

19

Fecha de presentación: septiembre, 2022

Fecha de aceptación: noviembre, 2022

Fecha de publicación: enero, 2023

CREENCIAS DOCENTES

EN LA INTEGRACIÓN CURRICULAR DE LAS TIC EN EDUCACIÓN RELIGIOSA EN PERÚ

TEACHING BELIEFS ON THE CURRICULAR INTEGRATIONS OF ICT IN RELIGIOUS EDUCATION IN PERU

Mario Cartagena Beteta^{1,2}

E-mail: mcartage@alumnos.unex.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1558-485X>

Yorkys Santana González³

E-mail: yorkyss@uo.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6645-3385>

Francisco Ignacio Revuelta Domínguez⁴

E-mail: fird@unex.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3649-4327>

María Inmaculada Pedrera Rodríguez⁴

E-mail: inmapedrera@unex.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5569-2807>

¹Universidad Católica del Perú.

²Universidad San Ignacio de Loyola en Lima, Perú.

³Universidad de Oriente. Santiago de Cuba, Cuba.

⁴Universidad de Extremadura, España.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Cartagena Beteta, M., Santana González, Y., Revuelta Domínguez, F. I., & Pedrera Rodríguez, M. I. (2023). Creencias Docentes en la Integración Curricular de las TIC en Educación Religiosa en Perú. *Revista Universidad y Sociedad*, 15(1), 185-198.

RESUMEN

Este estudio forma parte de una investigación doctoral que busca relacionar las creencias docentes y las competencias socioemocionales de profesores de secundaria básica. Así se prevé analizar la estructura de las creencias docentes cuando integran curricularmente las TIC lo cual es relevante ante la ausencia de estudios de este tipo en contextos peruanos en educación religiosa y la necesidad de cambios en los sistemas curriculares que produjo la Covid-19. Para dicho fin se plateó un estudio correlacional comparativo cuyo objetivo fue identificar los tipos de creencias existentes y como el sexo, la edad y los años de servicio impactan en la configuración de las creencias de los profesores de religión. Participaron 303 maestros de Lima-Perú. Se usó el Cuestionario de Creencias Docentes (CCRED) para evaluar las creencias de valor, competencia y pedagógicas. Los resultados indican que creencias de valor predominan entre los profesores seguidas de las pedagógicas y de competencia. Así también se halló que la edad y los años de servicio son variables predictoras de la instauración de las creencias a diferencia del sexo. Se considera que este trabajo contribuye a profundizar en variables fundamentales para la formación en TIC y mejorar la práctica educativa en contextos post pandemia.

Palabras clave: Creencia, Sistema de valores, Competencias del docente, practica pedagógica, educación básica, docente de secundaria, Formación de docentes en activo, educación religiosa, diferencia de edad, experiencia pedagógica.

ABSTRACT

This study is part of a doctoral research that seeks to relate teaching beliefs and socioemotional competencies of elementary school teachers. This is relevant given the absence of studies of this type in Peruvian contexts in religious education and the need for changes in the curricular systems produced by Covid-19. For this purpose, a comparative correlational study was carried out with the objective of identifying the types of existing beliefs and how sex, age and years of service have an impact on the configuration of the beliefs of religion teachers. A total of 303 teachers from Lima-Peru participated. The Teaching Beliefs Questionnaire (CCRED) was used to assess value, competence and pedagogical beliefs. The results indicate that value beliefs predominate among teachers, followed by pedagogical and competence beliefs. It was also found that age and years of service are predictor variables of the establishment of beliefs, as opposed to sex. It is considered that this work contributes to deepen in fundamental variables for ICT training and to improve educational practice in post-pandemic contexts.

Keywords: Belief, Value systems, Teacher qualifications, teaching practice, Basic education, Secondary school teachers, Inservice teacher education, Religious education, age difference, teaching experience.

INTRODUCCIÓN

El estudio sobre las creencias de los profesores ha experimentado un creciente interés en los últimos 30 años. Por ello, se le ha considerado el centro de la investigación sobre la eficacia de los maestros. En esta línea, Pajares (1992) indicaba que la importancia del análisis de las creencias radicaba en su influencia sobre las decisiones de las personas para guiar sus percepciones y el procesamiento de información. Sin embargo, su definición es esquiva debido en parte a la variedad de conceptos etiquetados sobre todo en el mundo anglosajón. Así, teniendo en cuenta sus características y funciones se han entendido como proposiciones explícitas, teorías personales, principios pedagógicos entre otros (Khan et al., 2020). En esta línea, Fives et al., (2019), sintetizan las dificultades de su abordaje por su naturaleza implícita o explícita, estabilidad, carácter situado o generalizado, conocimiento y el hecho de formar parte de un sistema (Schutz et al., 2020).

Esta complejidad exige también atender al desarrollo profesional docente. Los maestros deben poder identificar las creencias que subyacen a su enseñanza. Estas creencias, originadas en sus experiencias escolares (Pajares, 1992), su educación familiar y sus experiencias de preparación docente; a menudo, están profundamente arraigadas en los sistemas propios de los profesores y no cambian a pesar de la preparación previa al servicio o de las experiencias de aprendizaje profesional (Fives & Buehl, 2012). Por ello, se debe identificar el proceso de su desarrollo (Fives et al., 2019) para facilitar las reformas e innovaciones (Khan et al., 2020; Ba, 2021). Así, los formadores de docentes deben ser modelos de conducta en la integración de las TIC y formar las creencias de los estudiantes en este campo (Taimalu & Luik, 2019). Para lograrlo, pueden incorporar oportunidades para la auto-reflexión estructurada, mayores niveles de compromiso cognitivo durante las prácticas y discusiones colaborativas en comunidades de aprendizaje profesional (Fives et al., 2019).

El estudio de las creencias docentes se ha abordado desde: (a) contenidos específicos como epistemologías personales, lectura, ciencias, estudios sociales y TIC; así como (b) creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje sin detenerse en algún área concreta (Fives et al., 2015). En contraposición metodológica, Levin (2015) sostiene que los maestros poseen simultáneamente diferentes tipos de creencias sobre el conocimiento (epistemología), sus alumnos (por ejemplo, atribuciones, locus de control motivación, ansiedad ante los exámenes, cultura, inteligencia) y otras creencias sobre los alumnos y sobre sí mismos (por ejemplo, autoeficacia, autoestima,

autoconcepto, autoestima y sentido de agencia). A esto se añade creencias sobre su materia (contenido), sobre cómo enseñar (pedagogía), y sobre los numerosos dilemas morales, éticos y cuestiones sociales que afectan a su enseñanza (por ejemplo, la política, la pobreza o la economía). Todo lo cual constituye el auto sistema de los profesores entendido como el conjunto integrado de creencias, conocimientos, valores, hábitos y emociones que los individuos utilizan para guiar el comportamiento y el pensamiento (Fives et al., 2017). Por tanto, las creencias se entienden como representaciones mentales personales cuya verdad es subjetiva y se encuentran cargadas de valor. Son resultados de una experiencia vivida e impactan en las interpretaciones y prácticas educativas de los maestros de forma relativamente estable (Pajares, 1992; Schutz et al., 2020; Todeur, 2020).

