como guía de la comunidad rural.</p>				
<p>32. Un alumno que tiene problemas conductuales, también tiene problemas de rendimiento.</p>				
<p>33. El esfuerzo, la responsabilidad y dedicación de los alumnos, son importantes; pero al momento de evaluar, lo que cuenta son los resultados.</p>				
<p>34. La enseñanza de los alumnos que asisten a escuelas rurales y que poseen necesidades educativas</p>				

especiales, corresponde sólo a profesores especialistas.				
35. Lograr que alumnos de ambientes socio-económicos bajos aprendan, no es nuestra responsabilidad como profesores.				
36. Los profesores siempre están abiertos a nuevos conocimientos.				
37. Los cursos de capacitación no toman en cuenta la realidad en que nos desempeñamos los profesores que trabajamos en zonas rurales				
38. Lograr el compromiso de la comunidad en el proceso de enseñanza, no es labor de los profesores.				
39. Un profesor que imparte clases flexibles dificulta el buen rendimiento en los alumnos.				
40. Una comunidad comprometida, es la mejor herramienta que los profesores tenemos para desempeñarnos efectivamente.				

<p>41. Los alumnos más inteligentes aprenden igual, con independencia de la estrategia que utilicemos los profesores.</p>				
<p>42. El medio rural posee características tan particulares que los profesores debemos contar, más que con capacitación, con la experiencia necesaria para abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje</p>				
<p>43. Los profesores que enseñamos partiendo de lo que el alumno ya sabe, obtenemos mejores resultados.</p>				
<p>44. Hay alumnos que no logran alcanzar los objetivos de aprendizaje, independiente de las estrategias educativas que se utilicen.</p>				
<p>45. Los padres juegan un papel fundamental en el éxito o fracaso del proceso de educación de sus hijos.</p>				
<p>46. La evaluación debe ser igual para todos, sólo así se es justo.</p>				

<p>47. La sala de clases es irremplazable como escenario para desarrollar el proceso de enseñanza.</p>				
<p>48. Las expectativas académicas de los alumnos que asisten a escuelas rurales influyen en su rendimiento</p>				
<p>49. Los alumnos más lentos nos impiden, a los profesores, avanzar en el proceso de enseñanza</p>				
<p>50. Cuando los alumnos son flojos, no hay refuerzo que funcione.</p>				
<p>51. Para los alumnos de zonas rurales no es importante tener un buen rendimiento académico.</p>				
<p>52. La experiencia de los profesores es más relevante que la capacidad de los alumnos para el logro de un buen rendimiento académico.</p>				
<p>53. Las actividades de aprendizaje en el aula deben ser diseñadas de modo que todos los alumnos de la clase puedan realizarlas.</p>				

54. La experiencia y años de práctica del profesor, son fundamentales para un desempeño favorable de los alumnos.				
55. Los alumnos que tienen las mejores calificaciones, no siempre son los más esforzados.				
56. La enseñanza personalizada es efectiva, pero sólo es posible en escuelas con pocos alumnos.				
57. Las tareas escolares son realizadas por el alumno, sólo cuando las percibe como relevantes para él o las encuentra interesantes.				
58. La poca relación que existe entre comunidad y escuela, perjudica el proceso educativo que el profesor intenta llevar a cabo.				
59. La mayoría de las dificultades enfrentadas en el proceso de aprendizaje de los alumnos se deben, al desinterés que existen en las familias acerca de los procesos de enseñanza				
60. La mejor enseñanza es la que se guía rigurosamente por la planificación curricular.				

61. Para lograr aprendizaje, alumno y profesor debemos compartir intereses y expectativas.				
62. En la zona rural, el proceso de aprendizaje no se trata de adquirir conocimientos, sino de desarrollar habilidades basadas en experiencias, intereses y desafíos.				
63. La interacción de los alumnos con su medio, es una influencia mucho más poderosa que la escuela en el aprendizaje de ellos.				
64. Los cursos con edades heterogéneas no deberían existir, porque no se puede mantener la disciplina.				
65. Hacer del aprendizaje una actividad agradable, ayuda a que los alumnos aprendan más.				
66. Para controlar al grupo curso son más eficaces los castigos y llamadas de atención que los refuerzos y premios.				
67. La enseñanza es una actividad de cooperación mutua entre alumnos y profesores.				

