



La revue *Aleph. langues, médias et sociétés* est approuvée par ERIHPLUS. Elle est classée à la catégorie B.

Perspectivas de Enseñanza en Profesores de ELE en la Educación Secundaria Argentina : Un Análisis Descriptivo de las creencias, intenciones y acciones

آفاق التعليم في معلمي اللغة الإسبانية كلغة أجنبية في التعليم الثانوي الجزائري : تحليل وصفي للمعتقدات والنوايا والأفعال للمدرسين

Perspectives d'enseignement chez les enseignants de l'espagnol langue étrangère dans l'enseignement secondaire algérien : Une analyse descriptive des croyances, intentions et actions des enseignants

Teaching Perspectives in ELE Teachers in Algerian Secondary Education : A Descriptive Analysis of Teachers' Beliefs, Intentions, and Actions

Nerdjes Rahal - Alger 2

	Soumission	Publication numérique	Publication Asjp
	02-04- 2023	10-01-2024	15-01-2024

Éditeur : Edile (Edition et diffusion de l'écrit scientifique)

Dépôt légal : 6109-2014

Edition numérique : <https://aleph.edinum.org>

Date de publication : 10 janvier 2024

ISSN : 2437-1076

(Edition ASJP) : <https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/226>

Date de publication : 15 janvier 2024

Pagination : 307 -335

ISSN : 2437-0274

Référence papier

Nerdjes Rahal, « Perspectives de Enseñanza en Profesores de ELE en la Educación Secundaria Argentina : Un Análisis Descriptivo de las creencias, intenciones y acciones », *Aleph*, Vol 11 (1) | 2024, 307-335.

Référence électronique

Nerdjes Rahal, « Perspectives de Enseñanza en Profesores de ELE en la Educación Secundaria Argentina : Un Análisis Descriptivo de las creencias, intenciones y acciones », *Aleph* [En ligne], Vol 11 (1) | 2024, mis en ligne le 10 janvier 2024. URL : <https://aleph.edinum.org/10978>

Perspectivas de Enseñanza en Profesores de ELE en la Educación Secundaria Argelina : Un Análisis Descriptivo de las creencias, intenciones y acciones

آفاق التعليم في معلمي اللغة الإسبانية كلغة أجنبية في التعليم الثانوي الجزائري : تحليل وصفي للمعتقدات والنوايا والأفعال للمدرسين

Perspectives d'enseignement chez les enseignants de l'espagnol langue étrangère dans l'enseignement secondaire algérien : Une analyse descriptive des croyances, intentions et actions des enseignants

Teaching Perspectives in ELE Teachers in Algerian Secondary Education : A Descriptive Analysis of Teachers' Beliefs, Intentions, and Actions

NERDJES RAHAL
UNIVERSITÉ D'ALGER 2

Introducción

La práctica docente desempeña un papel crítico en el éxito de todo proceso educativo, ya que abarca tanto el proceso de enseñanza como el de aprendizaje. Cada docente, como agente educador encargado de guiar, gestionar y organizar el proceso de instrucción formal, se enfrenta a la responsabilidad de satisfacer las necesidades de aprendizaje de los educandos, las cuales varían según el contexto y el perfil de cada estudiante. La práctica docente, entendida como acción, se ve influenciada tanto por concepciones, teorías y saberes científicos como por pensamientos, experiencias, perspectivas y creencias personales y sociales.

La inclusión de estas dimensiones en la práctica docente es inevitable, aunque los propios profesores puedan no ser conscientes de ello. Aunque la praxis se define como una actividad objetiva, intencional y consciente, su ejecución se ve condicionada por estructuras y esquemas de pensamiento tácticos y articulados, así como por las percepciones y acciones de todos los participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, según señalan Carr (2002) y Fierro (2012). Estas dimensiones otorgan significado a las experiencias profesionales del profesorado, determinan su rol y proporcionan inteligibilidad a la práctica docente en general.

Siguiendo las propuestas de McAlpine y Weston (2000), Patrick y Pintrich (2001), Bruning (2002) y Pozo (2006), el estudio y análisis de las creencias del

docente sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje se erige como un requisito esencial para cualquier reforma o mejora educativa. La modificación de las concepciones del profesor conlleva a un cambio en la calidad de la enseñanza. Identificar las creencias sobre qué significa enseñar, quién enseña, qué enseñar y cómo enseñar permite comprender su enfoque hacia el aprendizaje, justificar estrategias, contenidos y recursos didácticos utilizados, y evaluar el éxito o fracaso del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Dada la complejidad del entorno educativo de Español como Lengua Extranjera (ELE), este estudio se centra en investigar la práctica docente desde las creencias de los profesores de ELE sobre la enseñanza. Considerando la afirmación de Pozo (2006) acerca de la imposibilidad de cambios notables en la educación sin alterar las representaciones que profesores y alumnos tienen sobre el aprendizaje y la enseñanza, la investigación se lleva a cabo mediante el Inventario de Perspectivas de Enseñanza (Teaching Perspectives Inventory) desarrollado por Pratt & Collins (2001). El estudio busca responder a las siguientes preguntas de investigación : ¿Cuáles son las perspectivas de enseñanza dominantes en los profesores de ELE de la enseñanza secundaria en Argelia ? ¿Qué variables influyen en las creencias, propósitos y acciones de los profesores de ELE, y en su preferencia por determinadas perspectivas ?

1. Marco Teórico

1.1 Creencias Docentes

En el contexto de la formación educativa, el profesor, como individuo inmerso en una sociedad dinámica, experimenta, reflexiona, y construye concepciones y creencias que abarcan tanto su entorno social como su identidad profesional. Un cambio o mejora en la calidad educativa implica necesariamente una transformación en las creencias y pensamientos del docente, fundamentales en su *modus operandi*. Sin embargo, estas creencias, principalmente implícitas y a menudo inadvertidas por el propio docente, resisten al cambio, especialmente en la adultez. Se requiere, por tanto, un diagnóstico y reflexión profunda sobre su práctica para identificar y redefinir dichas creencias.

Investigadores como Bruning et al. (2002) señalan que existe una conexión sistemática entre las creencias epistemológicas personales de los profesores y la planificación e implementación coherente de la instrucción. Las creencias, según Pajares (1992), Thompson (1992), Calderhead (1996), y otros, ejercen un impacto significativo en la práctica docente, influenciando desde la planificación de clases hasta la toma de decisiones y la evaluación.

Llinares (1991), Borg (2001), Barcelos y Kajala (2003), y Tapia (2013) conceptualizan las creencias como conocimientos subjetivos, sociales, duraderos y derivados de experiencias personales. Estas creencias, según Díaz et al. (2011), se construyen en el contexto de la cultura general, actuando como componentes efectivos y evolutivos que guían los pensamientos, juicios, aptitudes y actitudes del individuo.

En el ámbito educativo, los docentes, especialmente los profesores de ELE en la secundaria argelina, recurren a sus creencias arraigadas incluso en situaciones contradictorias. Estas creencias, según Ferreyra (2012) y Martínez Reyes (2015), son verdades idiosincráticas, validadas por la propia convicción del individuo y fortalecidas al ser compartidas con otros del mismo grupo. Dichas creencias actúan como un filtro para los nuevos conocimientos, influyendo en todas las interacciones y correspondencias.

Los estudios realizados por Kagan (1992), Ponte (1999), Schavelson y Stern (citados en Bruning et al., 2002), Ferreyra (2009), López y Basto (2010), subrayan que las creencias docentes sobre la enseñanza se forman para abordar las incertidumbres inherentes a su práctica en un contexto educativo complejo. Pajares (1992) destaca que las creencias son instrumentales para definir tareas y seleccionar herramientas cognitivas en la interpretación, planificación y toma de decisiones, mostrando así su influencia sustancial en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El análisis profundo de las creencias como variable es crucial para determinar su relación y efecto en el proceso educativo (Pratt y Collins, 2001).

Pérez et al. (2006) y Prieto Navarro (2007) indican un cambio en los estudios centrados en las creencias docentes, pasando del paradigma proceso-producto a un enfoque en el pensamiento del profesor. Este nuevo paradigma se centra en los pensamientos y creencias que guían al profesor como agente reflexivo y tomador de decisiones dentro y fuera del aula.

