



"El saber de mis hijos
hará mi grandeza"

Universidad de Sonora
División de Ciencias Sociales
Maestría en Innovación Educativa

***"Creencias de profesores de educación superior de Sonora acerca del
aprendizaje y la enseñanza"***

Tesis

Que para obtener el grado de:
Maestría en Innovación Educativa

Presenta:

María Guadalupe Zavala Escalante

Directora de Tesis:

Dra. Ety Haydee Estévez Nenninger

Hermsillo, Sonora; 7 Diciembre del 2011.

Universidad de Sonora

Repositorio Institucional UNISON



“El saber de mis hijos
hará mi grandeza”



Excepto si se señala otra cosa, la licencia del ítem se describe como openAccess

Hermosillo, Sonora a 7 de Diciembre del 2011.

Dr. Federico Zayas Pérez

Coordinador de la Maestría en Innovación Educativa

Presente.

Por este medio se le informa que el trabajo titulado **“Creencias de profesores de educación superior de Sonora acerca del aprendizaje y la enseñanza”**, presentado por la pasante de Maestría, *María Guadalupe Zavala Escalante* cumple con los requisitos teórico-metodológicos para ser sustentado en el examen de grado, para lo cual se aprueba su publicación.

Atentamente

Dra. ETTY HAYDEE ESTÉVEZ NENNIGER
Asesor Director

Dra. EMILIA CASTILLO OCHOA
Asesor Sinodal

Dr. JOSÉ ÁNGEL VERA NORIEGA
Asesor Sinodal

Mtra. JOSEFINA KRIMPE ROSAS
Asesor Sinodal

Agradecimientos

Esta tesis representa un parte aguas entre una etapa muy enriquecedora y el camino que el tiempo obliga. Todas las experiencias vividas en estos dos años y la conclusión de mi tesis, han habido personas que merecen las gracias porque sin su valiosa aportación no hubiera sido posible esta tesis y también hay quienes las merecen por haber plasmado su huella en mi camino.

Primero que nada le doy gracias a Dios por haberme dado vida y salud y por haberme permitido concluir con una etapa muy linda y satisfactoria de mi vida.

A mi Madre y Padre que siempre estuvieron ahí conmigo apoyándome en todo momento y me ayudaron a salir adelante incluso cuando ya no encontraba salidas, por sus sacrificios para poder concluir con mi carrera y tesis, al igual que por su gran amor hacia mí.

A mis Hermanas y Hermano que estuvieron ahí cuando los necesitaba y por el apoyo incondicional que me brindaron durante toda mi carrera y por el cariño que siempre he recibido de ellos.

A mis Sobrinos (as) ya que con sus alegrías me motivaban a salir adelante día a día y me ayudaron a tener siempre vivo un sentimiento de felicidad y amor con sus locuras y travesuras.

A mi estimada y apreciada Dra. ETTY H. ESTÉVEZ N. por ser mi directora de tesis y por compartir conmigo grandes conocimientos por que me ayudaron a salir adelante cada día durante toda la trayectoria de mi trabajo.

A la Dra. Emilia Castillo, al Dr. Ángel Vera y la Maestra Josefina Krimpe por aceptar ser mis sinodales, apoyarme con las correcciones de mi trabajo, por sus comentarios, por sus conocimientos y todas aquellas palabras de sabiduría que cada uno de ustedes me decían para poder mejorar este trabajo.

A (sin estricto orden) Belatrix, Denisse, Rocío, Marcela, Liza, Felipe y Joel por ser unas (os) amigas (os) increíbles y con quienes he compartido muchos momentos que siempre llevaré conmigo. Ustedes han enriquecido mi vida con su alegría, gracias por recordarme que hay personas valiosas en el mundo y gracias por estar en el mío.

A mis profesores (as) Federico Zayas, Laura Urquidí, Lupita Lizárraga, Raúl Rodríguez por sus conocimientos, palabras de apoyo, risas y sobre todo por sus comentarios y/o opiniones acerca de mi trabajo.

Y por último, a Irene y Any por ser unas grandes personas, por su apoyo y consejos que siempre llevaré conmigo.

A todos muchísimas gracias y los quiero!!!

Dedicatoria

A Dios, mi madre Guillermina, mi padre Fernando, mi Hermano Fernando, mis hermanas Ibet, Marla, Eva y Ana y a mis sobrinos (as) Alan, Germán, Marian, Ivetita, Ivanna, Eliel y Emiliano.

Una de estas personitas por el momento no está con nosotros, pero sé que desde lejos él me apoya y me manda las mejores de las vibras, al igual que le da mucho gusto y alegría que concluya mi maestría. Sabemos que la vida es una lucha diaria y constante. Pero hay que ser optimistas y positivos yo sé que pronto estarás con nosotros y no te volverás a ir.

Yo sé que tú piensas en cada uno de nosotros a cada instante y más en tu pequeño que cada día crece más y más, todos aquí le contamos cosas sobre ti para que cuando regreses corra hacia ti y te de un gran beso y abrazo, por eso debemos ser fuertes y luchar cada día, ya te falta poco. Esto va por ti y por toda la familia, te espero con ansias,

Te quiero mucho Hermanito.

Con amor, cariño y alegría

Resumen

El presente estudio muestra cómo se encuentran hoy en día las creencias sobre enseñanza, aprendizaje y aprendiz, a partir de los docentes de las instituciones que participaron en esta investigación: Universidad de la Sierra, Universidad del Valle de México e Instituto Tecnológico de Hermosillo. En cuanto a la metodología es mixta (cuantitativa – cualitativa) y se aplicaron tres instrumentos: los primeros dos son el de *Datos generales* y, el *Cuestionario de Creencias del profesor*, los cuales fueron aplicados a un total de 105 docentes; el tercer instrumento fue la entrevista en la cual solo 8 docentes de las tres instituciones participaron. En cuanto a los resultados el hallazgo principal de este trabajo fueron dos relaciones, la primera de tales relaciones de significancia se presentó entre la variable de Formación docente (horas de capacitación) y dos factores: factor 1 “Motivación y apoyo al estudiante” y factor 3 “Centrado en la enseñanza”. A partir de este resultado puede pensarse que mientras más formación de índole pedagógico-didáctica tenga el docente, más motivación y apoyo reciben los estudiantes de parte de ellos y a su vez condicionan un mejor ambiente donde trabajar. Este resultado implica que los docentes consideran más importante, para la enseñanza y el aprendizaje, la motivación y el apoyo que pueda brindar el profesor a los estudiantes, que las competencias, conocimientos y habilidades que posea el propio docente. La segunda relación significativa que podría estar explicando en parte los resultados obtenidos en cuanto a las creencias de los profesores, es la que se encontró entre el factor 1 “Motivación y apoyo al estudiante” y la variable Grado Máximo; ante lo cual se puede entender que mientras más alto es el grado escolar que tiene el docente tiende a estar más involucrado con los sentimientos del estudiante.

Índice

Resumen

Capítulo 1. Introducción, motivos y finalidad de investigación.....	10
1.1. Antecedentes.....	11
1.2. Justificación.....	14
1.2.1. ¿Por qué un enfoque centrado en el aprendiz?.....	15
1.2.2. Profesor, enseñanza y aprendizaje en las políticas educativas de México.....	18
1.2.3. Problemas de aprendizaje y de desempeño docente en Educación Superior.....	19
1.2.3.1. En el aprendizaje.....	20
1.2.3.2. En la enseñanza.....	21
1.3. Contexto de la investigación: Instituciones de Educación Superior en Sonora.....	22
1.4. Algunos conceptos de inicio.....	22
1.5. Preguntas de investigación.....	24
1.6. Objetivos.....	24
Capítulo 2. Marco Teórico-Conceptual.....	25
2.1. Creencias sobre enseñanza y aprendizaje.....	25
2.2. Aprendizaje y aprendiz.....	28
2.3. Profesor y enseñanza centrada en el aprendizaje.....	33
2.4. Práctica y formación docente en educación superior.....	35
Capítulo 3. Metodología: Introducción.....	38
3.1. Población.....	39
3.2. Sujetos.....	41
3.3. Censo.....	41
3.4. Instrumentos.....	42
3.5. Procedimiento.....	45
3.6. Complemento cualitativo.....	45
3.7. Técnica de recopilación de información.....	46
3.8. Análisis de los datos cualitativos.....	47

Capítulo 4. Resultados Cuantitativos: Qué es lo que creen los docentes acerca de la enseñanza y el aprendizaje	
Introducción.....	48
4.1. Descripción de Variables.....	49
4.1.1. Perfil Socio demográfico.....	49
4.1.1.1. Edad.....	49
4.1.1.2. Género.....	50
4.1.2. Dimensión laboral.....	50
4.1.2.1. Departamento o área de adscripción.....	50
4.1.2.2. Años de antigüedad laboral.....	51
4.1.3. Formación y experiencia docente.....	53
4.1.3.1. Formación docente (han tomado cursos en los últimos 5 años).....	53
4.1.3.2. Grado académico.....	55
4.1.3.3. Experiencia docente en Educación Superior....	57
4.1.4. Análisis e Interpretación sobre Creencias del docente...	59
Capítulo 5. Resultados Cualitativos.....	63
Conclusiones.....	75
Referencias Bibliográficas.....	80
Anexos.....	85

Índice de Tablas

Tabla 1. Comparaciones de las 3 IES del estudio.....	39
Tabla 2. Variables e indicadores de la investigación.....	40
Tabla 3. Número de docentes en las 3 IES seleccionadas NT=105.....	40
Tabla 4. Resultados del Análisis Factorial del instrumento (creencias de los profesores).....	43
Tabla 5. Especificaciones del instrumento.....	44
Tabla 6. Distribución de sujetos informantes de la metodología cualitativa.	46
Tabla 7. Docentes de Tiempo Completo encuestados por institución.....	48
Tabla 8. Edad de los docentes de las 3 IES.....	49
Tabla 9. Horas empleadas en los cursos tomados por los docentes del ITH.	55
Tabla 10. Máximo Grado Académico de las IES.....	56
Tabla 11. Máximo Grado de los docentes en el ITH.....	57
Tabla 12. Años de Experiencia docente en Educación Superior de las IES.	58
Tabla 13. Distribución de los puntajes del instrumento.....	60
Tabla 14. Comparación de las medias de los factores con la media teórica (μ).....	61
Tabla 15. Resultados de la <i>t Student</i> entre los factores y variables.....	61

Índice de Gráficas

Gráfica 1. Distribución departamental de la Universidad de la Sierra.....	50
Gráfica 2. Distribución departamental de la Universidad del Valle de México.....	50
Gráfica 3. Distribución departamental del Instituto Tecnológico de Hermosillo.....	51
Gráfica 4. Años de antigüedad que presentan los docentes de las IES seleccionadas.....	52
Gráfica 5. Horas de formación docente en las IES (porcentaje).....	53
Gráfica 6. Horas de formación docente de la Universidad de la Sierra....	54
Gráfica 7. Horas de formación docente de la Universidad del Valle de México.....	54
Gráfica 8. Formación docente en el Instituto Tecnológico de Hermosillo.....	55
Gráfica 9. Grados Máximos de los docentes de la Universidad de la Sierra.	56
Gráfica 10. Grados Máximos en la Universidad del Valle de México.....	57
Gráfica 11. Años de experiencia docente de los docentes de la Universidad de la Sierra.....	58
Gráfica 12. Experiencia docente en Educación Superior en la Universidad del Valle de México.....	59
Gráfica 13. Años de Experiencia docente en el Instituto Tecnológico de Hermosillo.....	59

