

## CREENCIAS DE LA ENSEÑANZA DE PROFESORES UNIVERSITARIOS: UNA PERSPECTIVA CRÍTICA

JOSEFINA BAILEY-MORENO

MANUEL FLORES-FAHARA

Tecnológico de Monterrey, México

**RESUMEN:** Este estudio tuvo el objetivo de comprender cuáles son las creencias que guían las prácticas de enseñanza de profesores universitarios desde una perspectiva crítica y acorde a un marco de los modelos de enseñanza. Con una metodología cualitativa con enfoque de teoría fundamentada se aplicó el muestreo teórico para seleccionar y entrevistar profesores mexicanos de universidades públicas y privadas y posteriormente codificar los datos analíticamente. Entre los principales hallazgos se encuentra cómo las creencias de los profesores se ajustan a sus escenarios áulicos y curriculares centrados en asignaturas que demandan al alumno ser centro del aprendizaje, y cómo estas son influenciadas por esta era neoliberal globalizante. Destacan las creencias en la participación activa de los alumnos en la aplicación y utilidad del conocimiento, en actividades contextualizadas que conducen a la comprensión, así como el mantenimiento del interés y atención de los alumnos en la autorregulación de sus aprendizajes.

**PALABRAS CLAVE:** *Enseñanza, creencia, educación superior, profesor de universidad.*

### TEACHING BELIEFS OF UNIVERSITY TEACHERS: A CRITICAL PERSPECTIVE

**ABSTRACT:** The purpose of this study was to understand the beliefs that guide the practices of university professors from a critical perspective and according to a framework of teaching models. From a qualitative methodology with a grounded theory approach, the theoretical sampling was applied to select and interview Mexican professors from public and private universities and then codify the data analytically. Among the main findings is how teachers' beliefs adjust to their classroom and curricular scenarios focused on subjects that demand the student to be the center of learning, and how these are influenced by this globalizing neoliberal era. They emphasize the beliefs in students' active participation in applying and utilizing knowledge of knowledge in

Recibido: 23 de julio de 2018 • Aceptado: 30 de agosto de 2018.

contextualized activities that lead to the understanding, as well as the maintenance of the interest and attention of the students in the self-regulation of their learning.

KEYWORDS: *Teaching, belief, higher education, university professor.*

## 1. *Introducción*

Existe hoy un impacto cada vez más perjudicial de la reestructuración neoliberal en la academia, y por tanto hay una necesidad urgente de implementar otros enfoques en la enseñanza y el aprendizaje en educación superior, las cuales deberán ser capaces de generar apreciaciones críticas más perspicaces del “orden de cosas” impuesto en los tiempos contemporáneos (Bailey y Freedman, 2011; Ball, 2012; Beckmann y Cooper, 2013; Copper, 2015). Lo anterior ha implicado la reducción del empoderamiento de los profesores universitarios ante la enseñanza, en el contexto de la sociedad actual de mercado o neoliberal lo cual es uno de los objetivos de los procesos globalizantes.

Este artículo se aproxima a exponer a través de los resultados de una indagación las nociones instrumentales acerca de la enseñanza que se han incorporado a las creencias de los profesores mediante un abordaje que indaga el pensamiento del profesor y que conceptualiza a las *creencias* como conocimientos considerados verdaderos –*creídos*– y útiles, caracterizadas por ser conscientes y fácilmente recordadas al encontrarse en la memoria episódica (recuerdos significativos). Las creencias orientan potencialmente las prácticas educativas de los maestros, ya que intervienen en la interpretación de nuevos conocimientos y sucesos que acontecen en la escuela y en el aula y, por lo tanto, ayudan a tomar decisiones antes y durante la enseñanza (Davis y Andrzejewski, 2009; Luft y Roehring, 2007; Mansour, 2013; Nespór, 1987; Pajares, 1992; Richards, Gallo y Renandya, 2001).

Las discusiones acerca de cuál es la función social de la universidad frente a los procesos de globalización que promueven la calidad educativa en términos de innovación y liderazgo, insisten en que su función es promover educación humanista e integral, en la cual lo fundamental es el desarrollo de actitudes, solución de problemas y generación de conocimiento. También se ha señalado que en este proceso la participación de los docentes es esencial, in embargo ha disminuido toda vez que las universidades limitan su intervención en las decisiones curriculares y de gestión escolar (De la Torre, 2013; Gimeno, 2013; Giroux, 2013; Jarvis, 2006; Ornelas, 2009; Pérez y Castaño, 2016 y UNESCO, 2017).

Aunado a lo anterior, la universidad para hacer frente a la competitividad que impone la globalización ha reducido la pedagogía a formas de racionalidad tecnocrática, a la implementación de instrumentos de evaluación, técnicas didácticas y recursos tecnológicos como sinónimo de innovación (Gimeno, 2013; Giroux, 2013; Jarvis, 2006; Sánchez y Caldera, 2017). El progresivo abandono de la pedagogía es preocupante, ya en el año 2015 un grupo de académicos a nivel internacional expresaron ante la UNESCO los riesgos del Apagón Pedagógico Global, el cual es el resultado de las presiones de organismos económicos y financieros internacionales promotores de políticas de mercado, de homogeneización cultural que ponen en peligro la educación para el desarrollo científico y humanístico para una vida libre, justa, solidaria y feliz (APUN, 2015). En esta línea, Stevenson, Burke y Whelan (2014) acuñan el concepto de “estratificación pedagógica” en la educación superior para demostrar cómo los discursos sobre la enseñanza de la “excelencia” se han vuelto hegemónicos, y se expresan en gran medida en un marco *performativity*, haciéndola susceptible a las medidas de desempeño que impiden una consideración más profunda de las cuestiones pedagógicas y “sintomática de un deseo contemporáneo siempre presente de medir el rendimiento de la educación superior por medio de criterios sistemáticos y prácticas estandarizadas” (Little, Locke, Parker y Lock, 2007, p.3).