Teniendo en cuenta que las creencias docentes se desarrollan en un sistema complejo y contextual (Fives & Buehl, 2012; Schutz et al., 2020) que implica que las creencias adoptadas y practicadas sean a veces coherentes y al mismo tiempo opuestas (Schoepf, 2020); se busca profundizar en el pensamiento de los docentes de educación religiosa cuando integran curricularmente las TIC. Por ello, se debe considerar al profesor de forma holística en la diversidad de creencias que posee, las cuales se alinean y contraponen concretamente cuando integran las TIC en el aula de clase (Fives et al., 2019, Tondeur, 2020). No obstante, gran parte de las investigaciones han contribuido a entender de forma unidireccional las creencias y la integración de las TIC, dejando de lado la naturaleza interdependiente de ambas variables que abarcan creencias de competencia (percepciones de capacidad para integrar y usar tecnología durante las clases satisfaciendo la expectativa de los agentes educativos); creencias de valor (razones para usar las TIC en las clases por interés o utilidad) y creencias pedagógicas (pensamientos arraigados y estables del docente sobre lo que constituye una experiencia de enseñanza-aprendizaje) (Cheng et al., 2020). Al respecto, Rubach & Lazarides (2021) manifiestan que el desarrollo de las competencias digitales de los maestros y sus creencias de competencia con TIC son condiciones para la efectiva integración curricular de estas.

Finalmente, en el estudio de las creencias, los académicos se han centrado preferentemente en las referidas al conocimiento y el aprendizaje sobre todo en las áreas de ciencias y matemáticas en el nivel secundaria. En el caso de la investigación en educación religiosa se ha realizado desde enfoques interculturales o desde el debate sobre su enseñanza en la escuela pública. Aunque, estudios como el realizado por Elliott (2019) y Häusler et al., (2019)

abarcan la relación entre creencias y enseñanza de educación religiosa. Así mismo, en relación al uso de las TIC para la enseñanza de religión se puede mencionar los trabajos de Wright (2019) y Karakostantaki & Stavrianos, (2021) quienes han profundizado en la integración de las TIC en primaria y secundaria. Por tanto, investigar las creencias y la práctica pedagógica con TIC en la enseñanza de religión constituye un aporte significativo para el desarrollo profesional docente y el crecimiento de la investigación educativa. En efecto, el objetivo de esta investigación fue identificar si el sexo, la edad y los años de experiencia constituyen variables predictoras en formación y consolidación de las creencias de los docentes de educación religiosa de Lima Metropolitana cuando integran curricularmente las TIC.

MATERIALES Y MÉTODOS

Esta investigación se ubica en el paradigma positivista con enfoque cuantitativo que busca probar teorías objetivas a través de la relación entre variables que exigen una medida y prueba estadística. En esta línea se optó por un diseño correlacional comparativo que permita explicar la relación de las variables de estudio y contrastar su comportamiento en subgrupos de la muestra seleccionada de docentes. Los participantes fueron docentes de educación religiosa de la provincia de Lima – Perú. Al respecto cabe señalar que los maestros de esta área curricular ejercen su profesión teniendo en cuenta la autorización de los Obispos de su jurisdicción eclesiástica a través de las Oficinas Diocesanas de Educación Católica (ODEC) las cuales mantienen vínculos estrechos con el Ministerio de Educación a través de las Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL). Así, en Lima existen cuatro ODEC y siete UGEL que agrupan aproximadamente 1200 docentes de religión. Teniendo en cuenta esta población se calculó mediante un muestreo probabilístico aleatorio simple y un nivel de confianza del 95% con un margen de error de 5% un total de 303 maestros según se detalla en las tablas 1 y 2.

Tabla 1. Distribución muestral de los docentes teniendo en cuenta la UGEL y el Sexo

UGEL				Sexo			
N°	N	%	Desviación Estándar	Nombre	N	%	Desviación Estándar
1	44	14.5%	1.947	Mujeres	177	58.4%	0.494
2	36	11.9%					
3	60	19.8%					
4	38	12.5%					
5	43	14.2%	Varones	126	41.6%		
6	47	15.5%					
7	35	11.6%					
Total	303	100%		Total	303	100%	

Tabla 2. Distribución muestral de los docentes teniendo en cuenta la edad y los años de servicio

Edad				Años de Servicio			
Rango de Años	N	%	Desviación Estándar	Rango de Años	N	%	Desviación Estándar
25 – 30	4	1.3%	1.443	1 - 5	15	5%	1.010
31 - 35	22	7.3%		6 - 10	46	15.2%	
36 – 40	34	11.2%		11 - 15	128	42.2%	
41 – 45	106	35%		16 - 20	84	27.7%	
46 – 50	47	15.5%		21 - 25	27	8.9%	
51 - 55	60	19.8%		26 a más	3	1%	
56 - 60	29	9.6%					
61 - 65	1	0.3%					
Total	303	100%		Total	303	100%	

Los datos fueron recolectados mediante la técnica de la encuesta y un instrumento psicométrico denominado Cuestionario de Creencias Docentes (CCRED). Este test permite analizar las creencias docentes teniendo en cuenta la siguiente estructura (ver Tabla 3).

Tabla 3. *Estructura del cuestionario de creencias docentes (CCRED) sobre integración de las TIC*

Dominios	Sub Variables	Definiciones
Creencias de Valor	Percepción de Utilidad (PU)	Grado en que una persona cree que el uso de un determinado sistema mejoraría su desempeño.
	Percepción de Facilidad de Uso (PFU)	Grado en que una persona cree que el uso de un sistema tecnológico requiere poco esfuerzo y se tendrá el soporte necesario para dicho fin.
	Actitudes hacia el Uso de las TIC (AUT)	Disposiciones mentales, emociones y sentimientos que median entre las creencias de un individuo y la intención de realizar un determinado comportamiento.
	Intención de Uso (IU)	Influencia de las creencias en las actitudes que dirigen las intenciones para determinar una conducta.
Creencias de Pedagógicas	Creencias Pedagógicas Constructivistas (CPC)	Representaciones mentales de los docentes según las cuales la tecnología debe desarrollar las capacidades de los estudiantes para aplicar conocimientos, desarrollar habilidades para analizar, razonar y comunicarse eficazmente mientras plantean, resuelven e interpretan problemas en una variedad de situaciones.
	Creencias Pedagógicas Transmitidas (CPT)	Juicios de los docentes que se construyen durante el proceso de formación en el cual desarrollan habilidades y conocimientos a partir de experiencias diseñadas por sus formadores. Se aceptan por la autoridad del maestro.
Creencias de Competencia	Estrategias de Enseñanza y Evaluación (PEE)	Conjunto de actividades de aprendizaje y evaluación dirigidas a los estudiantes y adaptadas a sus características, recursos y objeto de estudio. Para ello proveen de medios organizativos que permiten información, motivación y orientación para tomar decisiones de mejora continua.
	Influencia Externa (IE)	Factores que influyen en los juicios de los docentes respecto de su capacidad para usar tecnología. Incluye las características escolares, culturales y sociales.