Figuras47

Figura 1. Ejemplo entrevista caso 1...	47
Figura 2. Entrevista caso 1.....	64
Figura 3. Entrevista caso 2.....	66
Figura 4. Entrevista caso 3.....	67
Figura 5. Entrevista caso 4.....	69
Figura 6. Entrevista caso 5.....	70
Figura 7. Entrevista caso 6.....	71
Figura 8. Entrevista caso 7.....	73
Figura 9. Entrevista caso 8.....	74

Capítulo 1. Introducción, motivos y finalidad de investigación

En el presente trabajo de investigación se abordará el tema de las creencias de los docentes de Educación Superior acerca del aprendizaje y la enseñanza. Se pensó como tema de indagación una vez que se ha constatado la necesidad de investigación en México y en Sonora sobre este tipo de creencias que pueden llegar a influir de manera importante en la enseñanza y el aprendizaje dentro del aula. Se eligieron tres instituciones de estructuras administrativas y de gestión diferentes: Universidad del Valle de México, campus Hermosillo (UVM) de sostenimiento privado; la Universidad de la Sierra (UNISIERRA) de sostenimiento público estatal y el Instituto Tecnológico de Hermosillo que forma parte del sub sistema de tecnológicos del país y es de sostenimiento público-federal.

Esta investigación participa en el proyecto “Hacia un Modelo Innovador de Evaluación de Instituciones de Educación Superior en Sonora” que tiene como objetivo elaborar un modelo de evaluación multidimensional y flexible, que sea aplicable a la diversidad de situaciones que se viven en las IES de Sonora, que incluya diferentes dimensiones de la realidad (Desarrollo y planeación institucional, Desarrollo Curricular, Desarrollo de la Docencia y Procesos formativos y estudiantes) y que permita aportar conocimiento útil en la toma de decisiones y el diseño de políticas educativas para el mejoramiento de la calidad de la Educación Superior de Sonora (Estévez, 2009). El presente estudio busca contribuir al conocimiento de la dimensión de la Docencia, mostrando cómo se encuentran hoy en día las creencias sobre enseñanza, aprendizaje y aprendiz, a partir de los docentes de las instituciones que participaron en esta investigación.

A continuación se analizan algunas investigaciones que se han hecho relacionadas con el tema de investigación.

1.1. Antecedentes

A pesar de los grandes avances que se han producido en los últimos años en los estudios relacionados con las creencias de los profesores, los investigadores siguen sin ponerse de acuerdo en algunos aspectos importantes como la forma de categorizar las concepciones del profesorado sobre la enseñanza y el aprendizaje (Domenech, Traver, Moliner y Sales, 2006). Las creencias de los profesores acerca de cómo debe ser la enseñanza o cómo aprenden los alumnos influyen en la adopción de los planteamientos hechos en las reformas educativas. A pesar de las diferentes perspectivas entre autores sobre la definición de creencias existe la coincidencia de que éstas son los significados, sentidos, percepciones, representaciones y premisas que tiene cada docente acerca del aprendizaje dentro del aula, percibidas como verdaderas por quien las sostiene, e implican códigos personales cognoscitivos y afectivos que disponen a las personas hacia ciertas formas de cómo actuar (Lebrija, Flores y Trejos, 2010).

McCombs y Whisler (1997) plantean la necesidad de considerar la perspectiva del profesor acerca del papel que desempeñan factores cognitivos y metacognitivos, afectivos, personales, sociales y diferencias individuales de los alumnos, pues influyen en que el desempeño del profesor se ubique más o menos centrado en el alumno.

Aguilar (2003) menciona que el estudio de las creencias de los docentes es un componente de gran valor para llegar a conocer y comprender la manera de utilizar este conocimiento con el fin de elaborar mecanismos que lleven a generar creencias compartidas, como apoyo de la redefinición de responsabilidades y el establecimiento de metas. Correa, Cuevas y Villaseñor (2004) dicen que los docentes siguen creyendo que el papel principal de la escuela es la enseñanza de conocimientos y no reflejan como creencia importante el vínculo entre la escuela y la sociedad, ni el valor social de la escuela. Mientras que Solar y Díaz (2009) comentan que las creencias están compuestas por conjuntos más o menos integrados y consistentes de ideas que se construyen a partir de las experiencias cotidianas. Y que en especial, las creencias del profesor están relacionadas con situaciones específicas orientadas a la actuación e incluyen tanto las creencias

sobre su trabajo (objetivos, concepciones de sus estudiantes, contenidos, entre otras) como las formas en que ellos dan un sentido a estas creencias por su comportamiento en el aula.

Pardo (2006) dice que las investigaciones que se han hecho respecto a este tema y más aquellas de corte cualitativo, han empleado diferentes denominaciones y categorías para abordar su comprensión y desarrollar aplicaciones, las principales son: creencias, imágenes/imaginarios, concepciones, teorías implícitas, constructos personales, esquemas/guiones, epistemologías.

Según Reyes (2005) no existe una teoría sobre las creencias pedagógicas pero sí diversos enfoques, por esto menciona que Pratt en su estudio enfatiza que “las creencias representan el aspecto más estable y menos flexible de la perspectiva de una persona sobre el aprendizaje”. Es decir, lo que un docente entiende acerca del conocimiento determina lo que enseña y lo que acepta como demostración de aprendizaje. Al igual que menciona que es imposible entender adecuadamente la perspectiva de enseñanza de los docentes sin entender sus creencias personales sobre el conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje.

A lo largo de la historia, todos los grandes cambios han requerido una transformación del pensamiento, la visión o la interpretación de la realidad, lo que a menudo se denomina *cambio de paradigma*. En la actual era de reforma educativa, se han propuesto innumerables cambios de pensamiento (McCombs y Whisler, 2000).

Huerta, Pérez y Carrillo (2005) comentan que después de la modificación tanto del currículo como de los programas de las materias, aún queda por explicitar, desarrollar y concretar una propuesta pedagógico didáctica que acompañe la implementación curricular, aunque ha habido avances en cuanto a la implementación de estrategias para la formación de los docentes (por ejemplo, un diplomado denominado “Docencia por competencias profesionales”). Tal propuesta ayudará a concretar en el aula los principales elementos que caracterizan un enfoque educativo centrado en el aprendizaje como el antes

referido (el de las competencias profesionales integradas); enfoque que promueva una enseñanza integral y privilegie el cómo se aprende, el enseñar cómo se aprende, la flexibilidad en los métodos de enseñanza y el trabajo en equipo, que tome como referencia los problemas de la realidad.

Es interesante mencionar un viejo dicho de McCombs y Whisler (2000) que dice así: << Si la rueda no está rota, no la arregles>> no obstante, ellos sostienen que la “rueda educativa” no funciona para muchos investigadores, docentes y aprendices. Porque mientras los docentes no se enganchen o crean en los nuevos cambios de paradigma y no los practiquen, o sea, que sigan utilizando el modelo tradicional y piensen que ellos son los que saben y solo tienen que transmitir conocimientos a sus aprendices, no habrá cambios de fondo y, por lo tanto, la educación superior seguirá como está hasta el momento con problemas serios en su calidad.

A continuación se presenta una revisión de literatura que contienen validaciones del instrumento de McCombs y Whisler (2000) ‘Las creencias de los profesores’. En el estudio de Estévez et al. (2003) se obtuvo como resultado que los docentes de la Universidad de Sonora se encuentran en un proceso encaminado a tener creencias centradas en sus estudiantes. Es importante mencionar que este trabajo de investigación les ha llevado al reconocimiento de que los sistemas educativos alcanzan mayor éxito, y con un mayor número de alumnos, cuando están diseñados a partir de un conjunto de principios fundamentados científicamente, enfocados en el aprendizaje y los aprendices. También que se da una mayor probabilidad de cambio cuando se ayuda a los docentes a reflexionar y autoevaluar sus creencias y presunciones básicas y que finalmente esto servirá a algunos de ellos para comprometerse a una revisión crítica de aquellos aspectos que intervienen el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Lebrija, Flores y Trejos (2010) comentan que la enseñanza centrada en el alumno considera algunos elementos del aprendizaje para lograr que el estudiante sea exitoso, estos son cognitivos y metacognitivos, afectivos,

personales y sociales. El instrumento utilizado por las autoras fue: el “Inventario de prácticas centradas en el aprendiz”, este se analizó considerando los tres factores que plantean las autoras McCombs y Whisler. Con el propósito de determinar si existían diferencias estadísticas entre los tres grupos, se aplicó la prueba Kruskal-Wallis. En ningún caso se comprobó la existencia de diferencias estadísticamente significativas, lo que indica que los años de experiencia no determinan las puntuaciones en el instrumento.

En principio, los años de experiencia parecen no marcar una diferencia, los profesores tienen creencias similares (algunas de ellas son más marcadas en los profesores de entre 6 y 15 años de experiencia). Este hallazgo nos lleva a pensar que, en esta comunidad de práctica, se ha mantenido una visión por mucho tiempo y que los recién llegados simplemente la adoptan sin mayor cuestionamiento. (Estudio de profesores panameños de nivel premedio y medio).

Centrar el proceso educativo del aprendizaje en el alumno, pone en el eje de la reflexión lo relativo a las capacidades (atributos, cualidades personales) que debe tener el maestro. Estas capacidades, en muchas ocasiones le exigen olvidar lo aprendido para dar entrada a nuevas formas de docencia, de relación con el alumno y con el contenido que enseña (Huerta, Pérez y Carrillo; 2005).

1.2. Justificación

Las investigaciones que se han hecho hasta estos días, hablan sobre algunas propuestas que se tienen para la enseñanza, pero que a su vez provocan ciertas confusiones aun entre los docentes. Estos suelen desconocer los elementos que componen cada una de las propuestas y, si las aplican, qué beneficios obtienen de ellas, además, son bombardeados desde varias perspectivas para exigirles cada vez más calidad en el aprendizaje estudiantil (Implementación de tecnologías en el aula, cambios de paradigmas, etcétera).

Díaz Barriga (2005) comenta que en México aún no es posible clarificar o entender bien una innovación y después analizar su impacto en la enseñanza, ya

que actualmente vivimos en medio de un remolino de propuestas que son generadas por la psicopedagogía, la didáctica, la política educativa y el desarrollo de las tecnologías, pero que estas a su vez no logran definirse e implementarse en las formas del trabajo escolar. Cada docente construye su estilo didáctico y desarrolla las estrategias de enseñanza que cree necesario ante una situación y de acuerdo al tipo de exigencias que se le haga, (por ejemplo, que los estudiantes desarrollen habilidades de auto-aprendizaje, capacidad de aprendizaje permanente, etcétera).