Desde esta perspectiva, los currículos universitarios se han ido ajustando a lineamientos de políticas gubernamentales basadas en nociones de la globalización para una educación de calidad, tal es el caso de la enseñanza funcionalista basada en competencias, logros, evaluaciones, resultados y por formas de gestión académica de tipo empresarial (Day y Qing Gu, 2012; Gimeno, 2013; Hargreaves, 2003; Krauze-Jenzen y Garsten, 2014). De este modo, los esfuerzos por la acreditación y el mejoramiento de la calidad se caracterizan por discursos administrativos, sin considerar las características de los contextos y condiciones existentes en la universidad (Corredor, López, Muñoz, Pulido, Rincón y Velandia, 2013). Así, las instituciones educativas tienen la disyuntiva de servir al mantenimiento del sistema social o propiciar su transformación y mejora, para esto último, deberían abrirse a la participación, diálogo y colaboración con otras instancias sociales y educativas para la formación de sociedades justas (Moliner, Traver, Ruíz y Segarra, 2016).

En este contexto global, indagar las creencias de profesores universitarios puede proporcionar conocimiento para la comprensión de la forma en que conciben la enseñanza y sus prácticas, ya que existe evidencia empírica de la

relación entre las creencias de los docentes con un estilo congruente de enseñanza en sus prácticas (Ertmer, 2006; Luft y Roehring, 2007; Mansour, 2013). Se ha documentado que la manifestación de las creencias de los maestros en la práctica, depende de lo que perciben en determinadas circunstancias y las acciones que consideran apropiadas a llevar a cabo en dichas circunstancias, por lo que deben interpretarse en función de la cultura escolar en la que actúan y se desenvuelven (Bingimlas y Hanrahan, 2009; Luft y Roehring, 2007; Mansour, 2013; Nespors, 1987; Pajares, 1992). Estas nociones son consistentes con la visión de enseñanza al considerarla como el resultado de las interacciones entre docentes, estudiantes y planteamientos curriculares que están inmersos en una cultura escolar y social (Day, 2005).

Diversos elementos intervienen en la relación entre las creencias de los maestros y su práctica, como el contexto sociocultural y educativo, los conocimientos y otros tipos de creencias descritas por Davis y Andrzejewski (2009) así también, las epistemológicas que incluyen las creencias acerca de la naturaleza y los procesos del conocimiento. Las creencias sobre el aprendizaje se refieren a cómo las personas aprenden y lo que significa haber aprendido. De igual modo, las interpretaciones epistemológicas y del aprendizaje de los maestros tienen un impacto en sus creencias acerca de lo que significa enseñar y de la mejor manera de hacerlo. A partir de estos antecedentes es que surge esta indagación para conocer la manera en la que profesores mexicanos interpretan y asumen una posición ante la enseñanza en la universidad, para lo cual se planteó como interrogante *¿Cuáles son las creencias que guían la práctica de profesores universitarios?*

## 2. Método

Con el diseño metodológico cualitativo se buscó que, mediante la entrevista a profundidad, fueran los profesores quienes relataran sus experiencias acerca de la enseñanza, y comprender los significados construidos alrededor estas, ya que se reconoce que es el significado de las experiencias lo que constituye la realidad que es socialmente construida (Merriam; 2009 y Taylor y Bogdan, 2006). La literatura acerca de creencias de profesores señala la tendencia de las personas a construir explicaciones causales en torno a los aspectos de sus creencias, las cuales se manifiestan a través de declaraciones verbales y de este modo es posible identificarlas y comprenderlas (Pajares, 1992). Se aplicaron los procedimientos de la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2002) los

cuales fueron útiles para generar teoría emergente: comparación constante, muestreo teórico, codificación abierta, axial y selectiva.

Participaron diez profesores, considerándose en su selección la representatividad de los conceptos o muestreo teórico, el cual refiere al proceso de buscar participantes en los cuales un concepto está presente o ausente con la intención de encontrar regularidades y variaciones significativas (Strauss y Corbin, 2002). Se aplicó el criterio de saturación el cual significa no encontrar datos nuevos ya que “cualquier nuevo dato será solo un añadido, poco importante” (p. 318).

Las características iniciales de los participantes fueron las siguientes:

- Profesores en ejercicio que impartieran clases en nivel profesional, en instituciones educativas públicas y privadas.
- Profesores con indistinto tipo de contratación (planta o de cátedra).
- Disposición por colaborar en el desarrollo del estudio.
- Diversas áreas de conocimiento y años de experiencia.
- Ambos sexos.

Siguiendo el proceso de imposición de anonimato (Gibbs, 2014), se modificaron nombres y se omitió su adscripción institucional. Ver Tabla 1.

Tabla 1. Características de los participantes

Identificación	Años de Experiencia	Tipo de escuela	Área de enseñanza	Estudios profesionales	Tipo de contrato
Alberto	14	Pública	Administración de operaciones	Ing. En electrónica Maestría en administración de tecnologías de información Maestría en administración Doctorado en Administración	Tiempo completo
Alma	29	Privada	Química	Lic. Química Maestría en Ciencias	Planta
Beatriz	5	Pública	Sociología de la educación	Lic. en ciencias de la educación Maestría en educación	Cátedra

Eduardo	8	Pública	Propagación de plantas	Ing. Agrónomo Maestría en ciencias	Tiempo completo
Elsa	23	Privada	Cálculo integral	Lic. En Administración de empresas Maestrías en finanzas y educación	Cátedra
Felipe	25	Privada	Metodología de la investigación	Lic. Psicología Maestría en currículum Doctorado en educación	Planta
Gloria	24	Pública	Historia regional (norte de México)	Lic. En historia Maestría en metodología de la ciencia Maestría en historia Doctorado en educación (estudiando)	Tiempo completo
Jorge	35	Privada	Conversión de energía	Ing. Mecánico electricista Maestría en ingeniería eléctrica en sistemas de potencia	Planta
Olivia	22	Privada	Inglés	Lic. En traducción inglés-español Maestría en educación con énfasis en inglés como segunda lengua Doctorado en innovación educativa	Planta
Patricia	23	Pública	Métodos de investigación en comunicación	Lic. En comunicación Maestría en comunicación Doctorado en educación	Tiempo completo

Fuente: elaboración propia

Se realizaron varias entrevistas a profundidad a cada participante (Taylor y Bogdan, 2006) para tener la oportunidad de indagar las creencias que están presentes en su práctica docente y conocer las experiencias subjetivas y vivencias a través del relato oral cuando el asunto de interés no está disponible para ser observado (Lucca y Berríos, 2003 y Strauss y Corbin, 2002).