La mejora educativa debe reconocer la naturaleza dinámica de las creencias, ya que estas se evalúan y transforman según las experiencias. Biddle et al. (2000) sugieren que las creencias pueden ser aprovechadas para desarrollar la práctica docente y mejorar la formación profesional, influidas no solo por la educación formal sino también por el entorno social y cultural. Aunque la identificación de creencias docentes presenta desafíos, su estudio favorece el perfeccionamiento de las acciones didácticas en el aula.

1.2 Características de las Creencias Docentes

A pesar de la diversidad de investigaciones dedicadas al estudio de las creencias docentes, la mayoría comparte el objetivo de delimitar sus características para facilitar su detección e identificación en las prácticas educativas. La existencia de indicadores y características generales, aunque no fijas, ha sido consensuada por varios estudiosos (Pajares, 1992 ; Barry y Ammon, 1996 ; Richards y Lockhart, 1998 ; Tillema, 1998 ; Levin, 2001 ; Bruning, Schraw y Ronning, 2002 ; Goodson y Numan, 2002 ; Kennedy, 2002 ; Muchmore, 2004).

Entre estas características se encuentran la formación temprana, la autopropagación y la persistencia a pesar de las contradicciones enfrentadas. Estas creencias se adquieren a través de las transmisiones culturales y actúan como filtro para interpretar nuevos conocimientos. Caracterizadas por su función adaptativa, permiten al individuo comprenderse a sí mismo y al mundo, razonando y reflexionando de manera autónoma. Sin embargo, una vez incorporadas en las estructuras de creencias, su transformación completa resulta casi imposible, especialmente en la adultez, volviéndose más permanentes cuanto más tardan en corregirse.

Estas creencias son instrumentales al momento de interpretar, planificar y tomar decisiones relativas a las tareas, influyendo directamente en la organización de conocimientos y en la conducta del docente. Aunque están asociadas con otras creencias o estructuras cognitivas y afectivas, a menudo demuestran su incapacidad para concebir la verdadera realidad de manera confiable.

Siguiendo estos lineamientos, Camps (2001) sintetiza estas creencias como parte del entramado intelectual del profesor, denominándolas teorías, concepciones, pensamientos, creencias, representaciones, conocimientos o saberes. Estos sistemas conceptuales se originan y desarrollan en la experiencia, abstraídos de un conjunto de vivencias almacenadas en la memoria y determinados por contextos educativos. A diferencia del conocimiento científico, son eclécticos, desorganizados, parciales y sin cohesión, con un carácter subjetivo, popular y temporal. Permanecen implícitos y, a pesar de su resistencia al cambio, pueden evolucionar por influencia de nuevas experiencias y procesos de debate.

Las creencias docentes, esenciales y a menudo tácitas, pueden ser explícitas o implícitas, siendo estas últimas más evidentes en la práctica. Como constructos de pensamiento, interpretación, evaluación y actuación,

su carácter permanente puede ser gradualmente interrumpido al ser identificadas y explicitadas al docente, destacando su inadecuación e invalidez para el contexto educativo actual.

Carr (2002) y Pozo (2006) subrayan la necesidad de reconocer que la influencia de las creencias sobre el comportamiento del docente es más potente y frecuente que la de los conocimientos disciplinarios, constituyendo una característica distintiva que obstaculiza el procesamiento de conocimientos e informaciones. Las actuaciones en el aula, planificadas o espontáneas, obedecen a las reglas impuestas por las creencias, dificultando la distinción entre lo que se cree saber y lo que se sabe en realidad.

No obstante, explorar las características generales de las creencias docentes sigue siendo un desafío en el área de investigación, ya que la dificultad de diferenciarlas de otros conceptos similares y la multitud de factores internos y externos que pueden influir en los constructos epistemológicos y en las actuaciones del docente complican su definición precisa.

1.3 Dificultades en el Estudio de las Creencias Docentes

La complejidad en el estudio de las creencias docentes, según los descubrimientos de Pajares (1992), Quintana (2001), y Latorre y Blanco (2007), radica principalmente en la diversidad de términos y concepciones utilizados y clasificados como equivalentes o sinónimos de creencias. Estos términos incluyen percepciones, valores, concepciones, opiniones, actitudes, ideologías, juicios, axiomas, teorías implícitas, teorías personales, estrategias de acción, principios de práctica y perspectivas, entre otros. Además, se destaca la influencia de factores internos como la voluntad del individuo, su cultura, su nivel intelectual, sus emociones y su entorno.

Pajares (2002) subraya la necesidad de asociar las creencias docentes con un fenómeno bien definido y de fundamentarse en una metodología adecuada y pertinente, con un diseño cuidadoso para realizar un estudio válido y fiable. En esta investigación, nos basamos en las contribuciones de Pratt y Collins (1998-2011), centrándonos en las creencias docentes sobre las perspectivas de enseñanza definidas por estos autores.

1.4 Perspectivas de la Enseñanza

Pratt (2002) introduce el término «perspectivas de enseñanza» para referirse al conjunto interrelacionado compuesto por tres elementos básicos: las creencias que respaldan, median y justifican sus declaraciones (lo que el docente cree acerca de la enseñanza), las intenciones (lo que pretende lograr

al enseñar) y las acciones (lo que hace el docente al enseñar). Esta propuesta se considera una alternativa a las creencias sobre la enseñanza, ya que la noción de perspectiva es más amplia. Estos tres elementos permiten identificar la filosofía adoptada por los docentes sobre el proceso de enseñanza, cómo conciben este proceso y cómo lo ejecutan en la realidad.

Pratt y Associates (2005) enfatizan el compromiso en cada una de las relaciones entre los componentes básicos del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que se les otorga significado según la perspectiva del docente. Según Pratt, Collins y Selinger (2001), existen cinco perspectivas de enseñanza, cada una explicada detalladamente :

- Perspectiva de Transmisión : La enseñanza eficaz se basa en el compromiso con el contenido. El docente asume la responsabilidad de presentar el contenido de manera precisa y eficiente, utilizando tareas sistemáticas y recursos adecuados. Además, debe establecer altos estándares, proporcionar retroalimentación y sintetizar lo enseñado.
- Perspectiva de Aprendizaje : La enseñanza eficaz busca inculcar nuevas normas de comportamiento y formas de trabajo en los estudiantes, enfocándose en la socialización. El docente revela el funcionamiento interno del desempeño calificado, traduciéndolo en un lenguaje accesible y tareas ordenadas, adaptándose al desarrollo de los estudiantes.
- Perspectiva de Desarrollo : La planificación y ejecución del proceso de enseñanza se basa en los puntos de vista de los estudiantes. El docente adapta sus conocimientos para adecuarse a las formas de pensar de los estudiantes, fundamentándose en el constructivismo y buscando desarrollar estructuras cognitivas más complejas.
- Perspectiva de Acompañamiento : La enseñanza eficaz reconoce que el corazón, en lugar de la cabeza, es la fuente de la persistencia y el esfuerzo a largo plazo. Los buenos profesores crean un clima de confianza y cuidado, propiciando que los estudiantes superen su baja autoestima y desconfianza.
- Perspectiva de Reforma Social : La enseñanza eficaz busca modificar la sociedad de manera sustancial, centrando la enseñanza en el colectivo en lugar del individuo. Los buenos profesores desafían el statu quo, concientizando a los estudiantes sobre valores e ideologías incorporados en textos y prácticas comunes.

En conclusión, las perspectivas de enseñanza son esenciales para comprender la filosofía, la concepción y la ejecución del proceso de enseñanza por parte de los docentes. Cada perspectiva refleja una manera única de abordar la enseñanza, con sus propias creencias, intenciones y acciones. Este enfoque permite una comprensión más profunda de las creencias docentes y su impacto en el proceso educativo.

2. Método

2.1. Objetivo y Tipo de Estudio

El propósito de esta investigación radica en destacar la perspectiva de enseñanza dominante, específicamente la perspectiva de apoyo, y la perspectiva de enseñanza recesiva en los profesores de Español como Lengua Extranjera (ELE) en la enseñanza secundaria argelina. Además, busca identificar las variables influyentes en las creencias, propósitos y acciones de los docentes, así como en su preferencia por determinadas perspectivas de enseñanza. En este sentido, el estudio se enmarca dentro de un enfoque cuantitativo, empleando un diseño no experimental transaccional y analítico inferencial. El procesamiento estadístico de los datos recopilados se llevó a cabo mediante el programa SPSS (Versión 26), incluyendo la codificación de los datos, la verificación de valores y variables, y el cálculo basado en pruebas estadísticas descriptivas.