Díaz Barriga (2005) comenta en su estudio que existen cinco fuentes de demandas o exigencias para el desempeño docente, las cuales son: la política de la educación superior; las diversas estrategias de enseñanza que emanan del desarrollo de la psicología educativa; los planteamientos que surgen de las propuestas curriculares en boga; las concepciones de enseñanza que derivan de la llamada sociedad del conocimiento y de las tecnologías de la información, y las transformaciones en cada disciplina como resultado de un desarrollo permanente de nuevos espacios de conocimiento, los denominados genéricamente temas frontera.

Es por todo esto que se analizan a continuación varios aspectos que se presume influyen en las creencias que tienen los docentes sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, para justificar la importancia y necesidad de realizar una investigación como la aquí propuesta.

1.2.1. ¿Por qué un enfoque centrado en el aprendiz?

Se parte de la premisa de que el enfoque centrado en el aprendiz es una perspectiva basada en la investigación sobre el aprendizaje y los aprendices. La propia definición establece el fundamento para clarificar qué se necesita para crear unos contextos positivos de aprendizaje tanto en el aula como en la escuela, contextos en los que aumente la probabilidad de que un mayor número de estudiantes tenga éxito.

Este enfoque pretende conseguir que un mayor número de aprendices permanezca en la escuela, aprenda en ella y la abandone con los conocimientos y las aptitudes necesarios para convertirse en ciudadanos productivos y satisfechos. Los educadores han tenido contacto o nociones sobre la alternativa de emplear modelos centrados en el aprendizaje como un marco para diseñar y planificar clases y sistemas educativos.

“Si nos centramos en los aprendices, en nuestra comprensión de sus necesidades y en cómo aprenden mejor, tanto como en el aprendizaje, serían más los estudiantes que conseguirán tanto un mejor rendimiento académico como una mayor efectividad en suscitar la motivación, el aprendizaje y el rendimiento de un número mayor de nuestros estudiantes. Para que este proceso tenga éxito, no obstante, la gente necesita saber por qué es necesario este cambio, qué acarrea y cómo se puede llevar a cabo. Este es también el caso cuando se propone a los educadores que adopten un enfoque centrado en el aprendiz. Un problema habitual es que ni el público en general ni muchos de los educadores están convencidos de la necesidad de tal cambio” (McCombs y Whisler, 2000, p. 29-30).

Al exponer que el sistema educativo no funciona como debería de ser, (Unesco, 1998; McCombs y Whisler, 2000) señalan algunos problemas actuales en la educación:

- La desprofesionalización de la docencia universitaria.
- Elevada proporción de abandonos.
- Bajo rendimiento de un número excesivo de los aprendices pertenecientes a familias humildes o etnias minoritarias.
- Bajo coeficiente de asistencia de los aprendices que corren mayor riesgo de fracasar en la escuela.
- La falta de motivación para aprender que muestran los alumnos o la devaluación del aprendizaje.

Para McCombs y Whisler (2000) “la enseñanza centrada en el aprendiz está definida por una perspectiva que empareja un enfoque en los aprendices individualmente y en sus necesidades como elemento central de las decisiones sobre la enseñanza y el aprendizaje tanto en la escuela como en el aula” (p. 44). También se afirma que la perspectiva centrada en el aprendiz va más allá de un conocimiento personal del alumno. Se centra en el aprendiz, situado en el

contexto de una profunda comprensión del proceso de aprendizaje en sí mismo. Por lo tanto, es una perspectiva que asocia un enfoque basado en el conocimiento del aprendiz y el respeto hacia éste con los más destacados hallazgos de la experiencia profesional y la investigación sobre el aprendizaje.

Barr y Tagg (1995) hablan de un nuevo paradigma de aprendizaje, en el cual se visualiza a la institución misma como un sujeto que aprende: continuamente aprende como producir más aprendizaje en cada generación que se gradúa, en cada estudiante que ingresa. También menciona que la misión de la escuela es producir aprendizaje: el método y el producto están separados, el fin gobierna los medios; y cambia lo que las instituciones consideran como su responsabilidad: la calidad de la enseñanza (exposición, lección) por el aprendizaje de los estudiantes y que estos mismos como coproductores del aprendizaje, pueden y deben, asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje.

Rodríguez (2007) describe a un docente reflexivo el cual ejerce una vigilancia permanente sobre los procesos diseñados y ejecutados, también sobre los resultados pero siempre para mejorar los procesos. Más aún, Elliot, J. (1990) y Stenhouse (1987), citados por Rodríguez (2007) mencionan que son profesionales críticos, practicantes permanentes de la reflexión intencional sobre su propia práctica como método de perfeccionamiento del ejercicio profesional, profesionales transformadores que alimentan el deseo por encontrar nuevas soluciones y respuestas a los problemas del trabajo cotidiano.

Loredo et al. (2008) mencionan que la sociedad y las instituciones educativas esperan que el profesor haya cambiado; los objetivos educativos se innovaron. Antes, se esperaba que el profesor fuera capaz de dar una buena cátedra y transmitir sus conocimientos de la manera más clara posible; hoy en día, se espera que se diseñen estrategias que permitan a los alumnos aprender a plantear y resolver problemas, a pensar en forma crítica y a ser creativos.

1.2.2. Profesor, enseñanza y aprendizaje en las políticas educativas de México

Es urgente un cambio en el campo de la educación, en general y en la formación profesional de los estudiantes universitarios, en particular. Desde la década de los 60's y hasta la primera del siglo XXI, los planteamientos teóricos acerca del papel de la educación se modificaron y avanzaron a un ritmo más acelerado que las prácticas de enseñanza y aprendizaje, que requieren más tiempo para implantarse (Figueroa, Gilio y Gutiérrez ; 2008).

Quihui (2009) considera las políticas públicas como uno de los factores que han marcado cambios significativos en los académicos, aunque los sistemas de regulación dados por las políticas educativas no aseguren incorporar mecanismos confiables que promuevan mejorar la calidad y fortalecer las funciones académicas, en especial la actividad docente.

En 1998, el Informe Mundial sobre la Educación de la Unesco, "Los docentes y la enseñanza en un mundo en mutación", habla de un profundo impacto de las Tecnologías de la informática y comunicación (TIC) en los métodos convencionales de enseñanza y de aprendizaje, augurando también la transformación del proceso de enseñanza-aprendizaje y la forma en que los docentes y alumnos acceden al conocimiento y la información.

Según López (2003) se ha llegado a la conclusión de que las reformas inducidas desde afuera, si no se internalizan y van acompañadas de reformas desde adentro, no convierten a las IES en organizaciones emprendedoras, innovadoras, de mayor calidad y más pertinentes en cuanto a sus funciones básicas.

Las políticas educativas evaluadoras que practican organismos como el Comité Interinstitucional para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) y el Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL), en México se

tiende a acreditar y evaluar programas educativos de diferentes niveles pero no se han establecido procedimientos que generen evidencias confiables para determinar la medida en que las evaluaciones que realizan están contribuyendo al aprendizaje de los aprendices y al mejoramiento de los procesos académicos de la IES (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES] 2008).

Es posible afirmar de acuerdo con Estévez (2009) que las políticas de evaluación de la Educación Superior (ES) en México, al descuidar el aprendizaje en las evaluaciones, están contradiciendo las tendencias internacionales impulsadas desde Unesco.

La mayor parte de las instituciones de educación superior mexicanas evalúan la docencia a través de instrumentos diversos en los que predominan los cuestionarios de opinión de los alumnos, con los que se pretende evaluar la eficiencia del profesor por medio de un modelo de docente y alumno que poco corresponde con el tipo de enseñanza o la filosofía de la institución. En el estudio de Arbesú y Piña (2003) se menciona que dicha evaluación centra su interés en el conocimiento de las condiciones formales de la actividad docente: manejo de grupo, puntualidad inicial y al terminar la clase, dominio de los contenidos; cuestiones que poco reflejan la complejidad de las prácticas educativas o lo que aprendió el alumno y, difícilmente, da cuenta del impacto que el profesor tuvo en las formas de pensamiento de los estudiantes (Arbesú, 2004).

1.2.3. Problemas de aprendizaje y de desempeño docente en educación superior

Como parte de la justificación de esta investigación es de gran importancia analizar en qué situación se encuentra la actividad académica de Docencia en la educación superior de nuestro entorno al igual que la problemática de los docentes en cuanto a su formación.

Los grados y las plazas de los docentes han aumentado, pero hay que ver con que características. Hay estudios como el de Canales (2008) que menciona que las plazas académicas de educación superior crecieron de una manera acelerada y desordenada entre los 70's y comienzos de los 90's, bajo la presión de la demanda y se reclutaron académicos que tenían apenas el grado de licenciatura e incluso unos ni lo tenían, además sin experiencia docente. Este mismo autor comenta que este caos fue llamado "expansión no regulada" de la educación superior.

Darling-Hammond (2000) citado en Loredó, Romero e Inda (2008) constata que la mayoría de los docentes se había inscrito a la docencia en condiciones atropelladas y precarias, y que medidas como el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), parecía la mejor forma de buscar mejorar los grados escolares de la planta de docentes e intentar que sus condiciones de dedicación a la actividad fueran mayores.

A continuación se mencionan algunos problemas relacionados con el aprendizaje y con la enseñanza:

1.2.3.1. En el Aprendizaje.

En un estudio de De-Garay (s.f) se dice que se conoce poco del perfil del estudiante, lo que a su vez lleva a diseñar y/o producir situaciones educativas bajo cierto tipo de supuestos y de creencias sobre las condiciones estudiantiles, las que muchas veces interfieren en que permanezcan o no en alguna institución, al igual que se desempeñen o no en esta (citado por la ANUIES, 2004).

Es importante mencionar que los problemas en la educación se deben en parte a los modelos pedagógicos que se manejan en nuestro sistema educativo, esto por formalismos, insensibilidad cognitiva, la tradición del trabajo con el conocimiento y sus estructuras curriculares desarticuladas (ANUIES, 2004).

Es por esto que la mayoría de los docentes se conforman solo con difundir y enseñar parcialmente sus aportaciones o conocimientos científicos, humanísticos y tecnológicos, en vez de ir más allá de esto.

Los docentes tienen que tener en cuenta que no solo hay un tipo de estudiante sino una variedad de ellos, y por lo tanto, cada uno tiene experiencias y condiciones sociales distintas. Es preciso que tanto las autoridades como los docentes reconozcan y tengan en cuenta la diversidad de los estudiantes, ya que solo así será posible diseñar políticas institucionales, estatales y federales, y estrategias de enseñanza que permitan mejorar cada vez más aspectos como: capacidad de retención y comprensión, índice de titulación y calidad en la formación de los recursos humanos que requiere el país.

1.2.3.2. En la Enseñanza.

El docente, como se había comentado antes, no solo tiene que limitarse simplemente, a la transmisión de conocimiento, sino que tiene una labor mucho más compleja y significativa en cuanto a su relación con sus estudiantes, ya que el docente es mediador entre el estudiante y la cultura a través de sus conocimientos.