Fuente: Tomado de Cartagena et al., (2022, p. 7 - 8).

Para la recolección de datos, se contactó con docentes de secundaria de educación religiosa de las diferentes UGEL de Lima Metropolitana que voluntariamente deseaban participar en el estudio. Se solicitó su autorización escrita para participar por medio de una carta de consentimiento informado en la cual se les explicaba los objetivos y alcances de la investigación. Así mismo, se les indicó que podían negarse a participar o retirarse del proceso si así lo consideraban. De hecho, se retiraron 19 docentes. La aplicación se realizó a través de un formulario elaborado en *Google forms* el cual se distribuyó a través de grupos de *WhatsApp*, correo electrónico y perfiles de *Facebook* de algunas ODEC. Se tuvo en cuenta hasta 10 posibilidades de respuesta: 1=*Muy fuertemente en desacuerdo*; 2=*Fuertemente en desacuerdo*; 3=*En desacuerdo*; 4=*En la mayor parte en desacuerdo*; 5=*Ligeramente en desacuerdo*; 6=*Ligeramente de acuerdo*; 7=*En la mayor parte de acuerdo*; 8=*De acuerdo*; 9=*Fuertemente de acuerdo*; 10=*Muy fuertemente de acuerdo*. Se observó que la mayoría concluyó en un promedio 10 minutos.

Con los datos obtenidos se realizaron los análisis correspondientes usando el paquete estadístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) versión 25. Se efectuó un análisis descriptivo de la variable y subvariables en cuestión teniendo en cuenta las medidas de tendencia central y variabilidad. Posteriormente, se realizó el análisis inferencial partiendo del cálculo de normalidad por medio del estadístico de Kolmogorov-Smirnov. Dado que los resultados indicaron una distribución no normal se utilizó las pruebas de comparación de ANOVA de Kruskal-Wallis (cuando la comparación implicó la edad y los años de servicio) y la U de Mann Whitney (cuando la comparación se hizo teniendo en cuenta el sexo). Finalmente se planteó un modelo explicativo de las creencias docentes de los profesores de religión por medio de regresión lineal múltiple para establecer la correlación entre variables y escoger un modelo teórico que permita predecir conductas frente a la integración curricular de las TIC en base a las variables moderadoras de sexo, edad y años de servicio.

Cabe señalar que la presente investigación se realizó adoptando los lineamientos, consideraciones éticas y criterios legales establecidos al momento de tener interacción con los criterios de los sujetos que integraron la muestra. Así como se mantuvo su anonimato, discreción y plena confidencialidad respetando sus criterios y valoraciones en la aplicación de los cuestionarios. Se contó con la aprobación previa del comité curricular al que están inscritos los investigadores (Ministerio de Educación). Por lo anterior, el presente estudio se acoge a las regulaciones éticas que conforman las normas vigentes en Perú.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este estudio se cuantificó los niveles de creencias docentes de los profesores de religión de Lima- Perú cuando integran curricularmente las TIC y se determinó si el sexo, la edad y los años de servicio impactan en la configuración de las mismas. Para dicho fin se realizó un análisis estadístico descriptivo e inferencial. Así, en la tabla 4, se encuentra la información correspondiente al análisis descriptivo de la variable principal y cada subvariable. Como resultados, las creencias de valor obtienen un promedio mayor (114.39) en relación a las creencias pedagógicas (76.9) y de competencia (54.17). En otras palabras, se puede afirmar que en este grupo de docentes se observa la presencia de los tres tipos de creencias con predominio de las de valor. Estos resultados confirman que las creencias se integran de forma holística (Levin, 2015; Fives et al., 2017; Fives et al., 2019), en un sistema multidimensional (Schutz et al., 2020) y a veces contradictorio (Schoepf, 2020).

Las creencias de valor y competencia tienen una relación directamente proporcional con la integración de las TIC. Esto se evidencia en la tipología elaborada por Vongkulluksn et al., (2020) para quienes existen cuatro tipos de profesores cuando integran las TIC: (a) diestros, quienes usan las TIC frecuentemente para tareas instructivas; (b) presentadores, quienes utilizan las TIC para presentaciones durante sus clases; (c) evaluadores, que integran las TIC para desarrollar habilidades básicas y (d) evasores, quienes informan de un bajo uso de tecnologías. De esta manera, se plantea la necesidad de atender de forma diferenciada los programas de formación docente con TIC y desarrollar creencias de valor para reforzar sus competencias digitales y pedagógicas. Por otro lado, las creencias pedagógicas se consolidan durante la formación magisterial (Cheng et al., 2020). Se analizó que los maestros con creencias constructivistas tienden a usar la tecnología como medio de información para apoyar a los estudiantes a desarrollar habilidades de pensamiento superior y de resolución de problemas. En cambio, los profesores con creencias centradas en el docente usan las TIC como medio de aprendizaje. En ambos casos, los maestros con altas creencias pedagógicas centradas en el docente y el estudiante adoptan con mayor frecuencia las TIC al relacionar las prácticas que realizan con sus creencias sobre la enseñanza (Tondeur, 2020).

Tabla 4. Análisis descriptivo de las creencias docentes de los profesores de religión

Tipos de Creencias	N	Promedio	Desviación Estándar	Mínimo	Máximo
Percepción de Utilidad (PU)	303	24.38	2.162	18	30
Percepción de Facilidad de Uso (PFU)	303	23.47	2.562	17	30
Actitudes hacia el Uso de las TIC (AUT)	303	33.07	2.639	24	40
Intención de Uso (IU)	303	33.47	2.456	25	40
Creencias de Valor	303	114.39	8.733	90	140
Creencias Pedagógicas Constructivistas (CPC)	303	42.40	2.773	33	50
Creencias Pedagógicas Transmitidas (CPT)	303	33.69	2.641	22	40
Creencias de Pedagógicas	303	76.9	5.036	56	90
Estrategias de Enseñanza y Evaluación (PEE)	303	33.12	2.711	22	40
Influencia Externa (IE)	303	21.05	2.303	12	29
Creencias de Competencia	303	54.17	4.196	41	69
Creencias Docentes	303	244.64	16.550	194	296

En cuanto a la estadística inferencial se presentarán los resultados a partir de cada variable moderadora. En este sentido, se sabe que diferentes factores y actores pueden alterar la naturaleza de las creencias y fortalecer o disminuir las

convicciones en que se sustentan dichas creencias (Fives et al., 2019). De esta manera, las características personales, de la escuela y la cultura pueden tener efectos directos e indirectos en la capacidad de los maestros para trasladar sus creencias a sus prácticas pedagógicas (Tondeur, 2020). En la tabla 5 y las figuras 1, 2 y 3 se observan los datos de la comparación de las creencias de los docentes teniendo en cuenta el sexo. Así, se puede concluir que no existen diferencias estadísticamente significativas al obtener valores de sig. asintótica superiores al criterio de decisión ($p > .05$) por lo que el sexo no es una variable predictora para los tipos de creencias.