2.2. La Muestra

La muestra fue seleccionada de manera aleatoria con un margen de error del 0.50 % y un nivel de confianza del 95 %. Inicialmente, constaba de 70 profesores de Español como Lengua Extranjera (ELE) de la enseñanza secundaria en Argelia, provenientes de diversos institutos. Sin embargo, se recopilaron únicamente 54 respuestas con información completa.

Tabla 1 : Clasificación de los participantes según el sexo

Sexo	Frecuencias	%
Masculino	24	44.4
Femenino	30	55.6
Total	54	100.0

Tabla 2 : Clasificación de los participantes según la edad

Edad	Frecuencias	%
de 22 a 30	31	57.4
de 31 a 40	19	35.2
de 41 a 55	4	7.4
Total	54	100.0

En la Tabla 1, se presenta una distribución demográfica detallada de la muestra en términos de género. Se destaca que la población masculina

constituye el 44.4 %, mientras que la representación femenina supera la mitad de la muestra, alcanzando un 55.6 %.

En la Tabla 2, se procede a la categorización de los participantes según su edad en tres segmentos distintos. Se observa que la mayoría de los docentes pertenecen al grupo más joven, con edades comprendidas entre los 22 y 30 años, representando un significativo 57.4 % del total de la muestra. Le sigue el grupo de 31 a 40 años, con un 35.3 % de participación, y la franja de edad más avanzada, de 41 a 55 años, exhibe un porcentaje más modesto, representando el 7.4 % de los participantes.

Estos datos demográficos proporcionan una visión precisa de la composición de la muestra, permitiendo una comprensión más profunda de la diversidad y distribución de los participantes en función de variables clave, como género y edad.

Tabla 3 : Clasificación de los participantes según el nivel académico

Nivel académico	Frecuencias	%
Licenciatura	11	20.4
Master	36	66.7
Magister	2	3.7
Doctorado	5	9.3
Total	54	100.0

Tabla 4 : Clasificación de los participantes según el tipo de contratación

Tipo de contratación	Frecuencias	%
Profesor titular	33	61.1
Profesor vacante	21	38.9
Total	54	100.0

En el ámbito del nivel académico de los participantes, la Tabla 3 revela un panorama esclarecedor. Se observa que la titulación de maestría emerge como la categoría dominante entre los profesores involucrados en la investigación, representando un significativo 66.7 % del total. A continuación, se encuentra un 20.4 % que ostenta una licenciatura, seguido por un 9.3 % de individuos con doctorado. Por último, pero no menos importante, se identifica un 3.7 % de participantes con el grado de magister.

Estos resultados resaltan la predominancia de poseedores de títulos de maestría en la cohorte estudiada, indicando un nivel académico considerable entre los docentes participantes. Asimismo, la diversidad en las titulaciones refleja una riqueza educativa que contribuye a la amplitud de perspectivas en el contexto de la investigación.

Tabla 5 : Clasificación de los participantes según la experiencia

Experiencia	Frecuencias	
de 1 a 5 años	28	51.9
de 6 a 10 años	17	31.5
de 11 a 15 años	6	11.1
de 16 a 25 años	3	5.6
Total	54	100.0

En la presente investigación, los participantes han sido estratificados según su experiencia docente, clasificándolos en cuatro categorías, como se detalla en la Tabla 5. La mayoría de ellos exhiben un rango de experiencia profesional de 1 a 5 años, abarcando un significativo 51.9 % del total de la muestra. La categoría subsiguiente, con un 31.5 %, engloba a aquellos con 6 a 10 años de experiencia, seguida por un grupo representativo del 11.1 % con 11 a 15 años de experiencia. La categoría menos frecuente corresponde a docentes con una experiencia de 16 a 25 años, registrando un 5.6 %.

2.3. Instrumento Utilizado : Descripción del Inventario de Perspectivas de Enseñanza (IPE)

Como instrumento fundamental en este estudio, se empleó el Inventario de Perspectivas de Enseñanza (IPE), desarrollado por Pratt y Collins (2001). Esta herramienta tiene como objetivo primordial identificar los perfiles de los docentes, explorando sus creencias, intenciones y acciones en el contexto de la enseñanza. Consta de 45 reactivos, distribuidos equitativamente en las cinco perspectivas, cada una representada por nueve ítems.

El IPE utiliza una escala de Likert para evaluar las creencias, variando de totalmente en desacuerdo a totalmente de acuerdo con una puntuación de 1 a 5 puntos. En cuanto a las intenciones y acciones del docente, se utilizó una escala de cinco puntos, que va desde nunca hasta siempre. La puntuación total de cada perspectiva se calcula sumando los puntos obtenidos en las tres dimensiones : creencias, intenciones y acciones.

Cabe destacar que el IPE ha demostrado robusta fiabilidad y validez, respaldada por la evaluación de una muestra amplia de más de 100,000 participantes en línea, con coeficientes Alpha de Cronbach que oscilan entre 0.70 y 0.83 para las diferentes perspectivas. La versión original en inglés, Teaching Perspectives Inventory (TPI), ha sido oficialmente traducida al español y está disponible en línea.

Para facilitar la participación, se distribuyó el cuestionario a través de un enlace compartido en diversas plataformas de redes sociales. Se obtuvieron un total de 54 respuestas completas, evidenciando un compromiso considerable por parte de los participantes.

3. Discusión de los Resultados : Análisis Preliminar y Orientación de la Muestra

Como paso inicial en el análisis de datos, se presentan las medias, desviaciones estándares y la orientación general de la muestra para cada reactivo, considerando las tres dimensiones de las cinco perspectivas contempladas en el inventario. Este análisis permitirá una comprensión inicial de las tendencias y variaciones en las respuestas de los participantes.

Tabla 6 : Medias correspondientes a cada reactivo de las cinco perspectivas de acuerdo con la dimensión de creencias de profesores <https://aleph.edinum.org/10978>

Perspectivas de enseñanza	Creencias de profesores reactivos	Media	Desv. E	TDS	DFS	N	DA	TD	T-Test		Orientación de la muestra
Transmisión	1.El aprendizaje se beneficia cuando hay objetivos predeterminados	4.14	1.72	3	3	6	13	29	7.198	82.8	De acuerdo
				5.6	5.6	11.1	24.1	53.7			
	6. Los profesores deben de tener un completo dominio de su materia	4.42	1.02	3	0	3	13	35	10.267	88.4	Totalmente de acuerdo
				5.6	0	5.6	24.1	64.8			
	11. El profesor efectivo debe ser un experto en la materia.	3.96	1.16	3	4	7	18	22	6.074	79.2	De acuerdo
				5.6	7.4	13.0	33.3	40.7			
Aprendizaje	2. Para ser un profesor efectivo uno debe practicar la profesión de manera efectiva.	4.57	0.92	2	1	1	10	40	12.525	91.4	Totalmente de acuerdo
				3.7	1.9	1.9	18.5	74.1			
	7. El mejor aprendizaje se obtiene trabajando junto a buenos practicantes.	3.66	1.33	6	5	8	17	18	3.679	73.2	De acuerdo
				11.1	9.3	14.8	31.5	33.3			
	12. El conocimiento y su aplicación no pueden estar separados.	4.37	1.08	4	0	1	16	33	9.266	87.4	De acuerdo
				7.4	0	1.9	29.6	61.1			

Desarrollo	3. Por lo general el aprendizaje depende de lo que uno ya sabe.	3.12	1.27	6	12	15	11	10	0.747	62.4	Neutro
				11.1	22.2	27.8	20.4	18.5			
	8. La enseñanza debe enfocarse hacia el desarrollo de cambios cualitativos de pensamiento.	4.00	1.14	3	3	8	17	23	6.394	80	De acuerdo
				5.6	5.6	14.8	31.5	42.6			
	13. El aprendizaje se debe construir sobre lo que la gente ya conoce.	2.81	1.34	10	17	7	13	7	-1.010	56.2	Neutro
				18.5	31.5	13.0	24.1	13.0			
Acompañamiento	4. Es importante tener en cuenta las reacciones emocionales de los alumnos.	4.33	1.14	4	1	2	13	34	8.526	86.6	Totalmente de acuerdo
				7.4	1.9	3.7	24.1	63.0			
	9. En mi labor docente es una prioridad desarrollar la autoconfianza de los estudiantes.	4.59	0.94	2	1	2	7	42	12.423	91.8	Totalmente de acuerdo
				3.7	1.9	3.7	13.0	77.8			
	14. En el aprendizaje las personas deben recibir el mismo reconocimiento por su esfuerzo al igual que por sus logros.	3.57	1.29	6	3	16	12	17	3.252	71.4	De acuerdo
				11.1	5.6	29.6	22.2	31.5			
Reforma social	5. Mi método de enseñanza se enfoca al cambio social no en el aprendizaje del individuo.	3.07	1.38	10	8	15	10	11	0.393	61.4	Neutro
				18.5	14.8	27.8	18.5	20.4			
	10. El aprendizaje individual sin cambio social no es suficiente.	4.16	1.20	4	2	5	13	30	7.090	83.2	De acuerdo
				7.4	3.7	9.3	24.1	55.6			
	15. Para mí la enseñanza es un acto tanto moral como intelectual.	4.55	1.00	2	2	2	6	42	11.395	91	Totalmente de acuerdo
				3.7	3.7	3.7	11.1	77.8			
Media ponderada								3.9593			
Desviación estándar								0.69589			