Según la ANUIES (2004) los problemas que dieron origen a los primeros programas de formación docente en las instituciones de educación superior siguen vigentes, es por esto que la docencia tiene enormes rezagos. El diseño de la práctica docente es una de las competencias más importantes del docente, ya que implica la capacidad para la construcción y desarrollo del currículo apropiado para cada situación concreta; pero el diseño didáctico es una actividad que los docentes poco realizan. Las insuficientes políticas de formación para la docencia pueden ayudar a explicar, en parte, que las actuales prácticas docentes estén pobremente orientadas a la innovación de las prácticas de enseñanza y sustentadas en la idea de que el centro de todo proceso educativo es el *aprendizaje* (Estévez, 2009).

Para finalizar se puede decir que la innovación educativa es aquella que configura y da cambios dentro de sistema y/o subsistema o institución educativa y

esta contiene tres grandes dimensiones: recursos, prácticas y representaciones y/o creencias (Castillo, 2010).

1.3. Contexto de la Investigación: Instituciones de Educación Superior en Sonora

En el Estado de Sonora, se puede observar que el sistema de educación superior es complejo y diverso en cuanto a los perfiles de cada una de las 39 IES que lo integran (Estévez, 2009). En Sonora se ofrecen oportunidades de acceso a la educación superior que son espacialmente desiguales, concentrándose un mayor número de instituciones en el centro del estado, pese a que en los últimos años ha aumentado el un número de ellas en el sur y en el norte de la entidad.

Según Estévez (2009) las Instituciones de Educación Superior (IES) de Sonora suelen clasificarse en cinco grupos, de acuerdo con el tipo de controles administrativos, sostenimiento, etcétera: hay 6 federales, 3 autónomas, 8 estatales, uno descentralizado y 20 privadas. También la autora menciona que la evaluación de la educación superior es una necesidad social, ya que los actores necesitan estar informados; además, las propias IES requieren de los resultados de la investigación educativa para sustentar propuestas de mejoramiento ya que existen problemas, deficiencias e insuficiencias después de varios años de haberse iniciado el periodo de crecimiento y masificación de la educación superior en la entidad.

1.4. Algunos conceptos de inicio

La educación y la docencia se conceptualizan como procesos integrales, los cuales se entienden en tres sentidos fundamentales: como sistema, como producto y como proceso. De ahí que se consideren conceptos inherentes el uno al otro, que tienen como labor rectora la enseñanza – aprendizaje. (Estévez et al., 2003).

Esta investigación se apoya en los siguientes conceptos claves: creencias, aprendizaje, enseñanza, docente y aprendiz. Se empezó por entender que las

creencias se refieren a los significados (pensamientos, percepciones y representaciones) que sobre *la enseñanza, el aprendizaje y el aprendiz*, tiene cada docente/académico. Las creencias suelen ser estables y poco flexibles, y en ellas pueden influir diversos factores.

Mientras que Lebrija, Flores y Trejos (2010) definen del concepto de creencias como los significados, sentidos, percepciones, representaciones y premisas que tiene cada docente acerca del aprendizaje dentro del aula, percibidas como verdaderas por quien las sostiene, e implican códigos personales cognoscitivos y afectivos que disponen a las personas hacia ciertas formas de cómo actuar.

Según Estévez et al., (2003) el aprendizaje es un “proceso de interacción entre los sujetos y los objetos que modifican o transforman las pautas de la conducta del sujeto y en alguna forma, de los objetos mismos” (p. 7). Mientras que la ANUIES (2004) lo define como “un proceso por el cual el sujeto cambia su comportamiento como resultado de una experiencia o interiorización de algún estímulo. Todo aprendizaje humano puede definirse en términos de cambio”.

Según ANUIES (2004) la enseñanza al igual que la didáctica, presenta una gran polisemia siendo sus principales orientaciones: a) sentido transmisivo o mostrativo de aquellas informaciones no evidentes por sí mismas, b) como logro consecutivo o adquisición de aprendizajes, no dándose aquella en tanto no se produzcan éstos, c) como actividad intencional y anticipatoria, d) como actividad normativa, e) como actividad interactiva y f) como actividad reflexiva.

El docente es aquel sujeto que enseña una determinada ciencia o arte (ANUIES, 2006; Tejada, 1998). El aprendiz es aquel sujeto (alumno o discente) que aprende algún arte y participa dentro del proceso enseñanza-aprendizaje (McCombs y Whisler, 2000)

1.5. Preguntas de investigación

Con base en las ideas que hasta el momento se han expuesto cabe destacar cuatro preguntas que expresan el problema de investigación:

1. ¿Cuáles son las creencias centradas en el aprendiz que priorizan los docentes sobre la enseñanza, el aprendizaje y el aprendiz?
2. ¿Qué tanto los docentes se centran en los aprendices y en el aprendizaje?
3. ¿Qué relación hay entre los diferentes tipos de creencias y el género, la edad, la disciplina académica, el grado escolar, la antigüedad laboral, la experiencia docente?

1.6. Objetivos

2. Conocer las creencias que tienen los docentes, específicamente, saber qué tanto están las creencias centradas en el aprendiz y el aprendizaje o más bien en la enseñanza y en el que enseña.
3. Identificar a qué le dan más importancia los docentes en cuanto a sus creencias centradas en el aprendiz.
4. Analizar y/o explorar las creencias que tienen los académicos del UNISIERRA, UVM e ITH en relación a la enseñanza, el aprendizaje y el aprendiz.

Capítulo 2. Marco teórico-conceptual

En este capítulo se reflexiona sobre los siguientes conceptos: creencias, aprendizaje, aprendiz, enseñanza y profesor¹. En estos conceptos se pondrá énfasis para contar con un marco de referencia que oriente esta investigación que trata, sobre las creencias del docente sobre la enseñanza, el aprendizaje y los aprendices en la educación superior.

2.1. Creencias sobre enseñanza y aprendizaje

Existen diversos enfoques teóricos y disciplinarios que buscan explicar las creencias de las personas en general y su papel en las actividades que realizan (Farías, 2006). Bruner (2006) dice lo siguiente sobre las creencias:

...la gente tiene creencias y deseos: *creemos* que el mundo está organizado de determinada manera, que *queremos* determinadas cosas, que algunas cosas *importan* más que otras, etc. Creemos (o sabemos») que la gente tiene creencias no sobre el presente sino también sobre el pasado y el futuro, creencias que nos ponen en relación con el tiempo concebido de una determinada manera: nuestra manera, no la de los talensi de Fortes o los samoanos de Mead. Creemos, también, que nuestras creencias deben mantener algún tipo de coherencia, que la gente no debe creer (o querer) cosas aparentemente incompatibles, aunque el principio de coherencia sea ligeramente confuso. Ciertamente, también creemos que las creencias y deseos de la gente llegan a ser lo suficientemente coherentes y bien organizados como para merecer el nombre de «compromisos» o «formas de vida», y esas coherencias se consideran como

¹ En esta investigación se emplean los términos: docente y profesor como sinónimos, para significar al personal de una institución de educación superior el cual es encargado o cumple la función de conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje sobre determinada ciencia (SES, 2010), además de que su trabajo es complejo y significativo, debido a que el profesor a su vez, suele ser mediador entre el estudiante, la cultura institucional, las políticas educativas, el medio ambiente, entre otros.

«disposiciones) que caracterizan a las personas: una mujer leal, un padre dedicado, un amigo fiel (p. 52).

En particular el tema de las creencias de los sujetos en educación ha sido abordado desde varios ángulos conceptuales, según el tópico educativo al que se han referido, como se analizó en el capítulo 1.

Sobre esta variedad de ángulos conceptuales acerca de las creencias, varias personas hablan de creencias religiosas como Díaz-Barriga que menciona lo siguiente:

Aunque la función docente es tan antigua como la actividad de la enseñanza, podemos afirmar que la aspiración profesional es resultado de la conformación del sistema de educación pública a mediados del siglo XIX. Así, en la docencia se tuvo que luchar contra un conjunto de creencias religiosas que enfatizaban el sentido místico de la profesión para buscar acceder a su sentido profesional (Díaz-Barriga, 2005:3)

Para Prieto (2008) las creencias son aquellas imágenes, comprensiones o supuestos sentidas como verdaderas y desde las cuales los sujetos orientan sus acciones, apoyan sus juicios y toman decisiones, tipificando no solo lo que es sino también lo que debería ser.

Mientras que para Bruner (2006) es más pertinente tomarlo como *los actos de significado*, en vez de creencias. El autor sostiene que los seres humanos, al interactuar entre sí, crean un sentido de lo canónico y lo ordinario que se constituye en telón de fondo a partir del cual pueden interpretar el significado de lo inusual, o de aquello que se desvía de los estados normales en la condición humana. También planteó una concepción de la creación cultural del significado, según el cual se trataría de un sistema que se ocupa no solo del sentido y de la referencia, sino también de las condiciones de felicidad, estas condiciones mediante las cuales las diferencias de significado pueden resolverse invocando las circunstancias atenuantes que dan cuenta de las interpretaciones divergentes de la realidad. Y por lo tanto, el significado simbólico depende

críticamente de la capacidad humana para internalizar y usar un sistema de signos como intérprete de esas relaciones de “representación”.

Para McCombs y Whisler (2000) las creencias son aquellas percepciones que se derivan del aprendizaje y de las experiencias o interpretaciones previas que tiene cualquier persona, de alguna experiencia personal, de valores y de la educación. Para estos autores es importante tomar en cuenta las creencias acerca de la educación, puesto que de alguna manera prudente o no, forman la manera en que los docentes perciben el aprendizaje y la enseñanza y a su vez cómo es la relación con sus alumnos.

En cambio para Villoro (2008) define a las creencias de dos maneras:

- 1) Como **Ocurrencia** mental: más específicamente como el componente “Subjetivo” del saber. Creer sería realizar un acto mental de una manera peculiar. Según el Villoro desde las concepciones más antiguas como las de Descartes, Locke y Hume, coinciden con este enfoque general.
- 2) Como **Disposición**: Una disposición no es una ocurrencia. Las ocurrencias son directamente observables aunque puedan ser privadas o públicas. Las disposiciones se expresan en una serie de enunciados hipotéticos, un ejemplo “S tiene la disposición *D*”.

También es importante apoyar a los docentes a que definan y tomen conciencia de las creencias y los supuestos sobre los alumnos, el aprendizaje y la enseñanza que son congruentes con una orientación educativa dirigida a las insuficiencias, capacidades y perspectivas del aprendiz, y al aprendizaje como un proceso de construcción personal del significado. Todo esto conduce a un ejercicio profesional basado en el respeto, que capacita al individuo y facilita el aprendizaje (McCombs y Whisler, 2000).