Tabla 5. Análisis de prevalencia de creencias de los docentes de religión según el sexo

Creencias	Sexo	N	Rango Promedio	U de Mann-Whitney	p
Creencias de Valor	Hombre	126	150.92	11015	.856
	Mujer	177	152.77		
Creencias Pedagógicas	Hombre	303	143.95	10136.500	.175
	Mujer	126	157.73		
Creencias de Competencia	Hombre	177	153.57	10953.500	.792
	Mujer	303	150.88		
Creencias Docentes	Hombre	126	148.86	10755.500	.599
	Mujer	177	154.23		

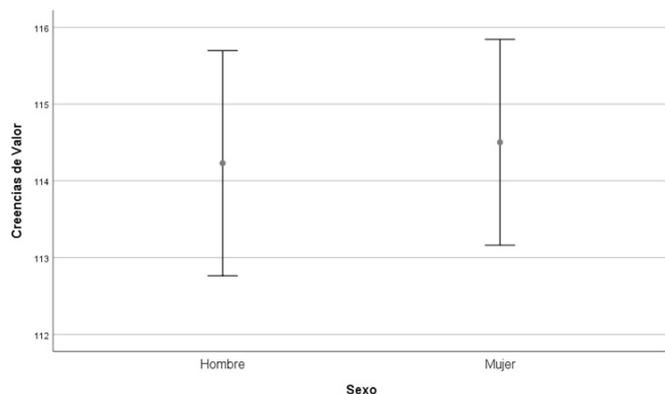


Figura 1. Comparación de las creencias de valor de los docentes de religión según el sexo usando barras de error

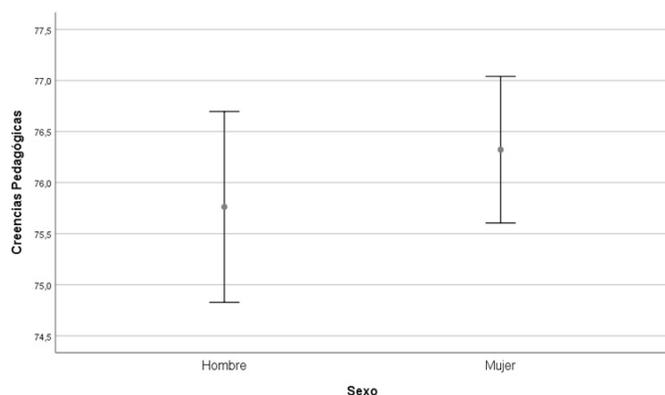


Figura 2 Comparación de las creencias pedagógicas de los docentes de religión según el sexo usando barras de error

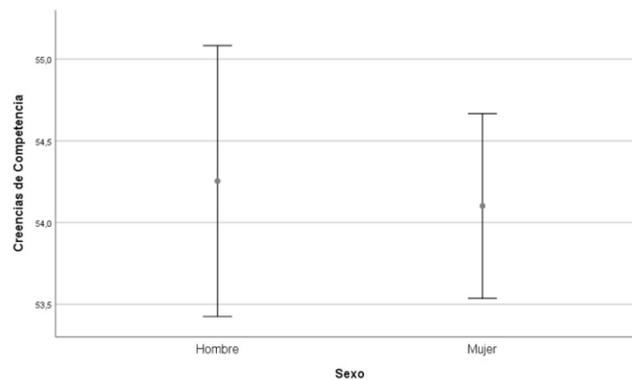


Figura 3. Comparación de las creencias de competencia de los docentes de religión según el sexo usando barras de error

En la tabla 6 y figuras 4, 5 y 6 se encuentran los datos de comparación de las creencias teniendo en cuenta la edad. Como se puede observar existen diferencias estadísticamente significativas entre los docentes al obtener valores de sig. asintótica menores al criterio de decisión ($p > .05$). Además, se evidencia que los docentes cuyas edades oscilan entre los 25 a 40 años poseen creencias distintas a los del rango de 41 a 65 años. No obstante, se halló que entre los docentes de 40 a 45 y 46 a 50 no existen diferencias significativas. Por tanto, la edad si constituye una variable predictora para los tipos de creencias docentes.

Tabla 6. Análisis de prevalencia de creencias de los docentes de religión según la edad

Contraste entre grupos					Contraste por parejas		
Grupos	N	ANOVA	gl	p	Diferencia entre Grupos	U de Mann Whitney	p
1 (25 – 30)	4	174.544	7	.000	1 - 6	152.667	.020
2 (31 – 35)	22				1 - 7	198.332	.001
					2 - 4	78.241	.004
3 (36 – 40)	34				2 - 5	122.191	.000
					2 - 6	160.542	.000
					3 - 4	73.844	.001
4 (41 – 45)	106				3 - 5	117.794	.000
5 (46 – 50)	47				3 - 6	156.145	.000
6 (51 – 55)	60	3 - 7	201.810	.000			
7 (56 – 60)	29	4 - 6	82.301	.000			
8 (61 – 65)	1	4 - 7	127.966	.000			

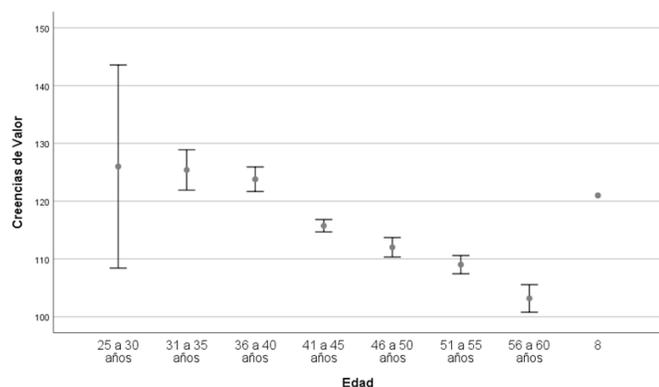


Figura 4. Comparación de las creencias de valor de los docentes de religión según la edad usando barras de error

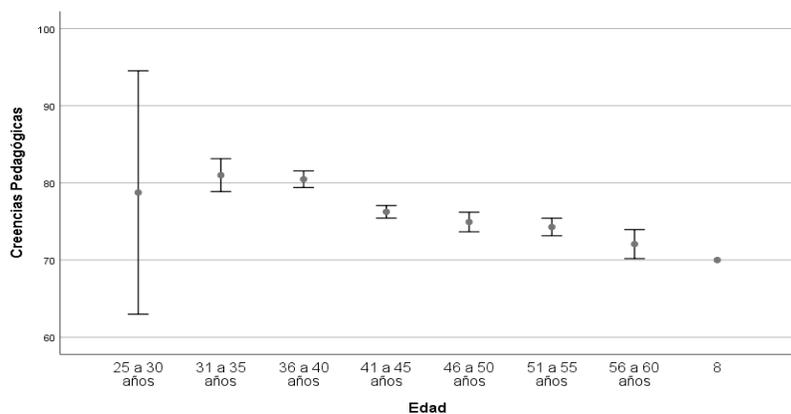


Figura 5. Comparación de las creencias pedagógicas de los docentes de religión según la edad usando barras de error