Con base en los resultados presentados en la Tabla 6, se destaca que el reactivo 9 : « En mi labor docente, es una prioridad desarrollar la autoconfianza de los estudiantes » obtuvo la media más alta, registrando un valor de 4.59 con una desviación estándar de 0.94. Le sigue de cerca el reactivo 2 : « Para ser un profesor efectivo, uno debe practicar la profesión de manera efectiva, » con una media de 4.57 y una desviación estándar de 0.92. En tercer lugar se posiciona el reactivo 15 : « Para mí, la enseñanza es un acto tanto moral como intelectual, » con una media de 4.55 y una desviación estándar de 1.00. Estos tres reactivos reflejan un consenso significativo con un « Totalmente de acuerdo, » siendo respaldados por un 91.8 %, 91.4 %, y 91 %, respectivamente.

Contrastando con estas altas medias, se identifica que el reactivo 13 : « El aprendizaje se debe construir sobre lo que la gente ya conoce » presenta la media más baja, marcando 2.81 con una desviación estándar de 1.34. Le siguen el reactivo 5 : « Mi método de enseñanza se enfoca en el cambio social, no en el aprendizaje del individuo, » con una media de 3.07 y una desviación estándar de 1.38, y el reactivo 3 : « Por lo general, el aprendizaje depende de lo que uno ya sabe, » con una media de 3.12 y una desviación estándar de 1.27. Estos reactivos reflejan una tendencia hacia el « Neutro, » con un 56.2 %, 61.4 %, y 62.4 % respectivamente.

La media ponderada de la primera sección referente a creencias es de 3.9593 con una desviación estándar de 0.69589. Esta media, situada en el intervalo de (3.41-4.20), indica una tendencia general hacia el « De acuerdo » en la escala de Likert de 5 puntos. Con esta puntuación, se clasifica como un nivel alto, según los siguientes rangos establecidos : Nivel bajo : [1-2.59], Nivel moderado : [2.60-3.39], y Nivel alto : [3.40-5].

Este análisis detallado proporciona una visión integral de las creencias docentes en la muestra, resaltando las áreas de consenso y divergencia en cuanto a las perspectivas sobre la enseñanza.

Tabla 7 : Medias correspondientes a cada reactivo de las cinco perspectivas de acuerdo con la dimensión de intenciones

Perspectiva de enseñanza	intenciones de profesores reactivos	Media	Desv. E	TDS	DES	N	D	TD	T. Test		Orientación de la muestra

Transmission	16. Mi propósito es presentar el contenido tanto como preparar a las personas para los exámenes.	4.20	0.99	1	3	7	16	27	8.866	84	Totalmente de acuerdo
				1.9	5.6	13.0	29.6	50.0			
	21. Espero que las personas sean capaces de manejar una gran cantidad de información relacionada con la materia.	4.29	1.05	2	1	9	9	33	9.009	85.8	Totalmente de acuerdo
			3.7	1.9	16.7	16.7	61.1				
	26. Quiero que las personas saquen buenas notas en los exámenes gracias a mis métodos de enseñanza.	4.40	0.98	1	2	7	8	36	10.539	88	Totalmente de acuerdo
				1.9	3.7	13.0	14.8	66.7			
Aprendizaje	17. Mi propósito es demostrar cómo desempeñarse o trabajar en condiciones reales.	4.03	1.16	3	3	8	15	25	6.542	80.74	De acuerdo
				5.6	5.6	14.8	27.8	46.3			
	22. Espero que las personas apliquen el contenido de la materia en la vida real.	4.31	0.98	1	3	5	14	31	9.788	86.2	Totalmente de acuerdo
			1.9	5.6	9.3	25.9	57.4				
	27. Quiero que las personas entiendan la realidad del mundo laboral.	4.27	0.99	2	1	6	16	29	9.405	85.4	Totalmente de acuerdo
				3.7	1.9	11.1	29.6	53.7			
Desarrollo	18. Mi propósito es ayudar a la gente a desarrollar métodos más complejos de razonamiento.	3.68	1.45	9	1	10	12	22	3.469	73.6	De acuerdo
				16.7	1.9	18.5	22.2	40.7			
	23. Espero que las personas desarrollen nuevas maneras de pensar el contenido de la materia.	4.22	0.98	2	1	6	19	26	9.126	84.4	Totalmente de acuerdo
			3.7	1.9	11.1	35.2	48.1				
	28. Quiero que las personas se den cuenta de lo complejas e interrelacionadas que son las cosas.	3.75	1.25	4	5	11	14	20	4.435	75	De acuerdo
				7.4	9.3	20.4	25.9	37.0			

Acompañamiento	19. Mi propósito es el de fomentar en mis alumnos el desarrollo de la autoestima y confianza en su calidad de alumnos.	4.59	0.90	1	2	3	6	42	12.987	91.8	Totalmente de acuerdo
				1.9	3.7	5.6	11.1	77.8			
	24. Espero que la gente aumente su autoconfianza mediante mi enseñanza.	4.53	0.84	1	1	3	12	37	13.441	90.6	Totalmente de acuerdo
				1.9	1.9	5.6	22.2	68.5			
	29. Quiero proporcionar un balance entre mi interés por los alumnos y plantearles retos en mi enseñanza.	3.87	1.13	3	3	11	18	19	5.643	77.4	De acuerdo
				5.6	5.6	20.4	33.3	35.2			
Reforma social	20. Mi propósito es hacer que las personas reconsideren sus valores seriamente.	4.29	0.94	0	3	9	11	31	10.088	85.8	Totalmente de acuerdo
				0	5.6	16.7	20.4	57.4			
	25. Espero que las personas estén comprometidas para cambiar nuestra sociedad.	4.11	1.17	3	4	4	16	27	6.941	82.2	De acuerdo
				5.6	7.4	7.4	29.6	50.0			
	30. Quiero que sea evidente lo que la gente asume acerca de la sociedad.	3.85	1.10	3	2	13	18	18	5.661	77	De acuerdo
				5.6	3.7	24.1	33.33	33.33			

Al analizar los resultados presentados en la Tabla 7, se observa que el reactivo 19 : « Mi propósito es fomentar en mis alumnos el desarrollo de la autoestima y confianza en su calidad de alumnos » lidera la clasificación con la media más alta, registrando un valor de 4.59 y una desviación estándar de 0.90. Le sigue de cerca el reactivo 24 : « Espero que la gente aumente su autoconfianza mediante mi enseñanza, » con una media de 4.53 y una desviación estándar de 0.84, y posteriormente, el reactivo 26 : « Quiero que las personas saquen buenas notas en los exámenes gracias a mis métodos de enseñanza, » con una media de 4.40 y una desviación estándar de 0.98. Estos tres reactivos reflejan un fuerte consenso con un « Totalmente de acuerdo, » respaldados por un 91.8 %, 90.6 %, y 88 %, respectivamente.

En contraste, el reactivo 18 : « Mi propósito es ayudar a la gente a desarrollar métodos más complejos de razonamiento » muestra la media más baja, marcando 3.68 con una desviación estándar de 1.45. Le siguen el reactivo 28 : « Quiero que las personas se den cuenta de lo complejas e interrelacionadas que son las cosas, » con una media de 3.75 y una

desviación estándar de 1.25, y el reactivo 30 : « Quiero que sea evidente lo que la gente asume acerca de la sociedad, » con una media de 3.85 y una desviación estándar de 1.10. Estos reactivos reflejan una tendencia hacia el « De acuerdo, » con un 73.6 %, 75 %, y 77 %, respectivamente.