Macotela, Flores y Seda (1999) definen las creencias como un constructor para comprender e interpretar las acciones de los maestros. También mencionan que las creencias acerca de la escuela y de la enseñanza se establecen a muy temprana edad en la vida de los individuos por medio de la experiencia misma de

la escolarización. Por lo tanto, estas creencias son bastante resistentes al cambio aún cuando los maestros sean los mejores y hayan estudiado en escuelas que en verdad son formadoras de docentes. Piensan que las creencias, por más desconocidas que sean, pueden ser uno de los principales factores para inmortalizar prácticas educativas antiguas y poco efectivas. De igual manera, reiteran la necesidad de conocer las creencias de los maestros de manera que se puedan promover cambios en las mismas que faciliten el éxito de las reformas educativas.

Por lo tanto, lo que los docentes creen y asumen sobre los alumnos (aprendices), el aprendizaje y la enseñanza, afecta a todo aquello que hacen, es decir, sus comportamientos y sus experiencias en la escuela o en el aula. Es por eso que es importante definir a continuación lo que es aprendizaje y como está relacionado con el aprendiz.

2.2. Aprendizaje y aprendiz

McCombs y Whisler (2000) definen al aprendizaje como un proceso natural en el que los aprendices son curiosos por naturaleza y se muestran interesados en conocer y dominar al mundo, que se produce cuando lo que se le enseña es útil y significativo para el aprendiz, y cuando este participa activamente en la adquisición de sus propios conocimientos, relacionando lo que está aprendiendo con conocimientos y experiencias anteriores. A su vez el aprendizaje se produce mejor en un entorno positivo; en el que se puedan establecer relaciones interpersonales positivas y se den unas condiciones de comodidad y orden; un contexto en el que el aprendiz se sienta apreciado, reconocido, respetado y validado. Aunque también a veces hay pensamientos y sentimientos negativos que entorpecen esta inclinación natural y, por lo tanto, cuando se producen hay que abordarlos de la debida manera.

McCombs y Whisler (2000) mencionan cinco dominios basados en doce principios de la enseñanza centrada en el aprendiz, estos dominios son: el primero, el meta-cognitivo y cognitivo que describe el modo en que el alumno

piensa y recuerda; el segundo, el afectivo que describe el modo en que las creencias, las emociones y la motivación influyen en la manera en que las personas perciben las situaciones de aprendizaje, cuánto aprenden, así como el esfuerzo que están dispuestas a realizar en el aprendizaje; el tercero, el evolutivo que trata de las capacidades para el aprendizaje que sabemos que se desarrollan o surgen en el transcurso del tiempo; el cuarto, el personal y social que describen el papel que juegan las demás personas en el proceso de aprendizaje y el funcionamiento del aprendizaje en grupos; y por último, las diferencias individuales que describen el modo en que los antecedentes y las competencias propias de los individuos afectan a su aprendizaje. A continuación se sintetizan los doce principios psicológicos que contiene una clase centrada en el aprendiz, de acuerdo con McCombs y Whisler (2000):

- Factores cognitivos y meta cognitivos: Este tipo de factores contienen cuatro de los 12 principios.
 1. La naturalidad del proceso del aprendizaje, que afirma que el aprendizaje es, además de activo, volitivo e internamente mediado, un proceso natural de prosecución de metas personales y significativas.
 2. Los objetivos del proceso de aprendizaje, afirma que los aprendices buscan crear representaciones significativas y coherentes del conocimiento, independientemente de la calidad y cantidad de los datos disponibles.
 3. La construcción del conocimiento, este principio nos dice que el aprendiz vincula la nueva información con sus conocimientos previos, que a su vez emplea para anticipar el futuro, dándoles un significado personal único.
 4. El pensamiento de orden superior, que nos recuerda que las estrategias de orden superior de “pensar sobre el pensamiento”, de observar y supervisar nuestras propias operaciones mentales facilitan al pensamiento creativo y crítico y el desarrollo de la pericia.
- Factores afectivos: En este factor encontramos otros 3 principios los cuales son:

5. Las influencias motivacionales sobre el aprendizaje, que afirma que la profundidad y la amplitud de la información procesada, y el qué y cuánto se aprende y se recuerda.
 6. La motivación intrínseca para aprender: la cual señala que los individuos suelen ser curiosos por naturaleza y disfrutan aprendiendo, pero que las cogniciones y emociones intensas y negativas pueden disipar este entusiasmo.
 7. Las características de las tareas de aprendizaje para aumentar la motivación: nos recuerda que la curiosidad, creatividad y pensamiento de orden superior se ven estimulados por tareas de aprendizaje.
- Factores evolutivos: En el cual se presenta solo un principio que se muestra a continuación:
 8. Las limitaciones y oportunidades evolutivas: que afirma que los individuos progresan superando etapas de desarrollo físico, intelectual, emocional y social, que vienen determinadas por factores genéticos y ambientales únicos.
 - Factores personales y sociales:
 9. La diversidad social y cultural: que incorpora la idea de que el aprendizaje se ve facilitado por las interacciones sociales y comunicación con otras personas en entornos de instrucción flexibles, diversificados y adaptativos.
 10. La aceptación social, la autoestima y el aprendizaje: que señala que el aprendizaje y la autoestima aumentan cuando los individuos mantienen relaciones de respeto y de atención con otras personas que reconocen su capacidad potencial, aprecian sinceramente sus talentos únicos y los aceptan como individuos.
 - Factores de las diferencias individuales:
 11. Las diferencias individuales en el aprendizaje: que nos recuerda que aunque los principios básicos del aprendizaje, de la motivación y de la instrucción efectiva se aplican a todos los alumnos ya que estos muestran diferentes tipos de capacidades y preferencias en cuanto a modos y estrategias de aprendizaje.

- 12. Los filtros cognitivos:** que se refiere a las creencias, los pensamientos y conocimientos personales que se derivan del aprendizaje y las interpretaciones previas y se constituyen en la base sobre la que el individuo construye la realidad e interpreta las experiencias de la vida.

McCombs y Whisler (2000) mencionan que se tiene que tener en cuenta que cada aprendiz es diferente y único; y que por lo tanto se tiene que prestar cuidado a aquello que lo distingue y lo hace singular a los demás si se pretende que el individuo se comprometa con su aprendizaje y acepte responsabilizarse del mismo.

En general, todo lo anterior implica que: a) los aprendices participen en los procedimientos de toma de decisiones, tanto si estas conciernen a su aprendizaje de cada estudiante; b) se respeten y respalden los distintos puntos de vista de los alumnos durante las experiencias de aprendizaje; c) se tengan en cuenta y sean respetadas las diferencias individuales de los aprendices en cuanto a cultura, habilidades, estilo, estadio evolutivo y necesidades, y d) se trate a los aprendices como co-creadores en los procedimientos de enseñanza y aprendizaje, como individuos con ideas y cuestiones que merecen atención y consideración.

Según McCombs y Whisler (2000) hay factores que influyen en el aprendizaje y el aprendiz dentro del modelo centrado en el aprendiz, estos son: cognitivos y metacognitivos, afectivos, evolutivos, personales y sociales y diferencias individuales.

Mientras que Marqués (1999) define los procesos de aprendizaje como actividades que realizan los estudiantes para conseguir el logro de los objetivos educativos que pretenden. También dice que la construcción del conocimiento tiene dos vertientes: una vertiente personal y otra social. Menciona que para realizar buenos aprendizajes son necesarios tres factores básicos que son: a) inteligencia y otras capacidades, y conocimientos previos (poder aprender), b) Experiencia (saber aprender), este factor basado en aprendizajes anteriores, necesita ciertos hábitos y ciertas técnicas de estudios como instrumentales,

repetitivas, de comprensión, elaborativas, exploratorias, cognitivas y metacognitivas; y c) motivación (querer aprender) que depende de la personalidad, fuerza de voluntad, etcétera.

Y a su vez, Barquín y Gallego (citados en Rueda y Díaz, 2004) mencionan que las creencias de los profesores sobre todo el mundo, y en particular sobre la disciplina que enseñan, los factores que intervienen en el aprendizaje de los alumnos, su imagen de la profesión y las funciones docentes constituyen elementos del saber de los profesores acerca de la educación. Estas creencias son utilizadas para organizar y desarrollar su trabajo y se reflejan también en la interacción que tienen con los estudiantes.

Hay bastantes y muy variadas definiciones de lo que son las estrategias de aprendizaje, McCombs y Whisler (2000) dicen que son procedimientos que un aprendiz utiliza en forma sensata, controlada y pensada como instrumentos flexibles para instruirse significativamente y solucionar problemas. Esta contiene tres rasgos:

- La aplicación de las estrategias es controlada y no automática, ya que necesita tomar decisiones sobre una actividad anterior y de un control de su práctica.
- La aplicación experta de las estrategias de aprendizaje necesita de una reflexión profunda sobre el modo de emplearlas.
- La aplicación de estas implica que el aprendiz seleccione de manera inteligente de entre varios recursos y capacidades que posea a su disposición.

Marqués (2001) considera que el alumno no debe estar recibiendo y memorizando la información que le proporcionan un profesor y/o un libro de texto; la enseñanza debe proporcionar entornos de aprendizaje ricos en recursos educativos (información bien estructurada, actividades adecuadas y significativas) en los que los alumnos puedan desarrollar proyectos y actividades que les permitan descubrir el conocimiento, aplicarlo en situaciones prácticas y desarrollar

todas sus capacidades (experimentación, descubrimiento, creatividad, iniciativa). La enseñanza para este autor se centra en la actividad del alumno, que a menudo debe extender y reformar sus conocimientos para poder hacer frente a las problemáticas que se le presentan.

2.3. Profesor y enseñanza centrada en el aprendizaje

Díaz-Barriga y Hernández (2006) ven las estrategias de enseñanza como procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos. Mencionan que es necesario que el profesor tenga presentes aspectos esenciales para considerar qué tipo de estrategia es la indicada para utilizarse en ciertos momentos de la enseñanza, dentro de una sesión, un episodio o una secuencia instruccional, a saber:

- Las características de los aprendices.
- Dominio del conocimiento y del contenido curricular en general.
- La meta que se desea alcanzar y qué actividades tanto cognitivas como pedagógicas debe cumplir el aprendiz para conseguirla.
- Establecer el contexto intersubjetivo.

Se cree que hay mucha confusión acerca de lo que significa centrado en el aprendiz, ya que unos investigadores lo llaman centrado en el alumno o en el niño, pero el término de aprendiz va más allá, ya que se refiere a toda aquella persona que aprende (alumnos de cualquier grado, administradores, padres, y cuantas personas se vean afectadas por este proceso o por otro tipo de experiencias). La enseñanza centrada en el aprendiz es:

“La perspectiva que aúna un enfoque centrado tanto en los aprendices individuales (con sus cualidades heredadas, experiencias, perspectivas, circunstancias dotes, intereses, capacidades y necesidades) como en el proceso mismo de aprendizaje (el conocimiento más autorizado disponible sobre el aprendizaje y como se produce éste, así como sobre las prácticas de enseñanza capaces de promover los mayores niveles de motivación, aprendizaje y rendimiento en todos los aprendices). Este doble enfoque, además, dirige e informa el proceso de toma de decisiones educativas. La perspectiva centrada en el aprendiz refleja los doce

principios psicológicos del modelo en los programas, las prácticas, las políticas y el personal que prestan apoyo al aprendizaje” (McCombs y Whisler, 2000: 23-24).