<p>68. Estimular los intereses de los alumnos es la mejor forma en que los profesores podemos guiar el aprendizaje.</p>				
<p>69. Los alumnos aplicados alcanzan más logros que los menos esforzados, con independencia de cuánto nos dediquemos los profesores a motivarlos.</p>				
<p>70. Si los alumnos no tienen hábitos de disciplina en su hogar, no aceptarán la disciplina en la escuela.</p>				
<p>71. Si los padres hicieran más por sus hijos, los profesores también podríamos hacer más.</p>				
<p>72. Los profesores que trabajan en zonas rurales con mayor experiencia conocen mejor las características de los alumnos, por lo tanto pueden enseñarles de un modo más adecuado.</p>				
<p>73. El rendimiento de los alumnos depende exclusivamente de sus características personales.</p>				
<p>74. El control de la disciplina que ejercemos los profesores, es requisito básico para el logro de</p>				

un buen rendimiento académico de los alumnos.				
75. La nota máxima es sólo para unos pocos alumnos.				
76. Los materiales educativos entregados a la escuela favorecen el aprendizaje de los alumnos y facilitan nuestro trabajo como profesores.				
77. La calidad del conocimiento de los alumnos depende de la cantidad de experiencia de los profesores.				
78. El buen desarrollo del proceso educativo se ve afectado por las múltiples funciones que los profesores debemos desempeñar.				
79. Lo más importante en los profesores, que nos desempeñamos en el sector rural, es que tengamos vocación.				
80. Cualquier innovación educativa, para tener éxito, debe surgir de la experiencia de los profesores en la zona rural.				

ANEXOS

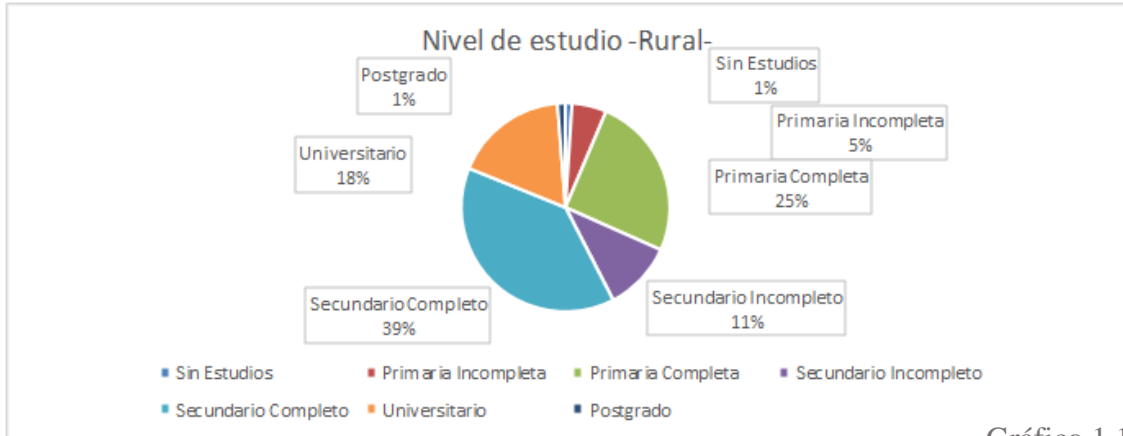


Gráfico 1.1

DESCRIPTIVES VARIABLES=organizacion aprendizaje importancia afectacion
 /STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.

Descriptivos

Notas

Resultados creados		20-NOV-2024 21:44:59
Comentarios		
	Datos	C:\Users\USUARIO\Downloads\ matriz dening.sav
	Conjunto de datos activo	Conjunto_de_datos1
Entrada	Filtro	<ninguno>
	Peso	<ninguno>
	Dividir archivo	<ninguno>
	Núm. de filas del archivo de trabajo	52
Manipulación de los valores perdidos	Definición de los perdidos	Los valores perdidos definidos por el usuario son considerados como perdidos.
	Casos utilizados	Se han utilizado todos los datos no perdidos.