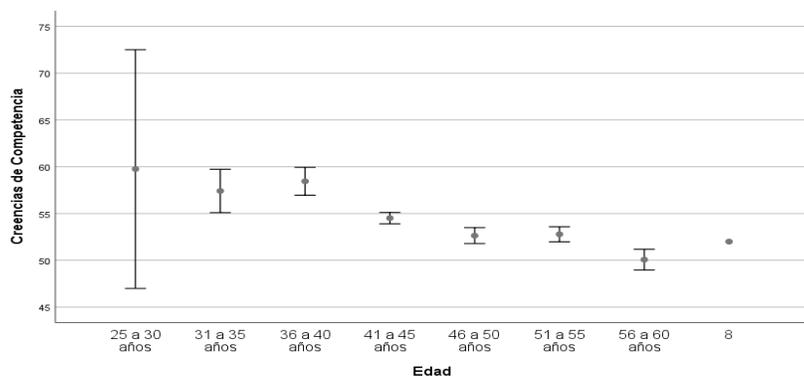


Figura 6. Comparación de las creencias de competencia de los docentes de religión según la edad usando barras de error

En la tabla 7 y figuras 7, 8 y 9 se encuentran los datos de comparación de las creencias teniendo en cuenta los años de experiencia. Como se puede observar existen diferencias estadísticamente significativas entre los docentes al obtener valores de sig. asintótica menores al criterio de decisión ($p > .05$). Además, se evidencia que existen diferencias entre los docentes de 1 a 15 años de servicio en relación a los de 16 a 26 años de servicio. Sin embargo, existe contraste significativo entre los docentes de 6 a 10 años con los de 11 a 15 años de servicio. Por tanto, los años de experiencia laboral si constituyen una variable predictora para los tipos de creencias docentes.

Tabla 7: Análisis de prevalencia de creencias de los docentes de religión según los años de servicio

Contraste entre grupos					Contraste por parejas		
Grupos	N	ANOVA	gl	p	Diferencia entre Grupos	U de Mann Whitney	p
1 (1 - 5)	15	128.556	5	.000	1 - 4	129.611	.000
					1 - 5	175.385	.000
2 (6 - 10)	46				1 - 6	197.367	.005
					2 - 3	84.215	.000
3 (11 - 15)	128				2 - 4	147.704	.000
					2 - 5	193.479	.000
					2 - 6	215.460	.001
4 (16 - 20)	84				3 - 4	63.489	.000
					5 (21 - 25)	27	3 - 5
6 (26 a más)	3						

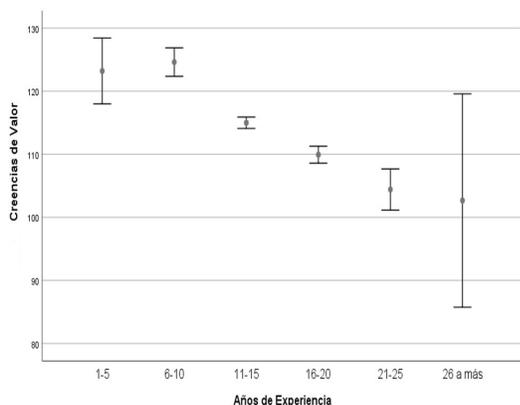


Figura 7. Comparación de las creencias de valor de los docentes de religión según los años de servicio usando barras de error

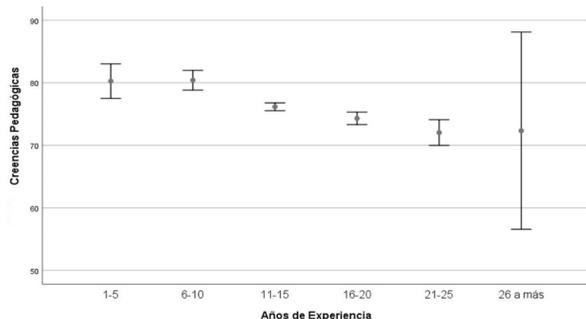


Figura 8. Comparación de las creencias pedagógicas de los docentes de religión según los años de servicio usando barras de error

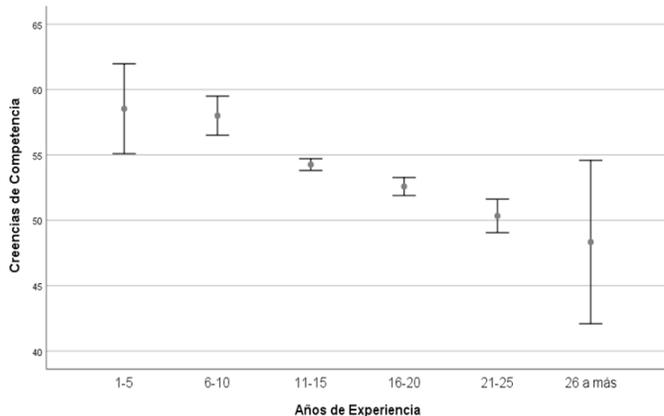


Figura 9. Comparación de las creencias de competencia de los docentes de religión según los años de servicio usando barras de error

Finalmente, para demostrar si efectivamente el sexo, la edad y los años de servicio constituyen variables predictoras que determinan las trayectorias de las creencias de valor, pedagógicas y de competencia se realizó un análisis de regresión lineal múltiple *Stepwise* para cada caso. Cabe señalar que los modelos obtenidos para relacionar las creencias con el sexo no cumplieron los requisitos estadísticos necesarios a diferencia de la edad y los años de servicio que si satisficieron los supuestos de multicolinealidad perfecta (el Factor de Inflación de la Varianza [FIV] arroja valores inferiores a 10 manteniendo así su independencia), independencia de los residuos (la prueba de Durbin Watson aplicada indica valores cercanos a 2), homocedasticidad de los residuos y el de linealidad (la varianza es similar en todos los niveles y no existen patrones no lineales).

Ahora bien, en cuanto al sexo, se puede apreciar en la tabla 8 que no constituye una variable predictora debido a que los modelos analizados presentan porcentajes de varianza explicada muy bajos lo que significa que los tipos de creencias de los docentes se explican por un promedio de 90% de factores externos a la variable en cuestión. Además, los valores de significatividad son superiores a .05 en todos los casos por lo que los modelos no explican la relación causal entre el sexo y los tipos de creencias docentes. Esto puede deberse a que en las creencias docentes no afecta el significado de ser hombre o mujer y su imaginario social en cuanto a las perspectivas de acción en el sistema de enseñanza aprendizaje en el espacio docente. No obstante, es necesario explicitar que en el proceso educativo las creencias sociales sobre el ser mujer y ser hombre conforman las producciones científicas, la elaboración de preguntas, las formas de analizar las situaciones que se presentan en el contexto escolar y las demandas institucionales a las diferentes problemáticas que se presentan en este espacio educativo. Como evidenciamos anteriormente el sexo es una categoría que directamente no influye en las creencias docentes, ya que las creencias están determinadas por la experiencia y por los aprendizajes significativos, indistintamente del tipo de sexo que tenga el maestro y aunque existen educación sexista, no se mostró en las repuestas de estos docentes.