Se buscó provocar relatos que fueran significativos y sentido personal para los profesores con las siguientes características que definen a las creencias:

- Relatos que expresaran conocimiento considerado como cierto o verdadero y útil (juicio valorativo-presunción existencial - estar convencido de-).
- Relatos en los cuales estuvieran asociados sentimientos de seguridad, (tener certeza de-estar seguro de-).
- Relatos recordados con facilidad (memoria episódica).
- Relatos en los cuales se hubiera creado una situación alternativa debido a un evento desagradable o no deseado (alternancia) (Pajares, 1992; Nespor, 1987).

Como primer paso en el proceso analítico se buscaron conceptos que representaban patrones (regularidades) y diferencias (variaciones) para crear las categorías. El segundo paso o codificación axial, consistió en buscar relaciones entre las categorías y finalmente el tercero consistió en la codificación selectiva o proceso de integrar y refinar las categorías. Estos procesos dieron por resultado la generación de teoría emergente, es decir descubrir conceptos y relaciones en los datos y posteriormente organizarlos en un esquema explicativo (Strauss y Corbin, 2002).

Finalmente, se discuten los resultados bajo la sociología y pedagogía crítica y la organización de los modelos de enseñanza que utilizan los profesores participantes desde la perspectiva de Joyce, Weil y Calhoun (2009) quienes plantean que un modelo de enseñanza es el modo mediante el cual se lleva a cabo la enseñanza para ayudar a los estudiantes a adquirir información, habilidades, modos de pensar, de expresarse y de aprender.

### 3. Resultados

Las creencias se agruparon en dos categorías: 1) *saber hacer para la comprensión* y 2) *mantener la atención e interés de los estudiantes*. En cada categoría se presentan en tablas las creencias compartidas por los profesores (regularidades), así como las excepciones (variaciones), y las propiedades que son los atributos comunes de la categoría y listas con declaraciones de los profesores. Así también se describen las características de las categorías acompañadas de fragmentos de citas textuales de los profesores.

Al describir las creencias de los profesores acerca de cómo conducen la enseñanza, es importante destacar que la enseñanza es retroalimentada por el aprendizaje, es decir estas creencias son sostenidas por la creencia de que

los alumnos están aprendiendo. Se encontró como creencias dominantes las siguientes: la exposición por parte del profesor debe ser mínima para que los alumnos participen activamente en el desarrollo de las actividades en clase y puedan aplicar el conocimiento; la creencia en el control de la atención de los alumnos y supervisión de las actividades en forma grupal. Como excepciones se encontró la creencia de dar seguimiento personalizado a cada alumno para verificar y orientar su aprendizaje y la creencia en la clase expositiva y el modelado como medio para ayudar a los alumnos a comprender la teoría. En relación a los aspectos que toman en cuenta los profesores para saber si los alumnos están aprendiendo, creen que obtienen ese conocimiento por las preguntas y comentarios que hacen durante las clases, así como los resultados de los exámenes y los trabajos que realizan. A continuación, se describen las categorías que emergieron en la indagación.

### 3.1. SABER HACER PARA LA COMPRESIÓN

Nueve profesores creen que la enseñanza centrada en el estudiante para que produzca aprendizajes debe involucrar su participación activa. Esto implica para el docente la planeación de las clases con actividades contextualizadas para que los alumnos apliquen el conocimiento, además de la supervisión grupal o individual de las actividades que desarrollan los alumnos en el salón de clases y las tareas en casa. En la tabla 2 se presentan algunas declaraciones de los profesores.

**Tabla 2. Saber hacer para la comprensión**

<b>Propiedad</b>	<b>Declaraciones de los profesores</b>
<b>Participación activa de los estudiantes</b>	Exposiciones breves y concisas por parte del docente. Resolución de problemas por parte del docente como modelo. Debates. Resolución de problemas con contexto diseñados por el docente. Resolución de problemas del libro. Preguntas para provocar participaciones. Resolver ejercicios. Juegos. Organizadores y esquemas elaborados por el docente.

Excepción o variación	Clase completa con explicaciones del profesor. Problemas típicos sin contexto. Libro de texto como recurso.
-----------------------	---

Fuente: Elaboración personal

Nueve profesores creen que exponer es útil para introducir la clase y explicar los temas principales. Seis profesores elaboran presentaciones *power point* con los conceptos principales de las temáticas, y tres profesores en sus presentaciones utilizan el pizarrón, en ambos casos elaboran esquemas, organizadores, figuras y gráficos. En relación a la exposición se encontró la creencia de que ésta debe ser breve para que los alumnos realicen actividades y apliquen el conocimiento. Los profesores Alma y Felipe comentaron respectivamente:

Preparo una presentación power point con todos los elementos, o la teoría o los conceptos básicos del tema de termodinámica e intercalo problemas para que vayan entendiendo los conceptos, es una presentación que puede ser de 50 diapositivas, pero la voy intercalando, no doy las 50 diapositivas en una sesión, sino que doy unas 15 o 20, doy la teoría rápido y luego hago una actividad, una actividad para que apliquen, porque en química todos son problemas.

Expongo usando presentaciones *power point* para esquematizar lo importante y que ellos profundicen, hago esquemas, organizadores para presentar a los alumnos el contenido organizado, hay que tener un marco, o *focus* y claridad, aunque también provocar el conflicto cognitivo. Quiero que los alumnos sean teóricos, que sepan fundamentar el conocimiento y también que lo apliquen, que elaboren productos, ya sea casos, proyectos de investigación o un diseño instruccional.

Como excepción, el profesor Jorge cree que explicar todo el contenido es lo más importante a considerar para conducir la enseñanza:

Explico todo lo que tengo que explicar, mediante figuras, ecuaciones, etc, en el pizarrón, como quien dice en forma tradicional, si uso tecnología, muchas clases las uso con presentaciones *power point*, pero básicamente eso, y complemento la presentación con el pizarrón.