La perspectiva de la enseñanza centrada en el aprendiz considera que el profesor se encuentra dividido en dos orientaciones: centrado en el aprendiz y no centrado en el aprendiz. McCombs y Whisler dicen que en realidad muchos docentes no están dentro de una sola orientación sino en ambas, aunque los atributos de uno de ellos suelen ser los predominantes. En la primera orientación se dice que los estudiantes tienen un potencial para aprender, que es importante satisfacer las necesidades tanto sociales, emocionales y físicas de los aprendices para que se produzca un aprendizaje. Los docentes que se encuentran dentro de esta orientación suelen estar más calmados y contentos consigo mismos y, lo más importante, que está dispuesto a establecer una buena relación con cada uno de sus aprendices. En la segunda orientación se menciona que si los estudiantes no lo hacen bien tienen que regresar a lo básico (volver a empezar). Los docentes se tienen que mantener con la figura autoritaria para que lo respeten, las cosas más importantes que puede enseñar y dar a conocer a los alumnos es respetar las reglas y comportarse de manera adecuada (McCombs y Whisler, 2000)

Otra característica que comparten los buenos docentes y aquellos centrados en el aprendiz es el deseo y la inclinación a escuchar a sus discípulos, o sea que toman en cuenta las opiniones de sus alumnos. Muy a menudo se escucha dentro de una institución que los docentes solo prestan atención a las variables que ellos consideran importantes, y estas variables por lo general no tienen nada que ver con la motivación y el aprendizaje. También se tiene que tener en cuenta que no hay docente que nunca cometa errores. Los grandes docentes son aquellos que tienden a cambiar y que buscan mejorar cada día el proceso de enseñanza-aprendizaje entre sus alumnos para una mejora del sistema educativo.

Se sabe que en la actualidad la enseñanza tradicional ya no es adecuada, es por esto que las políticas buscan incitar a las personas (alumnos, docentes...) a que adopten el nuevo paradigma de aprendizaje ya que toma más en cuenta a

la persona que aprende. Las creencias de las personas suelen ser flexibles pero muy arraigadas y más aquellas personas de mayor edad que no han aceptado los cambios (tecnológicos, educativos) y siguen encerrados en una burbuja sin querer abrirse a otras ideas o soluciones. (Basado en McCombs y Whisler, 2000 y Bruner 2006)

Como es sabido, si no empieza uno por cambiar los propios paradigmas no se llegara a ningún lado en las metas de cambio e innovación educativa y por lo tanto seguirán existiendo problemas serios, en la calidad de las instituciones educativas.

2.4. Práctica y formación docente en Educación Superior

Se dice que la formación del docente de educación superior ha tenido inconvenientes desde hace años ya que al iniciarse como docente de alguna institución educativa, la responsabilidad de estar frente a un grupo era prácticamente ignorada al igual que no contaban con buenas capacitaciones dejando por lo tanto cursos impartidos de mala calidad, aprendizaje superficial en alumnos, etcétera.

Siguiendo con estos inconvenientes, Rodríguez (2002) menciona que de los problemas más frecuentes que se han visto estos años son: el manejo del conocimiento con fines de enseñanza, la dosificación de saberes y la organización. Los problemas que emergen en los procesos de formación son resultantes de los modos específicos de producción, distribución y consumo de los conocimientos en nuestro país, y devienen de los obstáculos pedagógicos y epistemológicos inconscientes de los propios sujetos enseñantes (profesores), referentes a sus supuestos acerca del saber y de su propia práctica que provocan resistencia al cambio o asimilación mecánica a viejos modelos (Gorodokin, 2010).

Queda claro que para toda institución de educación superior el eje central para el mejoramiento de la calidad educativa es la superación del personal académico, ya que cada organismo emplea sus propias estrategias de la actualización y formación docente, mismas que varían dependiendo de las

políticas institucionales, en las que se debe promover que los docentes desarrollen más su capacidad en el ámbito profesional y brindarles alternativas de innovación docente (Hernández, 2003).

El plantear nuevas alternativas de formación de docentes para las instituciones educativas del nivel superior, permite reconocer una nueva realidad educativa en la construcción de modelos educativos flexibles, pertinentes y relevantes para una educación que potencialice los marcos de información disponible, pero en esquemas de organización de saberes integradores, con vinculación pertinente y útil (Hernández, 2003) haciendo énfasis en el cambio de formas de enseñanza y producción de conocimiento para mejorar la calidad de sus egresados y por consecuencia impactar el sistema económico y social (Hernández y Vázquez, 2005).

Díaz-Barriga (2005), comenta que es la cantidad de propuestas para la mejora de la enseñanza, y la polaridad en ellas, lo que impide apreciar la complejidad de elementos que confluyen cuando el docente tiene que elegir un sistema de enseñanza; además, constituyen una situación de desconcierto debido al establecimiento de un sistema indistinto que incluso desconoce los elementos constitutivos de una profesión, en este caso la profesión docente.

El papel que desempeña el profesor en la complejidad de la vida en el aula requiere reconocer las creencias, percepciones y representaciones acerca de la educación, así como la naturaleza, características y conducción de los procesos de enseñanza y aprendizaje, de la asignatura objeto de instrucción, de las finalidades y objetivos que persigue la educación, de las características de los alumnos y del contexto institucional (Hernández, 2003).

En cuanto a la descripción de los términos formación docente, Gorodokin (2010) nos dice que la formación docente puede comprenderse como un proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes.

La práctica docente se concibe en un doble sentido: como práctica de enseñanza, propia de cualquier proceso formativo y como apropiación del oficio de docente, cómo iniciarse, perfeccionarse y/o actualizarse en la práctica de enseñar (Gorodokin, 2010). Mientras Castro, Meza & Guzmán (1999) mencionan que la práctica docente, tal como está estructurada en los planes de estudio, en sus diferentes especialidades, comprende la ejecución de tres fases: observación institucional, asistencia docente y aplicación del currículo. Estas fases deberán realizarse en forma gradual e intensiva para el logro de los objetivos en cada una de ellas, lo cual exige el diseño, implementación y evaluación de la práctica docente. El docente es el responsable de que ello ocurra. Por eso, él utiliza técnicas, inspiración y la propia capacidad para enseñar. El docente debe tener la plena libertad de utilizar los instrumentos que más convengan al proceso, ello lo determinará de acuerdo a la circunstancia educativa que deba enfrentar, y al mismo tiempo debe ser el integrante más dinámico y creativo de cualquier sistema de enseñanza. Pero debido a las limitaciones con que a veces se encuentra, “no tiene tiempo- oportunidad” para centrar el aprendizaje en el alumno, motivarlo, fomentar su iniciativa y desarrollar su creatividad (Hernández, 2003).

Capítulo 3. Metodología

Introducción

El presente capítulo está basado en las preguntas de investigación, objetivos, recursos y tiempo disponible. Se describirán los siguientes aspectos: enfoque metodológico cuantitativo, complemento cualitativo, tipo de investigación o diseño del estudio, población, variables, participantes, instrumentos, y procedimientos.

Esta investigación tiene un enfoque cuantitativo ya que se basará en el cuestionario de McCombs y Wishler (1997) adaptado por Estévez et al. (2003) titulado “Cuestionario de Creencias de los profesores” el cual pretende indagar las creencias de los académicos sobre la enseñanza, el aprendizaje y el aprendiz. El tipo de investigación es descriptivo, transversal, observacional, y prospectivo por el siguiente motivo:

- Descriptivo, porque solo se pretenderá describir la función del grupo de variables.
- Transversal, porque solamente será una sola aplicación del cuestionario.
- Observacional, porque solo se observará al docente al momento en que se aplicará el cuestionario y no se podrán modificar las respuestas de los docentes.
- Prospectivo, porque después de que se planee el estudio, se recogerá la información que se crea necesaria.

Se evitaron errores y variables extrañas a través de requerimientos del estudio como: censo (en el caso del ITH solo se obtuvieron 40 cuestionarios de 65 MTC por motivos como: jubilación, muerte y otros etc.) se seleccionaron solo a los MTC de cada IES, a cada institución se les pidió reunir a sus MTC (cada IES puso fecha y hora) para su aplicación y se les dio de 15 a 20 minutos para contestar el cuestionario, después de esto se recogieron y se verificaron que estuvieran completos.

Las variables e indicadores se muestran a continuación:

Tabla 1. *Variables e indicadores de la investigación*

Variables	Indicadores
Creencias del docente	<ul style="list-style-type: none"> • Creencias centradas en el aprendiz sobre el aprendizaje, la enseñanza y el alumno. • Creencias no centradas en el aprendiz sobre el alumno. • Creencias no centradas en el aprendiz sobre el aprendizaje y la enseñanza.
Formación del docente	<ul style="list-style-type: none"> • Grado máximo. • Disciplina académica • Años de formación para docencia • Años de enseñanza en Educación Superior
Situación Laboral y socio-demográfica	<ul style="list-style-type: none"> • Sexo • Edad • Adscripción en la institución • Horas semanales de actividades docentes

Fuente: Elaboración propia.

3.1. Población

El universo son los docentes de tiempo completo de tres instituciones de educación superior de Sonora: la Universidad de la Sierra (UNISIERRA) que tiene 26 docentes, la Universidad del Valle de México campus Hermosillo (UVM) que tiene 39 docentes y por último el Instituto Tecnológico de Hermosillo que tiene 65 docentes de los cuales solo 40 se pudieron localizar. Cabe subrayar que solo se consideraron docentes de Tiempo Completo (TC) como sujetos de estudio y, dados los totales en cada IES seleccionada, se decidió viable realizar un censo en cada uno de ellas.

Tabla 2. Número de docentes por institución (N=105)

Tipo de contrato	UNISIERRA	UVM	ITH
Tiempo Completo	26	39	40
			Total 105

N= Total de docentes encuestados.

Fuente: Basada en datos proporcionados por las instituciones.

De las tres instituciones consideradas, dos se ubican en zona urbana y otra en zona rural (UNISIERRA); tienen estructuras, gestiones y dependencias administrativas poco parecidas a simple vista. En la tabla # 1 se presentan algunos rasgos de estas IES que se consideran de relevancia para contar con un marco de referencia mínimo sobre el contexto institucional donde laboran los profesores considerados en esta investigación

Tabla # 3. Características de las 3 IES donde laboran los docentes del estudio

	Universidad de la Sierra	Universidad del Valle de México	Instituto Tecnológico de Hermosillo
Modelo académico Institucional	Modelo Académico Innovador - Movilidad horizontal en la Educación Superior. - Uso extensivo de la TICs. Formará profesionistas y cuadros técnicos calificados mediante un modelo curricular orientado al aprendizaje.	Modelo Educativo Siglo XXI , que establece cinco principios: - Aprender a aprender. - Aprender a ser. - Aprender a hacer - Aprender a emprender. - Aprender a convivir.	Su modelo se sustenta, precisamente, en una concepción más amplia y flexible de la tarea de educar lo que, aseguran, permitirá elevar la pertinencia y la calidad de la educación que imparten este tipo de instituciones.
Años de Existencia	Aproximadamente 9 años	Aproximadamente 32 años en Sonora, primero como UNO (1979) y a partir de 2004 como UVM.	Aproximadamente 36 años
Tipo de IES	Publico-Estatal	Privado	Tecnológico-publico-federal.
Formación (cada qué tanto tiempo)	Aproximadamente cada 6 meses depende de cada área.	Aproximadamente cada 6 meses depende de cada área.	Aproximadamente cada 6 meses depende de cada área.