Sintaxis		DESCRIPTIVES VARIABLES=organizacion aprendizaje importancia afectacion /STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.
Recursos	Tiempo de procesador Tiempo transcurrido	00:00:00,00 00:00:00,01

[Conjunto_de_datos1] C:\Users\USUARIO\Downloads\matriz dening.sav

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
organizacion	52	1,35	2,76	2,1143	,27967
aprendizaje	52	2,71	3,71	3,1429	,23026
importancia	52	1,70	3,30	2,4596	,33211
afectacion	52	2,07	3,21	2,6030	,24353
N válido (según lista)	52				

```
GRAPH
  /BAR (SIMPLE)=MEAN(organizacion) MEAN(aprendizaje) MEAN(importancia)
  MEAN(afectacion)
  /MISSING=LISTWISE.
```

Gráfico

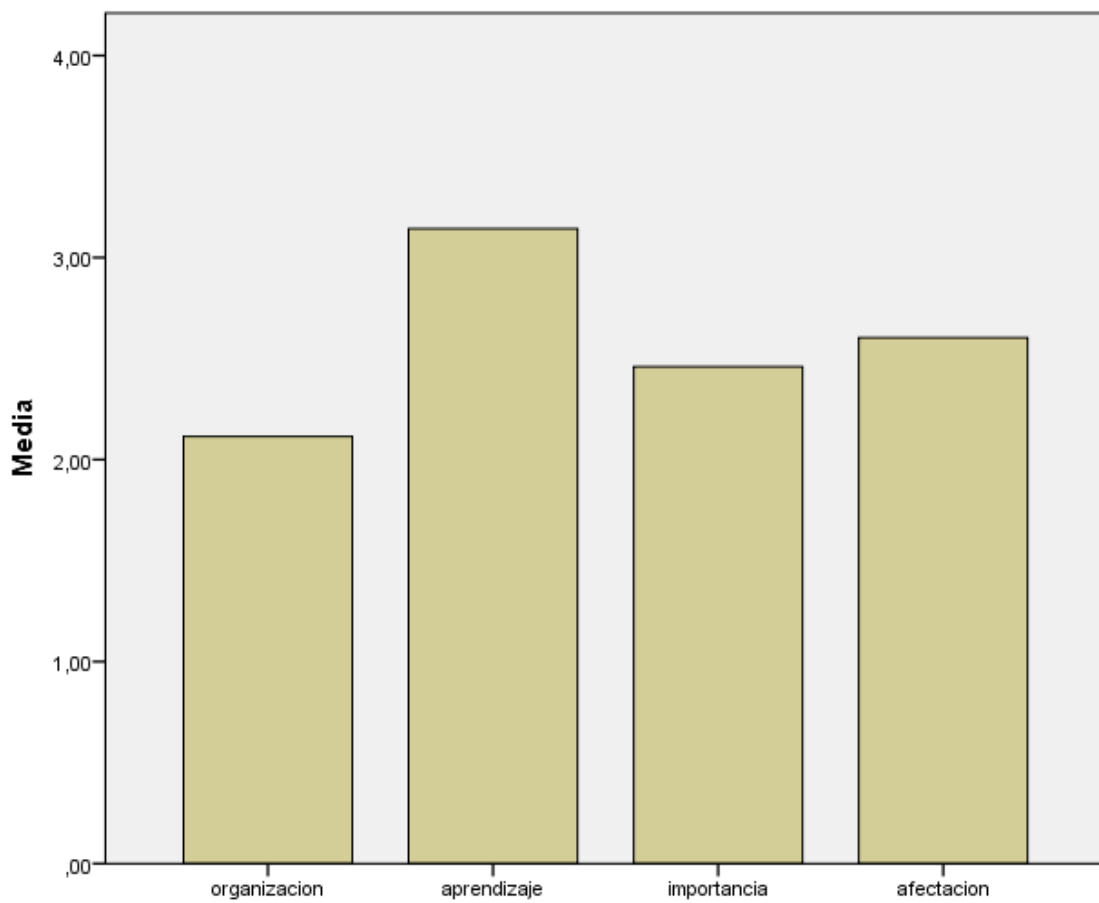
Notas

Resultados creados	20-NOV-2024 21:45:16
Comentarios	
Datos	C:\Users\USUARIO\Downloads\matriz dening.sav
Conjunto de datos activo	Conjunto_de_datos1
Filtro	<ninguno>
Peso	<ninguno>
Dividir archivo	<ninguno>
Núm. de filas del archivo de trabajo	52