Tabla 8. Análisis de regresión lineal para la variable sexo

Tipo de Creencia	R	R2	Cambio en F	β	t	Sig.	Varianza explicada
Creencias de Valor	.015	.000	.072	.273	.267	.789	0%
Percepción de Utilidad (PU)	.047	.002	.674	.207	.821	.412	0.2%
Percepción de Facilidad de Uso (PFU)	.051	.003	.784	.264	.885	.377	0.3%
Actitudes hacia el Uso de las TIC (AUT)	.045	.002	.609	-.240	-.781	.436	0.2%
Intención de Uso (IU)	.008	.000	.021	.041	.145	.885	0%
Creencias Pedagógicas	.055	.003	.910	.560	.954	.341	0.3%
Creencias Pedagógicas Constructivistas (CPC)	.053	.003	.847	.298	.920	.358	0.3%
Creencias Pedagógicas Transmitidas (CPT)	.049	.002	.727	.263	.853	.395	0.2%
Creencias de Competencia	.018	.000	.097	-.152	-.311	.756	0%
Estrategias de Enseñanza y Evaluación (PEE)	.052	.003	.812	.285	.901	.368	0.3%
Influencia Externa (IE)	.094	.009	2.668	-.437	-1.633	.103	0.9%

En la tabla 9, se puede apreciar que la edad si constituye un factor predictor en la configuración de las creencias docentes de valor ($R=.796$; $t=-16.823$; $p<.05$), pedagógicas ($R=.475$; $t=-9.360$; $p<.05$) y de competencia ($R=.724$; $t=-10.666$; $p<.05$). Además, aportan el 63.3%; 22.5% y 52.4% de la varianza explicada respectivamente lo que significa que las creencias están asociadas a la edad de los docentes. Por tanto, se puede plantear la siguiente fórmula de correlación para cada tipo de creencia: (a) creencias de valor: $Y=133.578+(-2.213)(edad)$; (b) Creencias pedagógicas: $Y=83.636+(-1.657)(edad)$; (c) Creencias de competencia: $Y=61.101+(-1.523)(edad)$. Esto significa que los resultados obtenidos luego de aplicar la ecuación permitirían ubicar a los docentes según su edad en un percentil en la escala de creencias docentes. La edad es un indicador de experiencia que incide de modo positivo en cada formación científica y más en la consecución de los elementos didácticos y de cosmovisión en el proceso de capacitación docente, además de ayudar a regular los comportamientos de los docentes en cuantas formas de responder, de analizar y de canalizar las dudas de los alumnos, antes, durante y después de las clases.

Tabla 9. Análisis de regresión lineal para la variable edad

Tipo de Creencia	R	R2	Cambio en F	β	t	Sig.	Varianza explicada
Creencias de Valor	.796	.633	283.015	-2.213	-16.823	.000	63.3%
Percepción de Utilidad (PU)	.628	.394	195.616	-.940	-13.986	.000	39.4%
Percepción de Facilidad de Uso (PFU)	.691	.477	274.972	-1.227	-16.582	.000	47.7%
Actitudes hacia el Uso de las TIC (AUT)	.626	.392	194.187	-1.145	-13.935	.000	39.2%
Intención de Uso (IU)	.530	.280	117.293	-.901	-10.830	.000	28%
Creencias Pedagógicas	.475	.225	87.603	-1.657	-9.360	.000	22.5%
Creencias Pedagógicas Constructivistas (CPC)	.534	.285	120.171	-1.027	-10.962	.000	28.5%
Creencias Pedagógicas Transmitidas (CPT)	.344	.119	40.519	-.630	-6.365	.000	11.9%
Creencias de Competencia	.724	.524	113.764	-1.523	-10.666	.000	52.4%
Estrategias de Enseñanza y Evaluación (PEE)	.498	.248	99.083	-.935	-9.954	.000	24.8%
Influencia Externa (IE)	.368	.136	47.288	-.588	-6.877	.000	13.6%

En cuanto a la variable años de servicio (ver Tabla 10) se evidencia que poseen un poder predictor considerable en las creencias docentes de valor ($R=.758$; $t=-15.160$; $p<.05$), pedagógicas ($R=.473$; $t=-9.305$; $p<.05$) y de competencia ($R=.746$; $t=-11.319$; $p<.05$). Además, aportan el 57.4%; 22.3% y 55.6% de la varianza explicada respectivamente. Esto significa que preferentemente las creencias de valor y competencia están asociadas a los años de servicio de los docentes; sin embargo, las creencias pedagógicas no poseen la misma intensidad. Con esta información se construyeron las siguientes fórmulas de correlación para cada tipo de creencia: (a) creencias de valor: $Y=132.783+(-2.687)$

(años de servicio); (b) Creencias pedagógicas: $Y=83.707+(-2.355)$ (años de servicio); (c) Creencias de competencia: $Y=61.504+(-2.269)$ (años de servicio). Esto implica que los resultados obtenidos luego de aplicar la ecuación permitirían ubicar a los docentes según sus años de servicio en un percentil en la escala de creencias docentes. Las creencias de valor en los docentes se incrementan con la edad y el tiempo de servicios prestado en la institución, lo cual puede generar modificación en las creencias por el cambio constante de los sistemas sociales o el avance tecnológico inminente o pueden quedarse las creencias ancladas en los imaginarios y representaciones sociales que representan en los docentes la posibilidad de comodidad y mantener el *Estatus Quo* en su puesto laboral. En cualquiera de las dos formas de expresión pueden modificar los valores existentes en favor o en contra del propio desarrollo educativo institucional y personal.

Tabla 10. Análisis de regresión lineal para la variable años de servicio

Tipo de Creencia	R	R2	Cambio en F	β	t	Sig.	Varianza explicada
Creencias de Valor	.758	.574	229.832	-2.687	-15,160	.000	57.4%
Percepción de Utilidad (PU)	.593	.352	163.183	-1.269	-12.774	.000	35.2%
Percepción de Facilidad de Uso (PFU)	.663	.440	236.500	-1.681	-15.379	.000	44%
Actitudes hacia el Uso de las TIC (AUT)	.604	.365	173.248	-1.578	-13.162	.000	36.5%
Intención de Uso (IU)	.477	.227	88.523	-1.159	-9.409	.000	22.7%
Creencias Pedagógicas	.473	.223	86.579	-2.355	-9.305	.000	22.3%
Creencias Pedagógicas Constructivistas (CPC)	.548	.301	129.478	-1.505	-11.379	.000	30.1%
Creencias Pedagógicas Transmitidas (CPT)	.325	.106	35.631	-.850	-5.969	.000	10.6%
Creencias de Competencia	.746	.556	128.127	-2.269	-11.319	.000	55.6%
Estrategias de Enseñanza y Evaluación (PEE)	.486	.237	93.294	-1.305	-9.659	.000	23.7%
Influencia Externa (IE)	.423	.179	65.613	-.964	-8.100	.000	17.9%

Para puntualizar, los resultados obtenidos evidencian que el sexo no constituye un predictor para integrar las TIC en las actividades de aprendizaje por parte de los maestros. En este sentido, Gebhardt et al. (2019), afirman que, aunque existen algunas diferencias entre habilidades operativas básicas y avanzadas entre profesores y profesoras; estas no son significativas. Además, respecto de las opiniones, confianza y actitudes hacia el uso de las TIC durante las prácticas pedagógicas no se evidencian diferencias importantes. Estos hallazgos corroboran lo señalado por Cartagena et al. (2022) quienes indican que las creencias docentes sobre la integración de las TIC no están condicionadas por el sexo como único predictor. Cabe señalar que, a pesar de la evidencia empírica persisten visiones de que los estereotipos respecto de las TIC y el género han influido en las actitudes, intereses, autoeficacia en la adopción de las tecnologías (Fives & Buehl, 2012) y en su aplicación e incorporación a las competencias individuales y el proceso de aprendizaje significativo.