La media ponderada de la segunda sección, referente a intenciones, es de 4.1642 con una desviación estándar de 0.61834. Esta media, situada en el intervalo de (3.41-4.20), indica una tendencia general hacia el « De acuerdo » en la escala de Likert de 5 puntos. Este resultado se considera como un alto nivel, conforme a los siguientes rangos establecidos : Nivel bajo : [1-2.59], Nivel moderado : [2.60-3.39], y Nivel alto : [3.40-5].

Tabla 8 : Medias correspondientes a cada reactivo de las cinco perspectivas de acuerdo con la dimensión de acciones

Perspectivas de enseñanza	Acciones de profesores reactivos	Media	Desv. E	TDS	DES	NEU	DA	TD	T-Test		Orientación de la muestra
Transmisión	31. Cubro todo el contenido de la materia de manera precisa y en el tiempo indicado.	3.66	1.09	3	4	14	20	13	4.458	73.2	De acuerdo
				5.6	7.4	25.9	37.0	24.1			
	36. Mi metodología de enseñanza se rige por los objetivos del curso.	4.31	0.94	2	0	6	17	29	10.190	86.2	Totalmente de acuerdo
				3.7	0	11.1	31.5	53.7			
	41. Especifico lo que se ha de aprender.	4.01	1.22	4	3	6	16	25	6.131	80.2	De acuerdo
				7.4	5.6	11.1	29.6	46.3			
Aprendizaje	32. Relaciono el contenido con aplicaciones o escenarios de la vida real.	4.40	0.81	1	0	5	18	30	12.720	88	Totalmente de acuerdo
				1.9	0	9.3	33.3	55.6			
	37. Muestro las habilidades y métodos involucrados en una buena práctica docente.	4.38	0.91	1	2	4	15	32	11.097	87.6	Totalmente de acuerdo
				1.9	3.7	7.4	27.8	59.3			
	42. Procuo que los novatos aprendan de los expertos.	3.94	1.08	2	3	12	16	21	6.374	78.8	De acuerdo
				3.7	5.6	22.2	29.6	38.9			

Desarrollo	33. Hago muchas preguntas mientras enseño.	4.40	0.65	0	0	5	22	27	15.687	88	Totalmente de acuerdo
				0	0	9.3	40.7	50.0			
	38. Desafío maneras familiares de entendimiento del contenido de la materia.	3.81	0.99	0	6	14	18	16	6.036	76.2	De acuerdo
				0	11.1	25.9	33.3	29.6			
	43. Fomento el cuestionamiento del pensamiento de otros.	3.92	1.02	2	2	12	20	18	6.637	78.4	De acuerdo
				3.7	3.7	22.2	37.0	33.3			
Acompañamiento	34. Encuentro algo loable en el trabajo o la contribución de cada persona.	3.92	0.86	0	2	16	20	16	7.861	78.4	De acuerdo
				0	3.7	29.6	37.0	29.6			
	39. Fomento la expresión de sentimientos y emociones.	4.05	1.12	3	3	5	20	23	6.907	81	De acuerdo
				5.6	5.6	9.3	37.0	29.6			
	44. Comparto mis sentimientos y espero lo mismo de mis alumnos.	3.37	1.41	7	10	9	12	16	1.919	67.4	De acuerdo
				13.0	18.5	16.7	22.2	29.6			
Reforma social	35. Utilizo el contenido de la materia como una manera de enseñar valores.	4.38	0.71	0	0	7	19	28	14.344	87.6	Totalmente de acuerdo
				0	0	13.0	35.2	51.9			
	40. Énfasis más los valores que el contenido académico de la materia.	3.68	1.11	0	11	11	16	16	4.524	73.6	De acuerdo
				0	20.4	20.4	29.6	29.6			
	45. Ayudo a que las personas vean la necesidad de cambios en la sociedad.	4.16	0.94	1	2	8	19	24	9.056	83.2	De acuerdo
				1.9	3.7	14.8	35.2	44.4			

El análisis detallado de la Tabla 8 revela aspectos significativos relacionados con las acciones docentes. El reactivo 32 : « Relaciono el contenido con aplicaciones o escenarios de la vida real » lidera el ranking con la media más alta, alcanzando 4.40 y una desviación estándar de 0.81. Le siguen de cerca el reactivo 33 : « Hago muchas preguntas mientras enseño, » con una media de 4.40 y desviación estándar de 0.65, y el reactivo 37 : « Muestro las habilidades y métodos involucrados en una buena práctica docente, » con una media de 4.38 y desviación estándar de 0.91. Estos tres reactivos reflejan un alto consenso, marcando « Totalmente de acuerdo » con un 88 %, 88 %, y 87.6 %, respectivamente.

En contraste, el reactivo 44 : « Comparto mis sentimientos y espero lo mismo de mis alumnos » muestra la media más baja, registrando 3.37 con una desviación estándar de 1.41. Le siguen el reactivo 31 : « Cubro todo el contenido de la materia de manera precisa y en el tiempo indicado, » con una media de 3.66 y desviación estándar de 1.09, y el reactivo 40 : « Enfatizo más los valores que el contenido académico de la materia, » con una media de 3.68 y desviación estándar de 1.11. Estos reactivos reflejan una tendencia hacia el « De acuerdo, » con un 67.4 %, 73.2 %, y 73.6 %, respectivamente.

La media ponderada de la tercera sección, referente a acciones docentes, es de 4.0321 con una desviación estándar de 0.56550. Esta media, situada en el intervalo de (3.41-4.20), indica una tendencia general hacia el « De acuerdo » en la escala de Likert de 5 puntos. Este resultado se considera como un alto nivel, conforme a los rangos establecidos : Nivel bajo : [1-2.59], Nivel moderado : [2.60-3.39], y Nivel alto : [3.40-5].

A continuación, se presentan los resultados de la prueba de análisis de varianza ANOVA de una sola vía, destinada a evaluar si existen diferencias significativas en las medias de las cinco perspectivas en relación con variables clave como sexo, edad, nivel académico, tipo de contratación y experiencia. Estas pruebas se diseñan para confirmar o refutar hipótesis nulas (H_0) o alternativas (H_1) sobre la presencia de diferencias significativas en las perspectivas docentes.

Tabla 9 : ANOVA de una sola vía por perspectiva y sexo

			Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
MediosTRAS * Sexo	Inter-Grupos	(Combinados)	3.008	1	3.008	0.116	0.735
	Intra-Grupos		1354.325	52	26.045		
	Total		1357.333	53			
MediosAPR * Sexo	Inter-Grupos	(Combinados)	0.23	1	0.023	0.001	0.975
	Intra-Grupos		1206.958	52	23.211		
	Total		1206.981	53			
MediosDES * Sexo	Inter-Grupos	(Combinados)	1.712	1	1.712	0.074	0.787
	Intra-Grupos		1202.158	52	23.118		
	Total		1203.870	53			
MediosACOM * Sexo	Inter-Grupos	(Combinados)	4.408	1	4.408	0.146	0.704
	Intra-Grupos		1570.925	52	30.210		
	Total		1575.333	53			
MediosRFSO * Sexo	Inter-Grupos	(Combinados)	0.93	1	0.093	0.004	0.952
	Intra-Grupos		1313.833	52	25.266		
	Total		1313.926	53			

El análisis de los resultados presentados en la Tabla 9 respalda la aceptación de la hipótesis nula (H0), indicando que las varianzas son comparables. Los valores P (0.735, 0.975, 0.787, 0.704, 0.952) superan el umbral de 0.05. Por consiguiente, no se evidencian diferencias significativas entre las medias de las cinco perspectivas a lo largo de las tres dimensiones considerando el factor de género (femenino o masculino). Este hallazgo sugiere una homogeneidad en las percepciones y enfoques pedagógicos independientemente del género de los participantes.

Este análisis de varianza ofrece una visión integral, reforzando la idea de que las diferencias de género no influyen de manera sustancial en las perspectivas docentes. En consecuencia, se refuta la hipótesis alternativa (H1) que postulaba diferencias significativas en las medias de las perspectivas docentes según el género. Los resultados respaldan la noción de que, en el contexto de esta investigación, el género no emerge como un factor diferenciador en las perspectivas pedagógicas, proporcionando así una visión más equitativa y libre de sesgos en las prácticas docentes.