Nueve profesores creen que las actividades que se realizan en el aula deben tener contexto para que los alumnos vean la utilidad del conocimiento y puedan comprenderlo, por contexto se entiende planteamiento de problemas, casos o dilemas de situaciones que suceden en la vida real, al respecto los siguientes comentarios:

He procurado poner en los ejercicios y problemas contexto, que los alumnos puedan ver la aplicación en su área de ingeniería, por ejemplo, un problema relacionado con temperatura, masa, velocidad, con cuestiones que están viendo en otros cursos o que verán más adelante, con la idea de que vean sentido a lo que están aprendiendo (Profesora Elsa).

Llevamos a discusión en un debate por ejemplo un problema de la realidad, del agua por ejemplo de una presa, una situación que está sucediendo en la realidad, argumentos de tipo político, cultural, así los alumnos se involucran más porque son asuntos que están sucediendo en el contexto real (Profesora Beatriz).

Como excepción, el profesor Jorge no cree que los alumnos al resolver problemas con contexto logren adquirir conocimiento él cree que las técnicas didácticas no ayudan a los alumnos a aprender por sí mismos y limitan el conocimiento a problemas específicos que posteriormente no podrán aplicar a diversas situaciones, por ello prefiere enseñar con problemas típicos, al respecto comentó:

Básicamente creo que ahora están tratando de utilizar nuevas técnicas didácticas que, pues pretenden ayudar al estudiante a aprender por sí mismos, pero creo que se dispersa mucho el conocimiento y no se concentran en el material, entonces se está insistiendo mucho ahora en tratar de aprender a resolver problemas con contexto, no estoy seguro que eso vaya a funcionar en forma equivalente a lo que se tenía anteriormente.

Dado que la enseñanza se desarrolla en un curriculum por disciplinas, para estimular la participación activa de los estudiantes y por consiguiente favorecer su aprendizaje, los profesores planean y conducen la enseñanza intentando acercarse a la enseñanza centrada en el alumno guiados por la creencia de que el aprendizaje e interés por el conocimiento se da en contextos de aplicación. En este contexto, aunque el conocimiento de las disciplinas no se presenta interrelacionado ni es producido por los alumnos sí puede generar comprensión (Pérez Gómez, 2008; Morin, 2014). Sin embargo, la diferencia entre el enfoque centrado en los contenidos de la asignatura y el centrado en el alumno es que este último enfatiza el desarrollo de relaciones humanas para la formación de alumnos autónomos, en contraste con la enseñanza de contenidos. En este enfoque el profesor es facilitador del conocimiento porque asesora a petición de los alumnos, en lugar de controlar su aprendizaje (Joyce et al., 200).

### 3.2. MANTENER LA ATENCIÓN E INTERÉS DE LOS ESTUDIANTES

Nueve profesores creen que, debido a las características de los estudiantes, es necesario mantener su atención e interés. En la tabla 3 se presentan las declaraciones de los profesores.

**Tabla 3. Mantener la atención e interés de los estudiantes**

Propiedad	Declaraciones de los profesores
<b>Control de la clase por las características de los alumnos</b>	Hay que cambiar el estímulo frecuentemente. Los alumnos se distraen fácilmente. Los alumnos no atienden las exposiciones más de 15 o 20 minutos. Preparar actividades divertidas. Hacer preguntas frecuentemente. Hay que aplicar exámenes rápidos de la teoría. Dar asesorías en contraturno. Revisión y supervisión de las actividades en forma grupal.
<b>Excepción o variación</b>	Es responsabilidad del alumno mantener el interés. Se les indica el error no la solución. Revisión y supervisión de las actividades en forma individual.

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con lo expresado por los profesores estas creencias están relacionadas con los comportamientos de los alumnos durante las clases, tales como el rechazo a la memorización de formulas e información, la pérdida de atención si no aprecian la aplicabilidad de las actividades, el tiempo de atención a las explicaciones del profesor y distracciones con la tecnología, por lo cual creen que es necesario exponer poco tiempo, buscar retos, motivarlos, supervisar el aprendizaje y sostener el interés para estimular el aprendizaje autorregulado.

En cuanto a la pérdida de atención a las explicaciones del profesor, estos comparten la creencia de que los alumnos se distraen fácilmente y no sostienen la atención, a este respecto se presentan los siguientes comentarios:

Cuando uno hace la explicación en el pizarrón, voltean para un lado, para otro, se duermen, pero cuando ya está explicada y vamos al campo hay más participación en las prácticas, hay más movimiento, más que ver u oír ellos quieren hacer (Profesor Eduardo).

Hay que estimularlos para que participen o reaccionen, no quiero generalizar, pero hay una falta de “hambre” por aprender, falta de interés, de inquietud por buscar, por indagar en fuentes, son muy tecnológicos, pero creo que no aprovechan la tecnología para aprender (Profesor Felipe).

Yo no puedo pasarme más de 20 minutos explicando porque los muchachos se pierden, ahorita ya no tienen capacidad de estar viendo 20 minutos, sino que trato de dar unos 15 o 20 minutos de explicación y me apoyo siempre de una presentación con más figuras que letras y luego hacemos una actividad en clase, o sea, ya llevo una actividad preparada donde ellos tienen que utilizar lo que les estoy explicando (Profesora Alma).

Respecto a mantener el interés de los estudiantes, los profesores mencionaron la necesidad de presentarles retos con actividades aplicables y divertidas:

Buscar contextos o situaciones en que las matemáticas se apliquen o sea más divertida, las actividades tienen que tener un cierto nivel de dificultad comprensible para ellos, porque puede pasar justamente lo contrario que la dificultad sea tan elevada que se desmotiven y ya no quieran continuar (Profesora Elsa).

Hay que buscarles un reto que a ellos les guste, alguna sorpresa para que se mantengan interesados, pues siempre estos alumnos deben estar interesados si no ellos empiezan a textear u otra cosa (Profesora Olivia).

Hay que retarlos a que logren comprender y asimilar, pero sobre todo aplicar el conocimiento retar a que apliquen lo que están viendo (Profesor Alberto).

Como excepción, el profesor Jorge cree que es responsabilidad del alumno estudiar y mantener su propio interés, al respecto mencionó:

Mi deber es preparar el material y explicarlo, resolver algunos problemas, de ese modo ayudarlos a comprender, es su deber estudiar.