Creencias sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje
 en docentes rurales de nivel secundario
 Arnica Jimena & Dening Patricia

		GRAPH
Sintaxis		/BAR(SIMPLE)=MEAN(organizacion) MEAN(aprendizaje) MEAN(importancia) MEAN(afectacion) /MISSING=LISTWISE.
Recursos	Tiempo de procesador	00:00:01,59
	Tiempo transcurrido	00:00:03,13

[Conjunto_de_datos1] C:\Users\USUARIO\Downloads\matriz dening.sav



```
DATASET ACTIVATE Conjunto_de_datos1.
SAVE OUTFILE='C:\Users\USUARIO\Downloads\matriz dening.sav'
/COMPRESSED.
RECODE grupo ('Contexto rural'='1') ('Contexto urbano'='2') ('Contexto
rural, Contexto urbano'='2').
EXECUTE.
T-TEST GROUPS=grupo(1 2)
```

```
/MISSING=ANALYSIS
/VARIABLES=organizacion aprendizaje importancia afectacion
/CRITERIA=CI(.95).
```

Prueba T

Notas		20-NOV-2024 21:53:05
Resultados creados		
Comentarios		
Entrada	Datos	C:\Users\USUARIO\Downloads\matriz dening.sav
	Conjunto de datos activo	Conjunto_de_datos1
	Filtro	<ninguno>
	Peso	<ninguno>
	Dividir archivo	<ninguno>
	Núm. de filas del archivo de trabajo	52
	Definición de los perdidos	Los valores perdidos definidos por el usuario serán tratados como perdidos.
Tratamiento de los valores perdidos		Los estadísticos de cada análisis se basan en los casos que no tienen datos perdidos ni quedan fuera de rango en cualquiera de las variables del análisis.
	Casos utilizados	T-TEST GROUPS=grupo(1 2) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=organizacion aprendizaje importancia afectacion /CRITERIA=CI(.95).
Sintaxis		
Recursos	Tiempo de procesador	00:00:00,03
	Tiempo transcurrido	00:00:00,03

[Conjunto_de_datos1] C:\Users\USUARIO\Downloads\matriz dening.sav

Estadísticos de grupo

	Contexto en el cual trabaja:	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
organizacion	rural	20	2,1206	,26201	,05859
	urbano	32	2,1103	,29421	,05201
aprendizaje	rural	20	3,1500	,24072	,05383
	urbano	32	3,1384	,22728	,04018

Creencias sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje
en docentes rurales de nivel secundario

Arnica Jimena & Dening Patricia

importancia	rural	20	2,4550	,32032	,07163
	urbano	32	2,4625	,34431	,06087
afectacion	rural	20	2,6179	,28878	,06457
	urbano	32	2,5937	,21500	,03801

		Prueba de muestras independientes								
		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error tip. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
								Inferior	Superior	
organizacion	Se han asumido varianzas iguales	,854	,360	,128	50	,899	,01029	,08050	-,15139	,17198
	No se han asumido varianzas iguales			,131	43,999	,896	,01029	,07834	-,14759	,16818
aprendizaje	Se han asumido varianzas iguales	,957	,333	,175	50	,862	,01161	,06627	-,12150	,14471
	No se han asumido varianzas iguales			,173	38,706	,864	,01161	,06717	-,12429	,14750
importancia	Se han asumido varianzas iguales	,082	,776	-,078	50	,938	,00750	,09560	-,19952	,18452
	No se han asumido varianzas iguales			-,080	42,701	,937	,00750	,09399	-,19710	,18210
afectacion	Se han asumido varianzas iguales	3,252	,077	,344	50	,732	,02411	,07002	-,11654	,16475
	No se han asumido varianzas iguales			,322	32,086	,750	,02411	,07493	-,12850	,17671

CORRELATIONS

/VARIABLES=Edad Número de años de experiencia como profesor organizacion
aprendizaje importancia afectacion

/PRINT=TWOTAIL NOSIG

/MISSING=PAIRWISE.