Tabla 3. Características de las 3 IES donde labora los docentes del estudio (Continuación)

	Universidad de la Sierra	Universidad del Valle de México	Instituto Tecnológico de Hermosillo
Formación (cada qué tanto tiempo)	Aproximadamente cada 6 meses depende de cada área.	Aproximadamente cada 6 meses depende de cada área.	Aproximadamente cada 6 meses depende de cada área.
Matricula Docente	26 docentes	39 docentes	65 docentes
Tiempo completo Oferta Educativa	4 Licenciaturas y 2 Ingenierías	14 licenciaturas e Ingenierías	4 Ingenierías y 2 Licenciaturas
Misión	Formar profesionales de alta calidad, a través un modelo educativo flexible, innovador, equitativo, enfocado en el aprendizaje, y pertinente a las necesidades del entorno	Educa con un equilibrio entre los enfoques científico-tecnológico y ético-cultural, acordes con las necesidades sociales, la búsqueda de la verdad y el bien común; fundamentándose en su Filosofía Institucional y su Modelo Educativo	Formar profesionales emprendedores, comprometidos, con un alto sentido humano y de competencia, capaces de crear, desarrollar, innovar; con visión hacia el desarrollo sustentable, tecnológico, social y económico que demanda el entorno globalizado.

3.2. Sujetos

Se aplicaron a 105 docentes de Tiempo Completo de las tres instituciones: UNISIERRA, UVM e ITH, los siguientes dos instrumentos a) datos generales y b) el cuestionario de McCombs y Wishler (1997) adaptado por Estévez et al. (2003) titulado “Cuestionario de Creencias de los profesores”, los cuales serán mostrados a detalle más adelante.

3.3. Censo

Se realizó un censo de maestros de tiempo completo en las tres instituciones, por los motivos siguientes: primeramente porque es baja la cantidad de docentes de esta categoría laboral y un censo proporciona información a niveles geográficos pequeños (Figueras, García y Higuera, 2004); y segundo, por la necesidad de

contar con datos confiables y comparables, que permitan tener un conocimiento general sobre las unidades de estudio (Pérez, 2004).

3.4. Instrumentos

Se utilizaron dos instrumentos (anexados al final), el primero “Datos Generales” que consta de 11 ítems donde el docente contesta datos personales como: en que institución trabaja, que departamento, el sexo, entre otras cosas; y el segundo “El Cuestionario de Creencias de los Profesores” que fue verificado en una validación a gran escala, en la cual participaron más de 660 docentes de centros de enseñanza secundaria de distritos escolares muy diversos: urbano, suburbanos y rurales, localizados en diferentes regiones geográficas de Estados Unidos . También fue piloteado y validado en la UNISON en el 2003. Este instrumento consta de 35 ítems con cuatro opciones de respuesta donde, se establecen los siguientes factores: creencias centradas en aprendiz sobre el alumno, no centrada en el aprendizaje sobre el alumno y creencias no centradas en el aprendiz sobre el aprendizaje y la enseñanza.

Los ítems y factores del instrumento original son los siguientes:

Son 35 ítems divididos en tres factores o categorías de creencias, enumerados a continuación:

- Primer factor: creencias centradas en el aprendizaje sobre el alumno, el aprendizaje y la enseñanza (ítems: 1,4,7,10,13,16,19,22,25,28,30,32,34 y 35).
- Segundo factor: creencias no centradas en el aprendizaje sobre el alumno (ítems: 2, 5, 8, 11, 14, 17, 20,23 y 26).
- Tercer factor: creencias no centradas en el aprendiz sobre el aprendizaje y la enseñanza (ítems: 3,6,9,12,15,18,21,24,27,29,31 y 33).

Nuevos ítems y factores del instrumento (análisis factorial):

Son 21 ítems divididos en tres factores o categorías de creencias, enumerados a continuación

- Primer factor: creencias centradas en la motivación y apoyo al aprendiz (ítems: 4, 7, 10, 13, 22, 25, 28 y 30).

- Segundo factor: creencias centradas en el docente (ítems: 3, 12, 18, 21, 24 y 31).
- Tercer factor: creencias centradas en la enseñanza (ítems: 2, 11, 14, 17, 20, 23 y 26).

Para fortalecer las propiedades psicométricas del instrumento se determinó la validez del constructo a través de un análisis factorial (que se muestra a continuación) con el método varimax y extracción de componentes principales. Obteniendo un KMO de .673 ($p \leq .000$) y una varianza explicada total de 41.5% (F1= 14.1%, F2= 13.8% y F3=13.6%).

Tabla 4. Resultados del Análisis Factorial del instrumento (Creencias de los profesores).

Ítems	Factor 1. Creencias centradas en motivación y apoyo al aprendiz	Factor 2. Creencias centradas en el docente	Factor 3. Creencias centradas en la enseñanza
4	.555	-.134	-.030
7	.637	.090	.098
10	.594	.378	-.296
13	.511	-.255	.086
22	.642	.025	-.113
25	.484	-.230	-.083
28	.684	-.196	.160
30	.604	-.128	.182
3	.155	.555	.189
12	-.236	.702	.022
18	-.183	.667	-.015
21	-.136	.723	.015
24	-.282	.574	.180
31	.015	.613	.041
2	.044	-.018	-.724
11	-.232	-.069	.558
14	.001	.119	.498
17	.190	.167	.592
20	.139	.011	.724
23	-.020	.244	.564
26	.062	-.078	.574

Se sometió el instrumento a una validez de contenido a través de juicios de expertos, quedando de la siguiente manera (ver tabla 5).

Tabla 5. Agrupamiento de indicadores en factores

FACTORES	DEFINICION	INDICADORES
<p>Factor 1</p> <p>Creencias centradas en motivación y apoyo al aprendiz</p>	<p>Creencias que consideran importante que el docente permita un cálido ambiente en el aula que motive y apoye al aprendiz (discente) para que fluya una buena relación entre docente-aprendiz y con esto un mejor aprendizaje.</p>	<p>4. Los estudiantes rinden más en aquellas clases en las que los profesores animan a sus alumnos a expresar sus creencias y sentimientos personales.</p> <p>7. Con el fin de optimizar el aprendizaje, es necesario ayudar a mis alumnos a discutir sobre sus sentimientos y creencias sin sentirse cohibidos.</p> <p>10. Atender las necesidades sociales, emocionales y físicas de los estudiantes reviste tanta importancia para el aprendizaje como satisfacer sus necesidades intelectuales.</p> <p>13. Dedicar un tiempo a crear relaciones afectivas con mis alumnos es el factor más importante para que éstos alcancen un buen rendimiento.</p> <p>22. Los estudiantes se sentirán más motivados hacia el estudio si los docentes logran conocerlos a nivel personal</p> <p>25. Cuando los profesores se sienten relajados y bien consigo mismo, fluye su deseo natural de dar respuesta incluso a los problemas más difíciles que puedan presentarse en una situación de clase.</p> <p>28. Estar dispuesto a dejar conocer a mis alumnos quién soy yo como persona facilita en mayor medida el aprendizaje que ser una figura de autoridad.</p> <p>30. La aceptación de mí mismo como persona tiene más peso en la efectividad de mis clases que el conjunto de mis aptitudes de enseñanza.</p>
<p>Factor 2</p> <p>Creencias centradas en el docente</p>	<p>Son el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades, actitudes, valores, estrategias y sobre todo creencias que tiene cada docente al impartir su clase.</p>	<p>3. No puedo permitirme cometer errores con mis alumnos.</p> <p>12. Mi tarea más importante como docente consiste en ayudar a mis alumnos a alcanzar los niveles prefijados que señalan el éxito.</p> <p>18. Conocer realmente bien la materia que imparto es la más importante contribución que puedo hacer al aprendizaje de mis alumnos</p> <p>21. El conocimiento de los contenidos del área es el requisito más importante para ser un buen profesor.</p> <p>24. Una de las cosas más importantes que puedo enseñar a mis alumnos es acatar las normas y comportarse como se espera de ellos en las aulas.</p> <p>31. Para que se produzca un aprendizaje efectivo, necesito tener el control de la dirección del aprendizaje.</p>

<p style="text-align: center;">Factor 3</p> <p style="text-align: center;">Creencias centradas en la enseñanza</p>	<p>Son juicios que se forman los docentes según sus creencias no centradas en el aprendizajes sobre el alumno</p>	<p>2. Las vidas privadas de determinados alumnos son tan disfuncionales que, sencillamente, son incapaces de aprender.</p>
		<p>11. Incluso si disponen de retroalimentación, algunos alumnos son incapaces de descubrir sus errores.</p>
		<p>14. Cuando trato con alumnos difíciles, no puedo evitar sentirme disgustado e inútil.</p>
		<p>17. Ya es demasiado tarde para prestar ayuda a determinados alumnos.</p>
		<p>20. No importa lo que haga o cuánto me esfuerce, determinados alumnos son irrecuperables</p>
		<p>23. La capacidad innata está rigidamente fijada y algunos niños sencillamente no pueden aprender tan bien como otros.</p>
		<p>26. No se puede exigir de los docentes que trabajen con alumnos que sistemáticamente ocasionan problemas en el aula.</p>

3.5. Procedimiento

El procedimiento se hizo en dos partes, en la primera de ellas se pidió autorización a los directivos y docentes de las tres instituciones para la aplicación de los instrumentos cuantitativos (cuestionario), para esto se les pidió fijar fecha y horario que estuvieran dispuestos todos los MTC de cada IES, para llevar a cabo la aplicación del instrumento. El tiempo estimado para su contestación fue de 15-20 minutos después se prosiguió con la recogida de estos, para su posterior captura y análisis en el cual se utilizó el programa estadístico SPSS versión 13. En la segunda parte se realizaron entrevistas a 8 docentes de las 3 instituciones seleccionadas, teniendo 2 guías de entrevistas semiestructuradas (ver anexo 3 y 4) una de ellas dirigidas a los docentes con menos años (edad, antigüedad laboral y experiencia docente en educación superior) y la otra guía a aquellos docentes que tuvieran mayor (edad, antigüedad laboral y experiencia docente en educación superior).