En cuanto al seguimiento y revisión de las actividades en clase, siete profesores las revisan de manera grupal. Señalan el error y orientan a los alumnos acerca de la manera correcta de realizarlas. Al respecto Alberto dijo “se les dice en qué se equivocaron y cómo lo deberían haber resuelto también se les hace la corrección y se les dice qué debieron utilizar para solucionarlo”. La profesora Patricia comentó:

Yo dedico mucho tiempo a retroalimentar y a trabajar con los equipos entonces yo me siento con un equipo y los demás están trabajando en lo suyo, trabajo como proceso, les digo ahora tienen que corregir lo anterior hasta que queden los capítulos bien hechos.

Como excepción, dos profesoras creen que la supervisión y revisión de todas las actividades en forma individual es necesaria. Olivia señaló que esto se debe a que en la clase de inglés el alumno tiene que presentar un examen individualmente para poder graduarse, mientras que Alma indicó que es la manera en que logra que los alumnos estudien, hagan las actividades y tareas, ellas comentaron respectivamente lo siguiente:

Yo voy supervisando, a ver, allí faltó el pasado o este es un verbo irregular, entonces me voy alrededor y voy viendo que hagan las correcciones, entonces, me tienen que dar las correcciones y la versión final ya corregida y hacen un portafolio, ya tenemos ahí las versiones para que ellos vayan como viendo las diferencias y el avance sobre todo que van teniendo.

En todas las clases hay actividades, todas las actividades en clase son entregables y se califican y forman parte de la calificación, si no, no las hacen, aunque les des la actividad no te la entregan, pero cuando les dices, se entrega y se va a calificar y forma parte, ahí sí la hacen, entonces yo reviso todas las actividades individuales.

Otra excepción encontrada es la creencia de que es responsabilidad de los alumnos preguntar al maestro cuando tiene dudas o requiere asesoría acerca de cómo resolver algún problema, al respecto el profesor Jorge comentó: “Cuando tienen dudas preguntan en clase o también pueden ir a asesorías, por lo general son muy pocos los que van”. En relación a la forma de revisar los exámenes o problemas de tarea este profesor mencionó que señala el error y no la solución para que sean los alumnos los que busquen por su cuenta, dijo:

Cuando yo reviso le marco la parte donde está equivocada y les pongo que tantos puntos le quité en cada problema, entonces normalmente uso una pluma roja y con esa pluma voy marcándoles, como quien dice si un número no es correcto lo encierro en rojo y si la respuesta que obtuvieron no está correcta también se la marco y les digo no da esa respuesta.

La manera en que enseñan los profesores es retroalimentada por el aprendizaje que van mostrando los alumnos, se encontró una relación entre ¿cómo sabes qué enseñas bien? y ¿cómo sabes que los alumnos aprenden? Todos los profesores manifestaron que se dan cuenta de que están enseñando bien por los aprendizajes de los alumnos, esto se refleja en las preguntas que hacen en

las clases, los ejercicios, problemas y casos que resuelven y por los proyectos que realizan, al respecto los comentarios de dos profesoras:

Puedo saber que aprenden cuando cambian su perspectiva, su actitud, van haciendo preguntas y por los resultados, lo traducimos en las evaluaciones, con los instrumentos de evaluación nos damos cuenta si van aprendiendo si se van interesando, obviamente también en su lenguaje, los conceptos que utilizan (Profesora Gloria).

Yo creo que si aprenden ya casi para el final del semestre se ve el progreso en el aprendizaje por el proyecto que están haciendo, a pesar de batallar para que comprendan que la investigación es un proceso, al final es una satisfacción el que hagan buenos proyectos (Profesora Patricia).

Hemos visto que la enseñanza tiene como tema dominante la aplicación para la comprensión del conocimiento y mantener la atención e interés de los estudiantes. Estas creencias son sostenidas por las características de los estudiantes y de la estructura curricular e informan de los sucesos que enfrentan los docentes al conducir la enseñanza para fomentar la participación activa de los estudiantes, la comprensión y con ello la autorregulación. A pesar de que los profesores realizan estos esfuerzos, la autorregulación es un proceso interno de los estudiantes, el cual se caracteriza por el establecimiento de metas y evaluaciones del progreso del propio aprendizaje (Schunk, 2008). Estas creencias sugieren partir de una interpretación de lo que es posible entender por autorregulación en el enfoque curricular por disciplinas, es decir, parecen surgir del punto de vista del maestro y no como resultado de la deliberación del conocimiento y de los procesos de enseñanza aprendizaje entre profesores y alumnos (Giroux, 2013).

En el siguiente apartado se discuten estas creencias desde una perspectiva crítica y se considera la organización de los modelos de enseñanza.

#### *4. Discusión y conclusiones*

Cabe recordar que las creencias de los profesores participantes en este estudio están inmersas en un contexto sociocultural en el cual se desenvuelven, el cual incluye las expectativas acerca de lo que es ser un buen profesor, los conocimientos, las características de los alumnos y la disposición curricular por asignaturas. En este apartado las creencias de los profesores universitarios acerca de la enseñanza y sus prácticas, se interpretan a partir de los modelos de enseñanza planteados por Joyce et al. (2009), así como de otros referentes

críticos que permiten plantear algunas conclusiones. Se organiza en cuatro apartados a) *la comprensión se contrapone con la memorización*, b) *la organización de la información mediante la exposición*, c) *aproximación al modelo inductivo* y d) *el modelo de instrucción directa*.

*La comprensión se contrapone a la memorización.* Ninguno de los profesores otorgó relevancia a la memorización como estrategia para enseñar-aprender, los profesores señalaron que los alumnos no aprenden datos, hechos o definiciones, ni la tabla periódica en química, ni las fórmulas para despejar y hacer aproximaciones para resolver problemas. Estas creencias también provienen de comentarios que las autoridades educativas y estudiantes hacen a los maestros, los cuales señalan que este tipo de información ya se encuentra en internet por lo que no es necesaria aprenderla y saberla. Joyce et al. (2009) indican que existe una falsa interpretación del aprendizaje memorístico el cual es necesario para incrementar el poder del aprendizaje. Coll desde 1995, al analizar los tipos de conocimientos señaló que el conocimiento de cualquier disciplina requiere información. La cual consiste en hechos o datos, estos deben aprenderse de manera literal o por asociación, no es necesario comprenderlos por su naturaleza factual, pero son necesarios para construir una base de datos en la estructura cognitiva, sin la cual “será poco lo que podamos entender” (21). Ejemplos de hechos o datos están las formulas, símbolos químicos, nombres de personajes, lugares, acontecimientos, fechas, tablas de multiplicar, entre otros.