Por otro lado, la experiencia constituye una de las fuentes de las creencias docentes y contribuye a entender el desarrollo de las mismas. Así, Levin (2015) compara la evolución del pensamiento entre profesores noveles y experimentados, aunque reconoce que este campo es poco explorado. En efecto, indica que los docentes con uno o dos años de servicio manifiestan que mantienen las creencias de su formación y los de cinco a seis años expresan que tienen sus creencias arraigadas y se expresan en la forma como enseñan. En el caso de los docentes experimentados, sus creencias cambian en función de su contexto, años de experiencia y conocimiento; de esta manera son más especializadas y complejas distinguiéndose entre la gestión del aula, las estrategias de instrucción, los estudiantes y sobre sí mismos. Además, pueden ser cambiantes o fijas e influenciadas por la incertidumbre y limitaciones externas. Cabe señalar que los años de servicio se vinculan con la edad y pueden contribuir al desarrollo de procesos de socialización y creencias de competencia en el uso de tecnología (Rubach & Lazarides, 2021). De hecho, existe evidencia de que con el aumento de la edad disminuyen las expectativas de resultados y la autoeficacia de los maestros generando ansiedad e intolerancia frente a los desafíos de la integración de las TIC. En este sentido, las creencias actúan como filtros para dar significado a nuevas experiencias y conocimientos; a diferencia de algunos enfoques que sostienen que las creencias son una mezcla ecléctica de reglas, valores y expectativas que subyacen a la toma de decisiones y comportamiento de los docentes en el aula (Tondeur, 2020).

Las creencias de los docentes y la experiencia están directamente relacionadas por la incorporación de acciones de superación que genera la segunda en la primera y por el hecho de los resultados argumentativos y preparatorios que las formas que van adquiriendo para los docentes el ir adquiriendo más experiencia durante el ejercicio de la profesión, lo cual al mismo tiempo aumenta la capacidad de organizar, dirigir e impartir la docencia, desde valores y concepciones más enfáticas en nuevos y asimilados conocimientos de las temáticas que son transversalizadas por la religión y el compromiso académico de los mismos. No son excluyentes, más bien incluyentes y asociativas.

En el caso de los profesores de religión, esta investigación contribuye a profundizar sobre las creencias profesionales que deben informar los procesos de enseñanza-aprendizaje con TIC diferenciándose de las creencias religiosas propias de su área y forma de vida. Así, Häusler et al (2019) realizan un estudio en el que señalan que las creencias profesionales impactan en: (a) la dimensión educativa (social y relacional) relativa a la forma en que los profesores se relacionan con sus alumnos o colegas y promueven el desarrollo de la personalidad de los jóvenes; (b) la dimensión didáctica relativa a las opciones curriculares, los objetivos y los métodos de enseñanza y (c) la dimensión psicológica relativa a la autorregulación, el afrontamiento y la gestión de la salud de los profesores. En los tres ámbitos, las creencias docentes pueden tener repercusiones no sólo positivas, sino también problemáticas. Sirven como recursos valiosos para la profesión docente, pero también pueden perjudicar e interferir indebidamente en las tareas educativas y didácticas de los profesores. Estos resultados son congruentes con la investigación de Elliott (2019), quien se centró en el estudio sobre las creencias de los profesores de religión para ser eficaces en la misión que habían recibido. De allí que se intentó explicar la naturaleza de las creencias de los profesores de educación religiosa sobre su capacidad para lograrlo.

Ahora bien, el uso adecuado de las TIC es esencialmente una herramienta importante para promover la educación religiosa en el mundo favoreciendo: (a) Logros de aprendizaje, puesto que la aplicación de las TIC en el proceso de enseñanza de la religión puede mejorar el interés y la creatividad de los alumnos e incluso modificar la naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje. (b) Facilidad de acceso, ya que el aprendizaje a través de las TIC es fácil, cómodo y accesible para todos en cualquier lugar sin limitaciones. (c) Almacenamiento de información, al poder organizar y archivar documentos de clase y evaluación de forma segura y funcional. (d) Bajo costo. (e) Conservación del medio ambiente, puesto que no se

requiere papel o materiales que generan residuos sólidos. (f) Contribuir a la formación moral y poder analizar y expresar su experiencia de fe (Wright, 2019). Pero al mismo tiempo, se presentan algunas desventajas como la virtualización de procesos de compromiso y reflexión que contradicen su naturaleza o la carencia de herramientas tecnológicas especializadas como si sucede en ciencias o idiomas. De allí que los educadores de la fe deben sentirse competentes para apropiarse de las TIC y usarlas como medios y no como fines en la misión que han recibido (Elliott, 2019).

CONCLUSIONES

Este trabajo se centró en el estudio de las creencias docentes de los profesores de religión cuando integran curricularmente las TIC debido a que la investigación ha demostrado que las barreras de primer orden (acceso e infraestructura). En efecto, se concluye que los docentes participantes presentan una distribución equitativa de los tipos de creencias que configuran su pensamiento cuando integran las TIC. Se halló que las creencias de valor son las más influyentes seguidas de las pedagógicas y de competencia. Todo lo cual es coherente con la evidencia empírica analizada (Cheng et al., 2020). Entre los factores posibles de influir en la configuración de las creencias se identifica que el sexo no constituye una variable predictora. Sin embargo, la edad y los años de servicio si condicionan la estructura de las creencias docentes. Estos hallazgos confirman la investigación antecedente y aportan información para discutir resultados ambiguos reportados por otros trabajos (Fives & Buehl, 2012; Gebhardt et al., 2019). Además, la configuración de las creencias de los docentes de educación religiosa cuando integran las TIC corrobora la estructura comunicada en diversas investigaciones y valida los indicadores desarrollados en otros instrumentos de medida (Cartagena et al., 2022).

Conocer la distribución de las creencias docentes permitirá diseñar programas de formación en TIC para docentes en servicio en el área de educación religiosa con posibilidad de extrapolación a otras áreas curriculares afines (Fives et al., 2019; Taimalu & Luik, 2019; Rubach & Lazarides, 2021). Así, el diagnóstico realizado en el pensamiento de los profesores de religión contribuye a generar un proceso de reflexión sobre las razones que deben sustentar el uso de tecnología para optimizar el desarrollo de competencias con TIC y así revalorar su desarrollo profesional en la misión que han recibido (Elliott, 2019; Wright, 2019). Cabe señalar que la profundización en las creencias de los docentes de religión aporta a la investigación en este campo debido a que los estudios se han centrado en ciencias, idiomas y aspectos curriculares

como la evaluación, el aprendizaje, la diversidad cultural entre otros aspectos (Levin, 2015). Finalmente, los resultados obtenidos permiten integrar las creencias profesionales docentes con las creencias epistemológicas desarrolladas en materia de fe.