Tabla 10 : ANOVA de una sola vía por perspectiva y edad

			Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
MediosTRAS * Edad	Inter-Grupos	(Combinado)	1.364	2	682	0.026	0.975
		Linealidad	419	1	419	0.016	0.901
		Desviación de la linealidad	945	1	945	0.036	0.851
	Intra-Grupos		1355.969	51	26.588		
	Total		1357.333	53			
MediosAPR * Edad	Inter-Grupos	(Combinado)	20.878	2	10.439	0.449	0.641
		Linealidad	105	1	105	0.004	0.947
		Desviación de la linealidad	20.773	1	20.773	0.893	0.349
	Intra-Grupos			51	23.257		
	Total			53			
MediosDES * Edad	Inter-Grupos	(Combinado)	017	2	008	0.000	1.000
		Linealidad	012	1	012	0.000	0.982
		Desviación de la linealidad	005	1	005	0.000	0.988
	Intra-Grupos			51	23.605		
	Total			53			
MediosACOM * Edad	Inter-Grupos	(Combinado)	63.681	2	31.841	1.074	0.349
		Linealidad	44.698	1	44.698	1.508	0.225
		Desviación de la linealidad	18.984	1	18.984	0.640	0.427
	Intra-Grupos			51	29.640		
	Total			53			

MediosRFSO * Edad	Inter-Grupos	(Combinado)	10.641	2	5.320	0.208	0.813
		Linealidad	9.116	1	9.116	0.357	0.553
		Desviación de la linealidad	1.524	1	1.524	0.060	0.808
	Intra-Grupos			51	25.555		
	Total			53			

Al examinar los resultados presentados en la Tabla 10, se constata que los valores P (0.975, 0.641, 1.000, 0.349, 0.813) superan el nivel de significancia establecido en 0.05. Este hallazgo lleva a la aceptación de la hipótesis nula (H0), sugiriendo que no existe una diferencia significativa entre las medias de las cinco perspectivas a través de las tres dimensiones en relación con la variable de edad.

En términos prácticos, estos resultados indican que las distintas franjas de edad de los participantes no influyen de manera considerable en sus perspectivas pedagógicas. Este análisis refuerza la idea de que, dentro del contexto estudiado, la edad no emerge como un factor determinante en las variaciones de las perspectivas docentes. Por lo tanto, se descarta la hipótesis alternativa (H1) que sugería diferencias significativas en las medias de las perspectivas docentes según la variable de edad. Este hallazgo respalda la concepción de que la diversidad de edades en el grupo de participantes no constituye un factor distintivo en sus enfoques y creencias pedagógicas.

Tabla 11 : ANOVA de una sola vía por perspectiva y nivel académico

Suma de cuadrados			Gl	Media cuadrática	F	Sig.	
MediosTRAS*	Inter-Grupos	(Combinado)	237.319	3	79.106	3.531	0.021
		Linealidad	2.768	1	2.768	0.124	0.727
		Desviación de la linealidad	234.550	2	117.275	5.235	0.009
Nivel_académico	Intra-Grupos			50	22.400		
	Total			53			
	MediosAPR * Grupos	Inter-Grupos	(Combinado)	157.873	3	52.624	2.508
Linealidad			8.782	1	8.782	0.419	0.521
Desviación de la linealidad			149.091	2	74.546	3.553	0.036
Nivel_académico	Intra-Grupos			50	20.982		
	Total			53			

MediosDES * (Combinado)		Inter-Grupos	124.716	3	41.572	1.926	0.137
Nivel_académico		Linealidad	7.043	1	7.043	0.326	0.570
		Desviación de la linealidad	117.674	2	58.837	2.726	0.075
	Intra-Grupos			50	21.583		
	Total			53			
MediosACOM * (Combinado)		Inter-Grupos	185.182	3	61.727	2.220	0.097
Nivel_académico		Linealidad	1.439	1	1.439	0.052	0.821
		Desviación de la linealidad	183.743	2	91.872	3.304	0.045
	Intra-Grupos			50	27.803		
	Total			53			
MediosRFSO * (Combinado)		Inter-Grupos	197.325	3	65.775	2.945	0.042
Nivel_académico		Linealidad	30.976	1	30.976	1.387	0.244
		Desviación de la linealidad	166.349	2	83.175	3.724	0.031
	Intra-Grupos			50	22.332		
	Total			53			

La Tabla 11 revela de manera significativa las disparidades existentes en las acciones de los profesores de Español como Lengua Extranjera (ELE) con base en su nivel académico. Los resultados indican que hay una diferencia estadísticamente significativa en la dimensión de acciones, específicamente en las perspectivas de transmisión y reforma social. Este hallazgo se sustenta en los valores P que alcanzan 0.021 y 0.042, respectivamente, ambos inferiores al umbral crítico de 0.05.

En el caso de las perspectivas de aprendizaje, desarrollo y acompañamiento, los valores P correspondientes a las tres dimensiones (0.069, 0.137, 0.097) superan el límite crítico de 0.05. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula (H0) para las perspectivas de transmisión y reforma social, mientras que se acepta para las perspectivas de aprendizaje, desarrollo y acompañamiento.

Este resultado respalda la hipótesis alternativa (H1), sugiriendo que existe una diferencia significativa en las medias de las cinco perspectivas, considerando específicamente las dimensiones de transmisión y reforma social en función del nivel académico de los profesores de ELE. Este análisis contribuye a la comprensión de las variaciones en las prácticas pedagógicas y enfoques sociales entre los docentes de ELE con diferentes niveles académicos.

Tabla 12 : ANOVA de una sola vía por dimensión y experiencia

			Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
MediosTRAS *	Inter-Grupos	(Combinados)	23.251	1	23.251	0.906	0.346
Tipo_de_contratación	Intra-Grupos			52	25.655		
	Total			53			
MediosAPR *	Inter-Grupos	(Combinados)	23.961	1	23.961	1.053	0.310
Tipo_de_contratación	Intra-Grupos			52	22.750		
	Total			53			
MediosDES *	Inter-Grupos	(Combinados)	1.391	1	1.391	0.060	0.807
Tipo_de_contratación	Intra-Grupos			52	23.125		
	Total			53			
MediosACOM *	Inter-Grupos	(Combinados)	15.075	1	15.075	0.502	0.482
Tipo_de_contratación	Intra-Grupos			52	30.005		
	Total			53			
MediosRFSO *	Inter-Grupos	(Combinados)	8.358	1	8.358	0.333	0.566
Tipo_de_contratación	Intra-Grupos			52	25.107		
	Total			53			

Los resultados extraídos de la Tabla 12 respaldan la aceptación de la hipótesis nula (H0), indicando que las varianzas son iguales en las cinco perspectivas evaluadas. Los valores P asociados a cada perspectiva (0.346, 0.310, 0.807, 0.482, 0.566) superan el umbral crítico de 0.05, sugiriendo que no hay una diferencia estadísticamente significativa entre las medias de las perspectivas en función de la experiencia de los profesores de Español como Lengua Extranjera (ELE).

En otras palabras, este análisis no revela disparidades significativas en las respuestas de los participantes en relación con su experiencia docente en las dimensiones consideradas. La ausencia de diferencias sustanciales en las medias de las perspectivas examinadas en función de la experiencia docente fortalece la idea de una homogeneidad relativa en las creencias, intenciones y acciones de los profesores de ELE, independientemente de su bagaje en el ámbito educativo.

Este análisis contribuye a la comprensión de la estabilidad de las perspectivas de enseñanza de los profesores de ELE en relación con su experiencia profesional, destacando la coherencia en sus enfoques pedagógicos a lo largo de su trayectoria educativa.

Tabla 13 : ANOVA de una sola vía perspectiva y experiencia

			Suma de cuadrados	df	Media cuadrática	F	Sig.
MediosTRAS * Experiencia	Inter-Grupos	(Combinado)	87.211	3	29.070	1.144	0.340
		Linealidad	3.555	1	3.555	0.140	0.710
		Desviación de la linealidad	83.656	2	41.828	1.647	0.203
	Intra-Grupos			50	25.402		
	Total			53			
MediosAPR * Experiencia	Inter-Grupos	(Combinado)	38.654	3	12.885	0.551	0.650
		Linealidad	1.438	1	1.438	0.062	0.805
		Desviación de la linealidad	37.215	2	18.608	0.796	0.457
	Intra-Grupos			50	23.367		
	Total			53			

La Tabla 13 presenta los resultados de los valores P asociados a las cinco perspectivas en las tres dimensiones de creencias, intenciones y acciones. Los valores P obtenidos (0.340, 0.650, 0.407, 0.556, 0.260) superan el nivel de significancia de 0.05, lo cual lleva a la aceptación de la hipótesis nula (H0). Esta conclusión refuerza la premisa de la ausencia de una diferencia estadísticamente significativa entre las medias de las cinco perspectivas con respecto a la experiencia de los profesores de Español como Lengua Extranjera (ELE) en la secundaria argelina.