*Organización de la información mediante la exposición.* Las exposiciones que realizan los docentes con ayuda de esquemas, organizadores y figuras son importantes para el aprendizaje de conceptos ya que proporcionan la estructura del material que se ha de aprender, Joyce et al. (2009). En este modelo el papel del profesor es muy activo puesto que es él quien organiza los contenidos y presenta la información a través de la clase expositiva, el éxito de este modelo depende la estructura cognitiva del estudiante (lo que sabe) y la manera en que el nuevo aprendizaje resulta significativo y pueda ser adquirido y retenido. En definitiva, es un modelo que funciona como un andamio que permite a los alumnos tener claridad ante el nuevo conocimiento y tiene el poder de ser significativo si los alumnos están preparados para procesarlo, es decir, si logran encontrar las relaciones entre el conocimiento y sus conocimientos anteriores.

*Aproximación al modelo inductivo.* El desarrollo de la enseñanza por medio de resolución de problemas, elaboración de proyectos, debates y casos forman parte de la enseñanza cuyo propósito es conducir a los alumnos al

descubrimiento. Joyce et al. (2009) identifican que este modelo desarrolla la capacidad de comprender inductivamente a través de la práctica. En este caso la función de los profesores consiste en proporcionar a los estudiantes actividades que requieren la ejecución de procesos mentales como el análisis, síntesis, clasificación e interpretación los cuales si se trabajan adecuadamente requieren cada vez menos del apoyo de los profesores. Sin embargo, considerando las declaraciones de los profesores, en cuanto a que la enseñanza se centra en la comprensión de la disciplina académica y la participación activa del profesor en el mantenimiento del interés y atención de los estudiantes, la aplicación de este modelo, aunque es inductivo, sugiere características predominantes de la enseñanza basada en el modelo de instrucción directa.

*La instrucción directa.* Dado que la enseñanza se basa en un currículum por disciplinas, los profesores manifestaron tener un compromiso por enseñar los contenidos o conocimientos descritos en el programa de estudios. Y son ellos los que preparan las exposiciones, seleccionan y diseñan las actividades, controlan y dan seguimiento a las actividades que realizan los alumnos, su enseñanza puede considerarse dentro del modelo de instrucción directa, el cual tiene como propósito la enseñanza centrada en el contenido académico de la disciplina o asignatura. Para Joyce et al. (2009) se caracteriza por el papel central del profesor en la dirección y control de las actividades o tareas de aprendizaje, así también por el desarrollo de las clases en un ambiente estructurado en el cual se limitan las interacciones entre docente-alumnos que no sean académicas. Para estos mismos autores la enseñanza bajo este modelo sí puede aumentar el compromiso de los alumnos y por consiguiente el aprendizaje.

A partir de estos resultados, se puede comprender que algunas nociones que los teóricos han documentado acerca de la influencia de la globalización en educación (Giroux, 2013; Jarvis, 2006; Morin, 2014; Ornelas, 2009; Stevenson et al., 2014), se han incorporado a las creencias de los profesores. Especialmente aquellas que tienen que ver con el conocimiento valioso por ser útil o aplicable, el énfasis en la enseñanza como técnica en la que el saber hacer es el indicador del aprendizaje. Ron Barnett (2000) utiliza el concepto de *performativity* de Lyotard para argumentar que la mercantilización se ha convertido en un nuevo tema universal manifestado en las tendencias hacia la mercantilización y modificación de la enseñanza, y la investigación y las diversas formas en que las universidades cumplen los nuevos criterios de *performativity*, tanto locales como globales con énfasis en productos medibles.

En palabras de Ball (2003) es un nuevo modo de regulación estatal que permite gobernar de forma “liberal avanzada”. La cual requiere que los profesionales individuales, en este caso los profesores, se organicen como una respuesta a objetivos, indicadores y evaluaciones, con ello se pretende que la enseñanza en las universidades públicas y privadas contribuyan a la *performativity* del sistema social.

Estos hallazgos son importantes para los profesores en tanto se logre comprender que las creencias identificadas en este estudio sugieren la conformación de una cultura compartida, por tres razones:

1. Los docentes interpretan el modelo educativo institucional a partir de sus creencias, y de las posibilidades del contexto escolar y áulico al ajustar sus creencias y prácticas como acercamiento a ese modelo.
2. La relación entre enseñar bien y el aprendizaje obtenido por los alumnos retroalimenta y sostiene las creencias acerca de la enseñanza. Así, los profesores se aproximan al enfoque inductivo en el cual se busca que los estudiantes hagan sus propios descubrimientos, pero guiados por la instrucción directa como modelo predominante, el cual es apropiado para un currículum fragmentado por disciplinas en contraposición a uno integrado.
3. El currículum universitario no ha incorporado aún las condiciones institucionales para el cambio, para que el alumno sea el centro de la enseñanza, desarrolle el aprendizaje autorregulado y genere conocimiento.

Pallarés (2018) desarrolla el término de “educabilidad” del ser humano, en la articulación de la reflexión-acción y teoría práctica en la responsabilidad con la humanidad, asumiendo que los cambios en educación son complejos e implican cambios en lo ético, antropológico, psicológico, social y político. En la universidad, las exigencias de cambio e innovación se definen en términos instrumentales, esto, aunado a la necesidad de cubrir el programa de estudios y el ritmo de trabajo conllevan a los profesores a destinar el tiempo disponible a la actualización en contenidos y búsqueda de actividades y recursos para conducir la enseñanza. Esto ha ocasionado la intensificación de sus responsabilidades y pocas oportunidades para trabajar en colaboración y reflexionar con otros docentes en las circunstancias en las cuales desarrollan la profesión (Burke, Stevenson y Whelan, 2015; Carbonell, 2006; Jarvis, 2006). Para que estos procesos reflexivos y colaborativos se produzcan, es indispensable pensar en el

currículum universitario como una construcción cultural (Sánchez y Caldera, 2017) y como un lugar democrático en el que se puedan crear comunidades de práctica y proyectos solidarios en beneficio de las personas y la comunidad (Moliner et al., 2016; UNESCO, 2017).