Entre las limitaciones se puede señalar: (a) La generalización de resultados puesto que se ha trabajado con docentes de educación religiosa de Lima Metropolitana por lo que los resultados y las fórmulas de predictibilidad obtenidas en la regresión lineal pueden ser aplicables a docentes de secundaria que cumplan con estas condiciones. (b) A nivel metodológico, la regresión lineal permitió analizar la relación entre variables independientes y las creencias docentes, pero no determinó la causalidad entre variables dependientes. (c) En la aplicación, se destaca la deseabilidad social y la respuesta de aquiescencia por parte de los participantes que dificulta capturar la esencia de sus creencias. (d) La adaptación transcultural de la teoría de las creencias docentes que se ha desarrollado sobre todo en contextos anglosajones y asiáticos por lo que sería pertinente analizar si en la idiosincrasia peruana las creencias son entendidas igual en el imaginario de los profesores cuando integran las TIC.

Como recomendaciones se puede plantear: (a) Profundizar en los factores que intervienen en el profesorado para obtener mejores resultados con TIC en el área de educación religiosa y así proponer programas de formación en TIC. (b) Realizar estudios similares con docentes de otras áreas y otros contextos educativos en Perú y América del Sur. (c) Realizar estudios longitudinales para analizar la evolución de las creencias y establecer posibles etapas de su rigen, desarrollo y consolidación. (d) Analizar la relación entre las creencias docentes en la integración de las TC con las creencias religiosas y su impacto en el desempeño profesional teniendo en cuenta la dimensión educativa referida a su influencia en la personalidad de los estudiantes; la dimensión didáctica referida a métodos, desarrollo de competencias, gestión curricular; y la dimensión psicológica como la autorregulación, competencias socioemocionales y la gestión de la salud. (e) Desarrollar estudios mixtos y/o cualitativos que permitan conocer los significados que otorgan los docentes a la integración de las TIC. (f) Analizar otras variables pertenecientes a las barreras de segundo orden como la necesidad de formación en TIC, la colaboración entre profesores, la autoeficacia percibida y los conceptos de enseñanza en relación a la integración de las TIC y el pensamiento de los profesores de religión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ba, G. (2021). Teacher Beliefs About Educational Reforms: A Metaphor Analysis. *International Journal of Educational Reform*, 30(1), 21-38. <https://doi.org/10.1177/1056787920933352>
- Cartagena-Beteta, M. A., Revuelta-Domínguez, F. I. y Pedrera-Rodríguez, I. (2022). Propiedades Psicométricas de una Prueba sobre Creencias Docentes respecto de la Integración de las TIC. *RED. Revista de educación a distancia*, 22(70), Artículo 9. <http://dx.doi.org/10.6018/red.524401>
- Cheng, S. L., Chen, S. B., & Chang, J. C. (2020). Examining the multiplicative relationships between teachers' competence, value and pedagogical beliefs about technology integration. *British Journal of Educational Technology*, 52(2), 734-750. <https://doi.org/10.1111/bjet.13052>
- Elliot, G. (2019). *A Social Cognitive Investigation into the Self-efficacy Beliefs of Religious Education Teachers in Australian Catholic High Schools*. [Dissertation Doctoral, University of Wollongong]. Repositorio Institucional de la Universidad de Wollongong. <https://ro.uow.edu.au/theses1/783/>
- Fives, H. & Buehl, M. (2012). Spring cleaning for the "messy" construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? En K. R. Harris, S. Graham, & T. Urdan (Eds.), *APA Educational Psychology Handbook: Volume 2 Individual differences and Cultural and Contextual Factors* (p. 471-499). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13274-000>
- Fives, H., Lacatena, N., & Gerard, L. (2015). Teachers' beliefs about teaching (and learning). En H. Fives & M. Gregoire. *International Handbook of Research on Teachers Belief* (pp. 249 - 265). Routledge.
- Fives, H., Barnes, N., Buehl, M. M., Mascadri, J., & Ziegler, N. (2017). Teachers' epistemic cognition in classroom assessment. *Educational Psychologist*, 52(4), 270-283.
- Fives, H., Barnes, N., Chiavola, C., SaizdeLaMora, K, Oliveros, E., & Mabrouk-Hattab, S. (2019). *Reviews of teachers' beliefs*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.781>

- Häusler, N., Pirner, M., Scheunpflug, A. & Kröner, S. (2019). Religious and Professional Beliefs of Schoolteachers – A Literature Review of Empirical Research. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 18(5), 24-41. <https://doi.org/10.26803/ijlter.18.5.3>
- Karakostantaki, E., & Stavrianos, K. (2021). The use of ICT in teaching religious education in primary school. *Education and Information Technologies*, 26(3), 3231-3250. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10417-8>
- Khan, I., Mahmood, A., & Ahmad, S. M. (2020). Teacher educators' epistemological beliefs and their implications for teacher education. *FWU Journal of Social Sciences*, 14(4), 12-25.
- Levin, B. (2015). The Development of Teacher's Beliefs. En H. Fives & M. Gregoire. *International Handbook of Research on Teachers Belief* (pp. 48 - 65). Routledge.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of educational research*, 62(3), 307-332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Rubach, C., & Lazarides, R. (2021). Addressing 21st-century digital skills in schools—Development and validation of an instrument to measure teachers' basic ICT competence beliefs. *Computers in Human Behavior*, 118, Article 106636. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106636>
- Schoepf, S. (2020). *Espoused and enacted beliefs of high school english language arts teachers in writing instruction* [Utah State University]. Proquest Digital Dissertation Publication.
- Schutz, P., Hong, J., Francis, D. (2020). *Teachers' Goals, Beliefs, Emotions, and Identity Development. Investigating Complexities in the Profession*. Routledge.
- Taimalu, M., & Luik, P. (2019). The impact of beliefs and knowledge on the integration of technology among teacher educators: A path analysis. *Teaching and Teacher Education*, 79, 101-110.
- Tondeur, J. (2020). Teachers' Pedagogical Beliefs and Technology Use. En M. A. Peters (ed.), *Encyclopedia of Teacher Education* (pp. 1-5). Springer Nature Singapore Pte Ltd. https://doi.org/10.1007/978-981-13-1179-6_111-1
- Vongkulluksn, V. W., Xie, K., & Hawk, N. A. (2020). Investing time in technology: Teachers' value beliefs and time cost profiles for classroom technology integration. *Teachers College Record*, 122(12), 1–38.
- Wright, E. (2019). Using Digital Technologies to Interpret Life: Media Literacy and Catholic Religious Education in Dialogue. En M. Buchanan & A. Gellel. *Global Perspectives on Catholic Religious Education in Schools* (II Vol. pp. 369 – 380). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-6127-2_30