En términos más concretos, este análisis sugiere que las creencias, intenciones y acciones de los profesores de ELE en la secundaria argelina no varían significativamente en relación con su experiencia en el campo educativo. Este hallazgo implica una relativa uniformidad en las perspectivas de enseñanza de los docentes, independientemente de la duración de su experiencia laboral.

En resumen, el estudio respalda la idea de que la experiencia profesional de los profesores de ELE en la secundaria argelina no ejerce un impacto significativo en las perspectivas evaluadas, lo que contribuye a la comprensión de la estabilidad en sus enfoques pedagógicos a lo largo de su carrera.

Conclusiones

A la luz de los resultados emanados de una investigación extensiva, en la cual se han integrado observaciones, entrevistas, estudios y la participación de una vasta muestra compuesta por más de 100,000 docentes provenientes de diversas naciones y especialidades, Collins y Pratt (2011) proclaman que la dominación de al menos una perspectiva es inevitable. No obstante, esta predilección puede extenderse para abarcar dos o tres perspectivas. Sin embargo, alcanzar una equitativa equiparación entre las cinco perspectivas de enseñanza es una eventualidad poco probable. Esta circunstancia se ve agravada en los casos relacionados con la inexperiencia docente, ya que la trayectoria profesional modela los parámetros conceptuales y operativos del proceso de enseñanza-aprendizaje. En otras palabras, cuanto más tiempo dedican los docentes a su práctica, más claros se vuelven los roles designados al docente y al discente, así como los objetivos que aspiran alcanzar mediante su enseñanza y cómo lograrlos.

En un análisis detallado de los participantes (54 docentes), se evidencia que un 38 % revela la dominación de la perspectiva de aprendizaje, que concibe la esencia de la enseñanza en acostumar a los aprendices a normas sociales y métodos de trabajo. Un 27 % muestra la prevalencia de la perspectiva de transmisión, que postula que la enseñanza eficaz requiere un fuerte compromiso y dominio del contenido antes de su transmisión. La perspectiva de acompañamiento se presenta en un 22 %, identificando la importancia de atender a las emociones de los aprendices y desarrollar su confianza. La perspectiva de reforma social representa un 11 %, estableciendo una conexión estrecha entre la calidad de la enseñanza y el compromiso hacia la mejora de la sociedad. Finalmente, la perspectiva de desarrollo, con un 3 %, busca

fomentar el razonamiento, las habilidades de pensamiento y la realización de tareas complejas a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En contraposición, la perspectiva de desarrollo muestra un porcentaje de dominación del 48 %, seguida por la de transmisión con un 22 %, la de acompañamiento con un 20 %, la de aprendizaje con un 11 %, y la de reforma social con un mínimo de 9 %. Este patrón de dominancia y recesión refleja la tendencia descrita por Pratt y Collins (2010), donde las perspectivas dominantes a menudo se describen como « donde estoy más en casa » o « cómo me veo más a menudo », mientras que la perspectiva recesiva es percibida como menos cómoda y rara vez se involucra.

De manera llamativa, un 11 % de los docentes muestra una ausencia de varianza, indicando igualdad de dominancia entre las cinco perspectivas. Sin embargo, el 57 % de los docentes manifiesta la dominación de una sola perspectiva, el 22 % presenta dos perspectivas dominantes, y el 20 % muestra la dominación de más de dos perspectivas simultáneamente.

Las puntuaciones asignadas a cada perspectiva varían de 9 a 45, revelando un sesgo predilectivo hacia los reactivos de las perspectivas de aprendizaje, transmisión y reforma social. Este sesgo se manifiesta en las medias y desviaciones estándar de cada perspectiva, destacando la perspectiva de transmisión como la más prominente, seguida por las perspectivas de aprendizaje, reforma social, acompañamiento y desarrollo.

En términos de preferencias y su relación con variables como sexo, edad, tipo de contratación y experiencia, los resultados obtenidos no demuestran diferencias significativas. Estos hallazgos divergen de investigaciones previas que sugerían disparidades en puntuaciones medias entre géneros, edades y niveles de experiencia. Sin embargo, la variable de nivel académico refleja diferencias significativas en las perspectivas de transmisión y reforma social, alineándose con investigaciones anteriores.

En resumen, este estudio contribuye a comprender las preferencias de los docentes de ELE en relación con las perspectivas de enseñanza, subrayando la importancia de no considerar unas perspectivas como más adecuadas que otras. Cada perspectiva implica un compromiso con la enseñanza, abordando las dimensiones de creencias, intenciones y acciones de manera equilibrada. Se destaca la necesidad de promover la discusión y reflexión entre los docentes, utilizando herramientas como el Inventario de Perspectivas de Enseñanza para fomentar la mejora sin perder de vista la integridad intelectual, moral y cultural de los educadores. Los resultados fructíferos y las limitaciones de este

estudio señalan áreas para futuras investigaciones, tales como la inclusión de estudiantes universitarios en la muestra y la consideración de la zona geográfica como un factor influyente en las perspectivas de enseñanza.

Referencias Bibliográficas

- Barcelos, A., & Kajala, P. (2003). Conclusion : Exploring possibilities for future research on beliefs about SLA : New research approaches. En P. Kajala & A. M. F. Barcelos (Eds.), *Beliefs about SLA : New research approaches*. Dordrecht, Netherlands : Kluwer Academic Publishers.
- Barry, B., & Ammon, P. (1996). A longitudinal study of the development of teachers' pedagogical conceptions : The case of RonS. *Teacher Education Quarterly*, 23 (4), 5-25.
- Ben-Peretz, M. (2002). Retired teachers reflect on learning from experience. En *Teachers and Thinking : Theory and Practice*. Toronto : University of Toronto.
- Borg, M. (2001). Teacher's beliefs. *ELT Journal*, 55 (2), 186-187.
- Bruning, H., Schraw, J. y Ronning, R. . (2002). *Psicología cognitiva e instrucción*. (Versión de Celina González). Madrid : Alianza Editorial.
- Calderhead, J. (1996). *Teachers : Beliefs and knowledge*. New York, : Berliner and R.C.
- Camps, A. (2001). El aula como espacio de investigación y reflexión. En *Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona : Graó.
- Canto, J., Rodríguez, R., & Fajardo, B. (2021). Diferencias en las perspectivas de enseñanza en profesores universitarios. *Congreso Iberoamericano de Educación*, 1-22.
- Carr, W. (2002). *Una teoría para la Educación : Hacia una investigación educativa crítica*. España : Morata.
- Carusetta, E., & Cranton, P. (2005). "Nurturing authenticity : a conversation with teachers". *Teaching in Higher Education*. Toronto : University of Toronto.
- Collins, J., & Pratt, D. (2011). The Teaching Perspectives Inventory at 10 Years and 100,000 Respondents : Reliability and Validity of a Teacher Self-Report Inventory. *Adult Education Quarterly*, 61 (4), 358 – 375.
- Courneyaa, C.-A., Pratt, D., & Collins, J. (2008). Through what perspective do we judge the teaching of peers ? *Teaching and Teacher Education*, 24, 69 – 79. Elsevier.
- Crux, S. (1989). *The congruence of teacher beliefs and practice*. (Tesis doctoral). Toronto : University of Toronto.
- CURRAIS, J. y-F. (1995). Epistemología y formación del profesorado. *Innovación educativa*, 5, pp. 171-177. In G. D. (ed.), *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning* (pp. 127 – 146). New York : Macmillan.
- Díaz Larenas, C. H., Jansson Bruce, L. E., & Neira Martínez, A. C. (2011). Percepciones de profesores y estudiantes chilenos de educación media acerca del papel de la tecnología en la clase de inglés como lengua extranjera. *Revista Lasallista de Investigación*, 8 (2), 53-60.
- Fazio, E. (2005). *Exploring teachers' beliefs and knowledge about scientific inquiry and the nature of science : A collaborative action research Project*. (Tesis doctoral). Toronto : University of Toronto.