El aprendizaje docente no puede limitarse a técnicas y recursos didácticas o al conocimiento de la asignatura que enseña. Hace falta incorporar la revisión y análisis del contexto global, nacional y regional. Retomar a la filosofía, sociología y a la pedagogía desde sus diversas posiciones, como disciplinas que sientan las bases para la deliberación y por consiguiente adoptar herramientas crítico-analíticas para examinar e interpretar la práctica, así también para generar aprendizajes perdurables y valiosos, innovación pedagógica y transformación social. Burke et al. (2015) señalan la falta de atención a los desafíos de la participación pedagógica y a las formas en que las universidades pueden apoyar la participación de diversos grupos mediante el desarrollo de culturas y marcos inclusivos, así como la reflexión y discusión de cómo las prácticas actuales pueden ser prácticas de estandarización y homogeneización que apuntan a ajustar al estudiante en la cultura y marco dominante.

Cabe reiterar que fomentar en los docentes la investigación, la reflexión y autocrítica de la práctica educativa puede favorecer su acercamiento a una visión más completa de la misma ya que permite tomar conciencia de situaciones que al ser habituales por lo general no son cuestionadas. Investigar en este sentido, conduce a la reconstrucción conceptual de las vivencias de la práctica educativa, de las interacciones profesor-alumnos-conocimiento-universidad-sociedad, de ese modo es posible adoptar una visión de empoderamiento de la profesión al ser generadores de conocimiento.

#### REFERENCIAS

- AMILBURU, M. G. (2013). What's new in the University's Current Crisis. Ponencia presentada en la *5th World Conference on Educational Sciences – WCES*. Sapienza University of Rome, Italy. doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.280 [Consulta: 2018, mayo 18].
- ASOCIACIÓN NACIONAL DE PROFESORES UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA. (2015). Carta a la UNESCO. Medellín, Colombia. Disponible: <http://apun.biz/noticias/generales/107-profesores-maestras-e-investigadores> [Consulta 2018, Junio 10].
- BAILEY, M. y FREEDMAN, D. (2011). *The assault on universities a manifesto for resistance*. London: Pluto Press.

- BALL, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228. doi.org/10.1080/0268093022000043065 [Consulta: 2018, Mayo 12].
- BARNETT, R. (2000). *Realising the university in an age of supercomplexity*. Buckingham: Open University Press.
- BECKMANN, A. y COOPER, CH. (2013). Neoliberal Globalisation, Managerialism and Higher Education in England: Challenging the Imposed 'Order of Things'. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 8(1), 5-24. Disponible: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1127600> [Consulta 2018, Abril 22].
- BINGIMLAS, K. y HANRAHAN, M. (2010). The relationship between teachers' beliefs and their practice: How the literature can inform science education reformers and researchers. En M. F. Tasar & G. Cakmakci (Eds.), *Contemporary Science Education Research: international perspectives* (pp. 415-422). Ankara, Turkey: Pegem Akademi.
- BURKE, P. J., STEVENSON, J. y WHELANC, P. (2015). Teaching 'Excellence' and pedagogic stratification in Higher Education. *International Studies in Widening Participation*, 2(2), 29- 43. Disponible: <http://shura.shu.ac.uk/id/eprint/11087> [Consulta 2018, Mayo 22].
- CARBONELL, J. (2006). El profesorado: Entre el binomio de la seguridad-certeza y el triángulo riesgo-inseguridad-incertidumbre. En Gimeno, J. (Ed.), *La reforma necesaria: Entre la política educativa y la práctica escolar* (pp. 109-122). Madrid, España: Morata.
- COOPER C. (2015) Critical pedagogy in Higher Education. En Cooper C., Gormally S., Hughes G. (Eds), *Socially just, radical alternatives for education and youth work practice*. London: Palgrave Macmillan.
- CORREDOR, H., LÓPEZ, Q., MUÑOZ, N., PULIDO, O., RINCÓN, J. y VELANDIA, M. (2013). Pedagogía crítica en la educación superior: Una aproximación desde la didáctica. *Revista Corporeizando*, 1(12), 166-194. Disponible: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/corporeizando/article/view/2025> [Consulta 2018, Junio 10].
- DAVIS, H. y ANDRZEJEWSKI, C. (2009). Teacher Beliefs. En E. Anderman & L. Anderman. (Eds.). *Psychology of classroom learning: An encyclopedia (PCL)* (pp. 909-915). New York, NY, EE.UU: Macmillan Reference.
- DAY, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid, España: Narcea.
- DAY, C. y QING, G. (2012). *Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas*. Madrid, España: Narcea.
- DE LA TORRE, M. (2013). La universidad, institución milenaria en busca de sentido: la crítica y el humanismo como finalidades universitarias. Autor (Ed.), *La Universidad que necesitamos: Reflexiones y debates* (pp. 21-48). México: Juan Pablos.