Correlaciones

Notas

Resultados creados		20-NOV-2024 21:53:30
Comentarios		
Entrada	Datos	C:\Users\USUARIO\Downloads\ matriz dening.sav
	Conjunto de datos activo	Conjunto_de_datos1
	Filtro	<ninguno>
	Peso	<ninguno>
	Dividir archivo	<ninguno>
Manipulación de los valores perdidos	Núm. de filas del archivo de trabajo	52
	Definición de valores perdidos	Los valores perdidos definidos por el usuario serán tratados como perdidos. Los estadísticos para cada par de variables se basan en todos los casos que tengan datos válidos para dicho par.
	Casos utilizados	CORRELATIONS /VARIABLES=Edad Número de años de experiencia como profesor organizacion aprendizaje importancia afectacion /PRINT=TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE.
Recursos	Tiempo de procesador	00:00:00,02
	Tiempo transcurrido	00:00:00,07

[Conjunto_de_datos1] C:\Users\USUARIO\Downloads\matriz dening.sav

Correlaciones

		Edad:	Número de años de experiencia como profesor	organizacion	aprendizaje	importancia	afectacion
Edad:	Correlación de Pearson	1	,836**	,160	-,073	,190	-,015
	Sig. (bilateral)		,000	,257	,607	,178	,918
	N	52	52	52	52	52	52
Número de años de experiencia como profesor	Correlación de Pearson	,836**	1	-,002	-,127	,124	-,065
	Sig. (bilateral)		,000	,991	,371	,381	,650
	N	52	52	52	52	52	52
organizacion	Correlación de Pearson	,160	-,002	1	-,225	,454**	,334*

Creencias sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje
en docentes rurales de nivel secundario

Arnica Jimena & Dening Patricia

aprendizaje	Sig. (bilateral)	,257	,991		,109	,001	,015
	N	52	52	52	52	52	52
	Correlación de Pearson	-,073	-,127	-,225	1	,183	,264
importancia	Sig. (bilateral)	,607	,371	,109		,194	,059
	N	52	52	52	52	52	52
	Correlación de Pearson	,190	,124	,454**	,183	1	,227
afectacion	Sig. (bilateral)	,178	,381	,001	,194		,105
	N	52	52	52	52	52	52
	Correlación de Pearson	-,015	-,065	,334*	,264	,227	1
	Sig. (bilateral)	,918	,650	,015	,059	,105	
	N	52	52	52	52	52	52

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

FRECUENCIAS VARIABLES=Sexo
/ORDER=ANALYSIS.

Frecuencias

Notas

Resultados creados		20-NOV-2024 21:54:11
Comentarios		
Entrada	Datos	C:\Users\USUARIO\Downloads\ matriz dening.sav
	Conjunto de datos activo	Conjunto_de_datos1
	Filtro	<ninguno>
	Peso	<ninguno>
	Dividir archivo	<ninguno>
	Núm. de filas del archivo de trabajo	52
Manipulación de los valores perdidos	Definición de los perdidos	Los valores perdidos definidos por el usuario serán tratados como perdidos.
	Casos utilizados	Los estadísticos se basan en todos los casos con datos válidos.
Sintaxis		FRECUENCIAS VARIABLES=Sexo /ORDER=ANALYSIS.
Recursos	Tiempo de procesador	00:00:00,02
	Tiempo transcurrido	00:00:00,01

Creencias sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje
en docentes rurales de nivel secundario
Arnica Jimena & Dening Patricia

[Conjunto_de_datos1] C:\Users\USUARIO\Downloads\matriz dening.sav

Estadísticos

Sexo

N	Válidos	52
	Perdidos	0

Sexo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Femenino	46	88,5	88,5	88,5
	Masculino	6	11,5	11,5	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

```
RECODE Sexo ('Femenino'='1') ('Masculino'='2').
EXECUTE.
T-TEST GROUPS=Sexo(1 2)
/MISSING=ANALYSIS
/VARIABLES=organizacion aprendizaje importancia afectacion
/CRITERIA=CI(.95).
```