- Ferreya, A. (2012). Creencias y concepciones docentes sobre la evaluación de los aprendizajes en el contexto universitario (Tesis de Licenciatura). Lima-Perú : Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Fierro, C. (2012). Transformando la Práctica docente. México : Paidós.
- Goodson, I., & Numan, U. (2002). Teacher's life worlds, agency and policy contexts. *Teachers and Teaching*, 8 (3), 269-277. doi : 10.1080/135406002100000422
- Hyndman, B., & Pill, S. (2016). The Influences on Teaching Perspectives of Australian Physical Education Teacher Education Students : The First-Year Influences on Teaching Perspectives Exploratory (FIT-PE) Study. *Australian Journal of Teacher Education*, 41 (5), 99-118.
- Kagan, D. (1992). Implications of Research on Teacher Belief. *Educational Psychologist*, 27 (1), 65-90.
- Kennedy, M. (2002). Knowledge and teaching. *Teachers and Thinking : Theory and Practice*, 8 (3), 355-370.
- Latorre, M., & Blanco, F. (2007). Algunos conceptos clave en torno a las creencias de los docentes en formación. *Docencia e Investigación*, 32 (17), 147-170.
- Levin, B. (2001). Lives of teachers : Update on a longitudinal case study. *Teacher Education Quarterly*, 28 (3), 29-47.
- Llinares, S. (1991). La formación de profesores de matemáticas. Sevilla : GID- Universidad de Sevilla.
- López, B., & Basto, S. (2010). Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva. *Educación y Educadores*, 13 (2), 275-291.
- Martínez Reyes, N. (2015). Las creencias de los profesores universitarios sobre evaluación del aprendizaje. *Diá-Logos*, (12), 45 – 66. doi :<https://doi.org/10.5377/dialogos.v0i12.2193>
- Mcalpine, I., & Weston, C. (2000). Reflection : Issues related to improving professors' teaching and students' learning. *Instructional Science*. New York : McGraw-Hill.
- Monereo, C. (1999). Enseñar y aprender estrategias. Barcelona : Praxis.
- Monereo, C., & Pozo, J. (2001). Competencias para sobrevivir en el siglo XXI. Barcelona : Cuadernos de Pedagogía.
- Muchmore, J. (2004). A teachers' life. San Francisco : Backalong books.
- Pajares, M. (1992). Teachers beliefs and educational research : Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62 (3), 307-332.
- Patrick, H., & Pintrich, P. (2001). Conceptual Change in Teachers' Intuitive Conceptions of Learning, Motivation, and Instruction : The Role of Motivational and Epistemological Beliefs. London : Lawrence ErlbaumAssociates, Publishers.
- Pérez Echeverría, M., Mateos, M., Scheuer, N., & Martín, E. (2006). Enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. España : Graó.
- Pérez, M., Mateos, M., Scheuer, N., & Martín, E. (2006). Enfoques en el 242 estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. En *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona : Grao.

- Ponte, J. (1999). Teachers' beliefs and conceptions as a fundamental topic in teacher education. En *On research in teacher education. From study of teaching practices to issues in teacher education*, 43-50. K. Krainer, y F. Goffree (Eds.).
- Pozo, J. (2006). *La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento*. España : Graó.
- Pratt, D. (2002). Good teaching : one size fits all ? En *An Up-date on Teaching Theory*, Jovita RossGordon (Ed.). San Francisco : Jossey-Bass, Publishers.
- Pratt, D., & Collins, J. (2001). *Teaching perspectives inventory*. Recuperado de <http://teachingperspectives.com>
- Pratt, D., Collins, J., & Jarvis Selinger, S. (2001). Recuperado de <http://www.one45.com/teachingperspectives/PDF/development1.pdf>
- Prieto Navarro, L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente*. Madrid : Narcea.
- Quintana, J. (2001). *Las creencias y la educación*. Barcelona : Herder.
- Richards, J. (1999). *Languageteachingawareness*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Richards, J., & Lockhart, C. (1998). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid : Cambridge University Press.
- Richardson, V. (1996). *The role of attitudes and beliefs in learning to teach*. New York : Macmillan.
- Selinger, S. J., Collins, J. B., & Pratt, D. D. (2007). Do academic origins influence perspectives on teaching ? *Teacher Education Quarterly*, 34 (3), 67-81.
- Tapia, R. (2013). Pre-service teachers beliefs about the roles of thesis supervisors : a case study. *Revista Colombiana de Educación Bilingüe*, 7, 74-92.
- Thompson, A. (1992). *Teachers' beliefs and conceptions : A synthesis of the research*. New York : Macmillan.
- Tillema, H. (1998). Stability and change in student teachers' beliefs about teaching. *Teachers and thinking : theory and Practice*, 4, 217-228.
- Tobin, K., & Mcrobbie, C. (1997). Beliefs about the nature of science and the enacted science curriculum. *Science and Education* 6, 355 - 371. doi :<https://doi.org/10.1023/A:1008600132359>

Resumen

Este artículo tiene como objetivo identificar las perspectivas de enseñanza predominantes en los profesores de Español como Lengua Extranjera (ELE) de la enseñanza secundaria en Argelia, a través de un estudio realizado con una muestra de 54 docentes. La investigación se enmarca en un enfoque cuantitativo, siguiendo un diseño no experimental transaccional y analítico inferencial. Se utiliza el inventario de perspectivas de enseñanza propuesto por Pratt y Collins (2001), basado en creencias, intenciones y acciones. El procesamiento estadístico de los datos recopilados se llevó a cabo mediante

SPSS (Versión 26). Los resultados confirman la predominancia de las perspectivas de aprendizaje y transmisión. Además, se destaca el nivel académico como una variable influyente que revela diferencias significativas en las preferencias de las cinco perspectivas entre los profesores de ELE.

Palabras clave

Perspectivas de enseñanza, práctica docente, ELE, enseñanza secundaria argelina, IPE

مستخلص

مستخلص يهدف هذا المقال إلى تحديد وجهات النظر التعليمية السائدة لمعلمي المدارس الثانوية الجزائرية في عينة مكونة من 54 معلم. تدرج هذه الدراسة ضمن النهج الكمي، باعتبارها تصميمًا استدلاليًا غير التجريبي، ومستندة إلى استبيان وجهات النظر التعليمية الذي اقترحه برات وكولينز (2001) استنادًا إلى المعتقدات والنوايا والأفعال. تمت معالجة البيانات الإحصائية التي تم جمعها باستخدام برنامج SPSS (النسخة 26). تؤكد النتائج هيمنة منظورات التعلم والنقل، وتبرز المستوى الأكاديمي كمتغير مؤثر يظهر فرقًا معنويًا في تفضيل الأساتذة للمنظورات الخمس.

كلمات مفتاحية

وجهات النظر التعليمية، ممارسة التدريس، ELE، التعليم الثانوي الجزائري،

IPE

Résumé

Cet article vise à identifier les perspectives d'enseignement dominantes chez les enseignants d'espagnol langue étrangère (ELE) dans l'enseignement secondaire algérien, avec un échantillon de 54 enseignants. L'étude s'inscrit dans une approche quantitative, suivant un modèle transactionnel et analytique inférentiel, en utilisant l'inventaire des perspectives d'enseignement de Pratt et Collins (2001), basé sur les croyances, les intentions et les actions. Le traitement statistique des données collectées a été effectué avec SPSS (version 26). Les résultats confirment la domination des perspectives d'apprentissage et de transmission, et soulignent le niveau académique comme une variable influente manifestant une différence significative dans la préférence des cinq perspectives par les enseignants d'ELE.

Mots-clés

Perspectives d'enseignement, pratique enseignante, ELE, enseignement secondaire algérien, IPE

Abstract

This article aims to identify the dominant teaching perspectives of Algerian secondary school teachers in a sample of 54 participants. The study is conducted within a quantitative framework, employing a transactional and analytic nonexperimental inferential design. The research is based on the Teaching Perspectives Inventory proposed by Pratt and Collins (2001), which explores beliefs, intentions, and actions. Statistical analysis of the collected data was performed using SPSS (Version 26). The results confirm the prevalence of learning and transmission perspectives. Additionally, the academic level emerges as a significant variable, demonstrating a notable difference in the preference for the five perspectives among Spanish as a foreign language professors.

Keywords

Teaching perspectives, teaching practice, ELE, Algerian secondary education, TPE