- ERTMER, P. A. (2006). *Teacher pedagogical beliefs and classroom technology use: A critical link*. Trabajo presentado en la American Educational Research Association. Disponible: [http://www.edci.purdue.edu/ertmer/docs/aera06\\_tchrbeliefs.pdf](http://www.edci.purdue.edu/ertmer/docs/aera06_tchrbeliefs.pdf) [Consulta 2017, enero 15].
- GIBBS, G. (2014) *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- GIMENO, J. (2013). *En busca del sentido de la educación*. Madrid, España: Morata.
- GIROUX, H. (2013). Pedagogía crítica como proyecto de profecía ejemplar: cultura y política en el nuevo milenio. En Imbernón, F. (Ed.), *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato* (pp. 53-62). Barcelona, España: Graó.
- HARGREAVES, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento. La educación en la era de la inventiva*. Barcelona, España: Octaedro.
- JARVIS, P. (2006). *Universidades corporativas: Nuevos modelos de aprendizaje en la sociedad global*. Madrid, España: Narcea.
- JOYCE, B., WEIL, M. y CALHOUN, E. (2009). *Modelos de enseñanza*. Barcelona, España: Gedisa.
- KRAUSE-JENSEN, J. y GARSTEN, C. (2014). Neoliberal turns in higher education. *Learning and Teaching* 7 (3). doi: 10.3167/latiss.2014.070301 [Consulta 2018, Mayo 12].
- LITTLE, B., LOCKE, W., PARKER, J. y RICHARDSON, J. (2007). Excellence in teaching and learning: A review of literature for the Higher Education Academy. *Centre for Higher Education Research and Information at the Open University*. 1-70. Disponible: <https://www.heacademy.ac.uk/knowledge-hub/excellence-teaching-and-learning-review-literature-higher-education-academy> [Consulta 2018, Mayo 12].
- LUCCA, N. y BERRÍOS, R. (2003). *Investigación cualitativa en educación y ciencias sociales*. Colombia: Publicaciones Puertorriqueñas, Inc.
- LUFT, J. A. y ROEHRING, G. H. (2007). Capturing science teachers' epistemological beliefs: The Development of the Teacher Beliefs Interview. *Electronic Journal of Science Education*, 11(2), 38-63. Disponible: [ejse.southwestern.edu/article/download/7794/5561](http://ejse.southwestern.edu/article/download/7794/5561) [Consulta 2017, Enero 15].
- MANSOUR, N. (2013). Modelling the Sociocultural Contexts of Science Education: The Teachers' Perspective. *Research in Science Education*. 43, 347-369. doi 10.1007/s11165-011-9269-7 [Consulta 2017, Enero 20].
- MERRIAM, S. B. (2009). *Qualitative research. A guide to design and implementation*. San Francisco, CA, EE.UU: Jossey Bass.
- MOLINER, O., TRAVER, J. A., RUIZ, M. A. y SEGARRA, T. (2016). Estrategias que inciden en los procesos de democratización de la escuela. Una aproximación teórica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 116-129. Disponible: <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/1110> [Consulta 2018, Junio 10].

- MORIN, E. (2014). *La vía para el futuro de la humanidad*. Barcelona: Paidós.
- NESPOR, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19(4), 317-328. doi: 10.1080/0022027870190403 [Consulta 2016, Noviembre 18].
- ORNELAS, J. (2009). Neoliberalismo y capitalismo académico. En P. Gentili., G. Frigotto., R. Leher y F. Stubrin, (Eds.), *Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina* (pp. 83-119). Argentina: Homo Sapiens.
- PAJARES, F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*. University of Florida, 62(3), 307-32. Disponible: <http://rer.sagepub.com/content/62/3/307.short> [Consulta 2016, Noviembre 18].
- PALLARÉS, M. (2018). Recordando a Freire en época de cambios: concientización y educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(2), 126-136. doi.org/10.24320/redic.2018.20.2.1700 [Consulta 2018, Mayo 18].
- PÉREZ, S., y CASTAÑO, R. (2016). Funciones de la Universidad en el siglo XXI: humanística, básica e integral. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 191-199. doi.org/10.6018/reifop.19.1.202451 [Consulta 2017, Mayo 16].
- RICHARDS, J., GALLO, P., y RENANDYA, W. (2001). Exploring Teacher's Beliefs and the Processes of Change. *PAC Journal*, 1(1) 41-62. Disponible: <http://www.pac-teach.org/jrnl-v1/> [Consulta 2016, Noviembre 18].
- SÁNCHEZ, C. y CALDERA, E. (2017). Aportes de las teorías postcríticas al discurso curricular universitario. *Revista de Pedagogía*, 38(102) 260-275. Disponible: [http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev\\_ped/article/view/13763/13457](http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_ped/article/view/13763/13457) [Consulta 2018, Mayo 18].
- STEVENSON, J., BURKE, P. J. y WHELAN, P. (2014). *Pedagogic Stratification and the Shifting Landscape of Higher Education*. York: Higher Education Academy. 1-48. Disponible: <http://shura.shu.ac.uk/id/eprint/14505> [Consulta 2018, Mayo 12].
- STRAUSS, A. y CORBIN, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Editorial de la Universidad de Antioquia.
- TAYLOR, S. J. y BOGDAN, R. (2006). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Madrid, España: Paidós.
- UNESCO (2017). La Educación al Servicio de los pueblos y el planeta: creación de futuros sostenibles para todos. *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo*. Publicaciones UNESCO (pp. 1-13, 376-385). Disponible: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002485/248526S.pdf> [Consulta 2017, Mayo 25].

#### AUTORES DEL ARTÍCULO

JOSEFINA BAILEY MORENO, es doctora en Filosofía con Acentuación en Estudios de la Educación por la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL). Es profesora en la Maestría en Educación de la Escuela de Humanidades y Educación (Educación digital, Vicerrectoría Académica e Innovación Educativa) del Tecnológico de Monterrey, en donde ha impartido diversos cursos, es asesora de tesis y proyectos. Sus líneas de investigación se enfocan al estudio de la práctica docente, formación y colaboración de profesores, comunidades de práctica y gestión escolar.

*Correo electrónico:* josefina.bailey@itesm.mx

MANUEL FLORES FAHARA, es doctor en Filosofía Ph. D. en el área de: Currículum e Instrucción por The University of Texas at Austin. Cuenta con una certificación en Aprendizaje colaborativo por The University of British Columbia en Vancouver Canadá. Profesor en la Escuela Nacional de Humanidades y Educación del Tecnológico de Monterrey donde ha impartido cursos en la maestría en educación y en el doctorado en innovación educativa. Fungió como director de la Maestría en Educación (2000 a 2003) y del Centro de Investigación en Educación (2003- 2006). Fungió como Coordinador de la Cátedra de Investigación: La escuela como organización de conocimiento (2011-2014). Su investigación se ha enfocado en la temática de la práctica docente en la sociedad del conocimiento. Actualmente es miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel 1.

*Correo electrónico:* manuel.flores@itesm.mx