Prueba T

Notas

Resultados creados		20-NOV-2024 21:55:20
Comentarios		
Entrada	Datos	C:\Users\USUARIO\Downloads\ matriz dening.sav
	Conjunto de datos activo	Conjunto_de_datos1
	Filtro	<ninguno>
	Peso	<ninguno>
	Dividir archivo	<ninguno>
	Núm. de filas del archivo de trabajo	52
Tratamiento de los valores perdidos	Definición de los perdidos	Los valores perdidos definidos por el usuario serán tratados como perdidos.

Creencias sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje
en docentes rurales de nivel secundario

Arnica Jimena & Dening Patricia

Sintaxis	Casos utilizados	Los estadísticos de cada análisis se basan en los casos que no tienen datos perdidos ni quedan fuera de rango en cualquiera de las variables del análisis. T-TEST GROUPS=Sexo(1 2) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=organizacion aprendizaje importancia afectacion /CRITERIA=CI(.95).
Recursos	Tiempo de procesador	00:00:00,02
	Tiempo transcurrido	00:00:00,05

[Conjunto_de_datos1] C:\Users\USUARIO\Downloads\matriz dening.sav

Estadísticos de grupo

	Sexo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
organizacion	1	46	2,1100	,28458	,04196
	2	6	2,1471	,25976	,10605
aprendizaje	1	46	3,1444	,23401	,03450
	2	6	3,1310	,21861	,08925
importancia	1	46	2,4370	,31788	,04687
	2	6	2,6333	,41793	,17062
afectacion	1	46	2,6180	,23046	,03398
	2	6	2,4881	,33017	,13479

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
organizacion	Se han asumido varianzas iguales	,339	,563	-,303	50	,763	-,03708	,12249	-,28311	,20894
	No se han asumido varianzas iguales			-,325	6,670	,755	-,03708	,11404	-,30949	,23532
aprendizaje	Se han asumido varianzas iguales	,249	,620	,133	50	,894	,01346	,10092	-,18925	,21617
	No se han asumido varianzas iguales			,141	6,590	,892	,01346	,09568	-,21568	,24260

Creencias sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje
en docentes rurales de nivel secundario
Arnica Jimena & Dening Patricia

importancia	Se han asumido varianzas iguales	,331	,568	-	50	,176	-,19638	,14292	-,48343	,09068
	No se han asumido varianzas iguales			1,374						
afectacion	Se han asumido varianzas iguales	2,358	,131	-	50	,222	,12992	,10516	-,08131	,34115
	No se han asumido varianzas iguales			1,110	5,779	,311	-,19638	,17694	-,63337	,24062
				,935	5,653	,388	,12992	,13901	-,21535	,47518

GRAPH

```

/BAR(SIMPLE)=MEAN(organizacion) MEAN(aprendizaje) MEAN(importancia)
MEAN(afectacion)
/PANEL ROWVAR=grupo ROWOP=CROSS
/MISSING=LISTWISE.

```

Gráfico

Notas

Resultados creados		20-NOV-2024 21:55:41
Comentarios		
Entrada	Datos	C:\Users\USUARIO\Downloads\matriz dening.sav
	Conjunto de datos activo	Conjunto_de_datos1
	Filtro	<ninguno>
	Peso	<ninguno>
	Dividir archivo	<ninguno>
	Núm. de filas del archivo de trabajo	52
Sintaxis	GRAPH	
	/BAR(SIMPLE)=MEAN(organizacion) MEAN(aprendizaje)	
	MEAN(importancia)	
	MEAN(afectacion)	
	/PANEL ROWVAR=grupo ROWOP=CROSS	
/MISSING=LISTWISE.		
Recursos	Tiempo de procesador	00:00:00,55
	Tiempo transcurrido	00:00:00,50

[Conjunto_de_datos1] C:\Users\USUARIO\Downloads\matriz dening.sav

Creencias sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje
en docentes rurales de nivel secundario
Arnica Jimena & Dening Patricia