3.6. Complemento cualitativo

Aunque este estudio es mayormente cuantitativo, esta tesis se apoya también en el enfoque cualitativo para alcanzar una mayor profundidad de análisis. La parte cualitativa es de carácter descriptivo-interpretativo, puesto que indaga en las creencias de los docentes universitarios en el contexto del proceso enseñanza-

aprendizaje. El objeto de análisis de este estudio está constituido por un grupo de 8 docentes provenientes de las 3 IES seleccionadas en esta investigación, desglosados de la siguiente manera.

Tabla # 6. Distribución de sujetos informantes de la metodología cualitativa.

IES	No. Docentes	Género Femenino/ Masculino	Edad Joven/Adulto	Experiencia docente Mucha/Poca
Unisierra	2	Ambos masculinos	Jóvenes	Poca
UVM	2	Masculino Femenino	Adulto Jóven	Mucha Poca
ITH	4	2 Femeninos 2 Masculinos	Adultos 3 (1Femenino y 2 masculinos) 1 Joven	3 Mucha 1 Con Poca
Total	8 Docentes			

3.7. Técnica de recopilación de información

En este caso se utilizaron dos guiones de entrevistas semi-estructuradas, ya que por resultados que se obtuvieron en la parte cuantitativa se identificaron dos patrones en las respuestas de los profesores: a) los no centrados en el aprendiz (factor 3) son los de menor edad, antigüedad laboral y experiencia docente y b) los que si están centrados en el aprendiz (factor 1) son personas de más edad, antigüedad laboral y experiencia docente. Por esto se decidió aplicar un guion enfocado al factor 3 (creencias no centradas en el aprendiz sobre el aprendizaje y la enseñanza) a docentes con menor edad (vida), experiencia docente y antigüedad laboral (ver anexo 3); y el segundo guion está enfocado en el factor 1 (creencias centradas en el aprendiz, sobre el aprendizaje, la enseñanza y el aprendiz) a docentes con mayor edad, experiencia docente y antigüedad laboral (ver anexo 4).

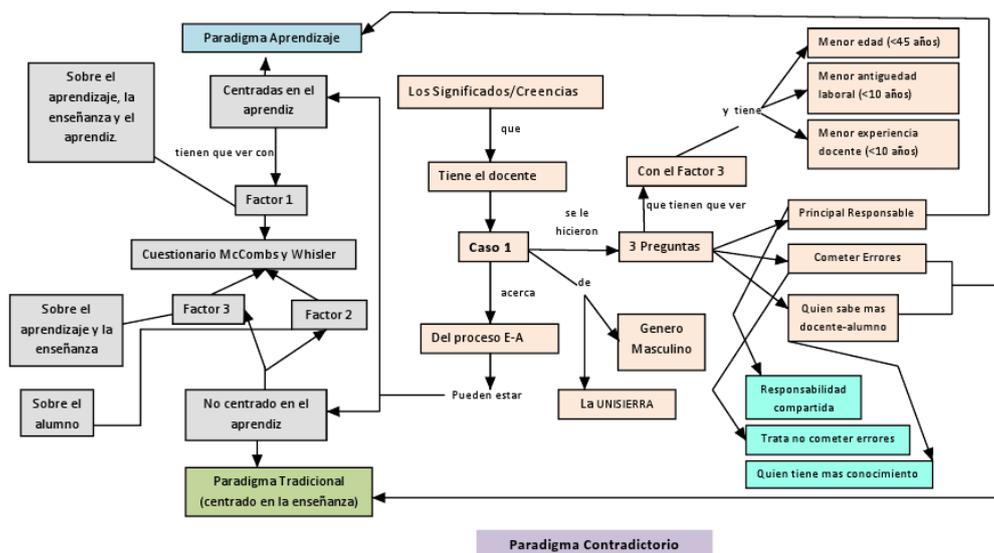
3.8. Análisis de los datos cualitativos.

Al analizar los datos que se lograron recabar en las entrevistas, se obtuvieron las siguientes 3 categorías:

- Paradigma centrado en el aprendiz
- Paradigma centrado en la enseñanza
- Paradigma Contradictorio (en caso de que se inclinara hacia ambos lados)

El análisis fue planteado para cada uno de los 8 casos (entrevistas) en un mapa conceptual, por ejemplo (Ver ejemplo de la figura 1)

Figura 1. Entrevista caso 1.



Ejemplo de la Figura 1.

La interpretación del análisis se encuentra en el capítulo 5 de resultados cualitativos.

Capítulo 4. Resultados Cuantitativos: Qué es lo que creen los docentes acerca de la enseñanza y el aprendizaje

Introducción

En el presente capítulo se presentan los resultados obtenidos en las distintas variables que se analizaron de la vertiente cuantitativa de esta investigación, a partir de una población de estudio de 105 docentes de tiempo completo de tres IES de Sonora. En la Universidad de la Sierra (pública-estatal), se realizó censo de la totalidad de maestros de tiempo completo (ver tabla # 1). En la Universidad del Valle de México, campus Hermosillo (privada, parte integral de una red llamada “Laureate International Universities”, actualmente, cuenta con 35 campus alrededor de la República Mexicana) se realizó censo del total de maestros de tiempo completo.

En el Instituto Tecnológico de Hermosillo (Público-Federal), que depende de la Secretaría de Educación Pública) se obtuvo el 62% de los cuestionarios distribuidos entre el total de los tiempo completos (65).

En la tabla # 7, se puede observar cuál es la distribución de cuestionarios que fueron contestados por los docentes de tiempo completo en cada IES.

Tabla 7. Docentes de Tiempo completo encuestados por Institución (N=105)

Universidad encuestada	No. Docentes
Universidad de la Sierra	26
Universidad del Valle de México	39
Instituto Tecnológico de Hermosillo	40
Total	105

Fuente: Elaboración propia.

A continuación se presentarán los resultados por institución en dos grandes partes, la primera muestra los datos descriptivos del estudio, y tiene cuatro dimensiones las cuales están divididas de la siguiente manera: a) perfil socio-demográfico, b) dimensión laboral, c) formación y experiencia docente y d)

creencias del docente. La segunda parte de los resultados habla sobre las relaciones y comparaciones entre las variables.

4.1. Descripción de Variables.

4.1.1 Perfil Socio demográfico:

4.1.1.1. Edad:

General

La tabla 8 señala que la mayor frecuencia de los docentes de ambos sexos y de las tres IES seleccionadas está alrededor de 30 a 49 años.

Tabla 8. Edad de los Docentes de las 3 IES (N=105)

Edad	F	%
Menos de 29 años	13	12.4%
De 30 a 49 años	69	65.7%
Más de 50	23	21.9%
Total	105	100.0

Fuente: Elaboración propia.

Universidad de la Sierra

La mayoría de los docentes de la Universidad de la Sierra tienen entre 30 y 49 años, teniendo este rango 76.9%, un poco más alto que el de la Universidad del Valle de México (74.4%).

Universidad del Valle de México

Las edades de los docentes de la Universidad del Valle de México, fluctúan entre los 30 y los 49 años, con un porcentaje del 74.4%.

Instituto Tecnológico de Hermosillo:

Se puede observar que la edad promedio que existe entre los docentes de esta institución se encuentra centrada en la opción De 30 a 49 años contando con 50%, seguida de la opción Más de 50 años con un 40%, y por último, las opciones Menos de 29 años y No contestaron con un 10%, lo cual quiere decir que la planta docente del ITH es mayor.

4.1.1.2. Género

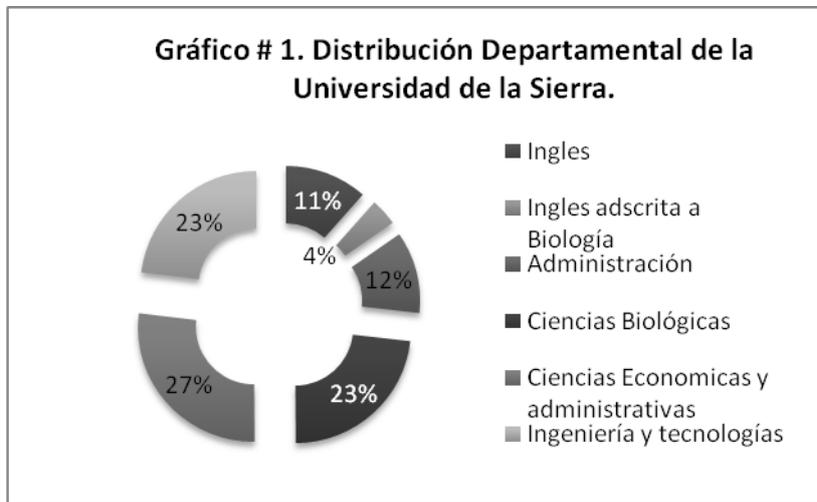
Se encuentran casi en iguales proporciones los docentes del género masculino y femenino con una ligera predominancia del primero (57.1%) siendo el ITH el que hace la diferencia ya que en las otras dos IES están al parejo.

4.1.2 Dimensión Laboral:

4.1.2.1. Departamento o área de adscripción:

Universidad de la Sierra

En el gráfico # 1, se puede observar en qué áreas laboran los docentes de la Universidad de la Sierra.



Fuente: Elaboración propia.

Universidad del Valle de México

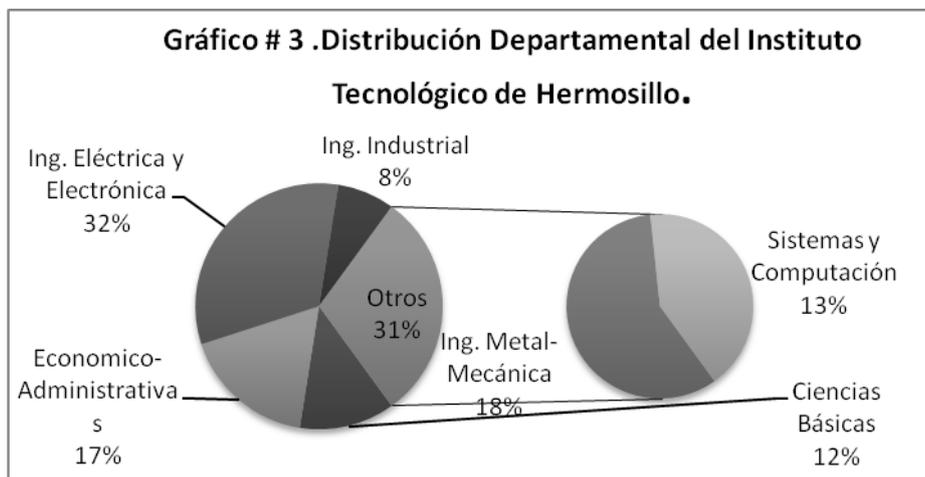
En comparación con la Universidad de la Sierra, podemos observar en la gráfica # 2, que los docentes están situados principalmente en áreas como Administración (F= 7, 18%) e Idiomas (F= 6, 15.3%) que son las más altas.



Fuente: Elaboración propia.

Instituto Tecnológico de Hermosillo:

A continuación en la gráfico # 3, se puede observar que en comparación con las otras 2 IES el ITH tiene una oferta educativa la cual está constituida por las ingenierías.



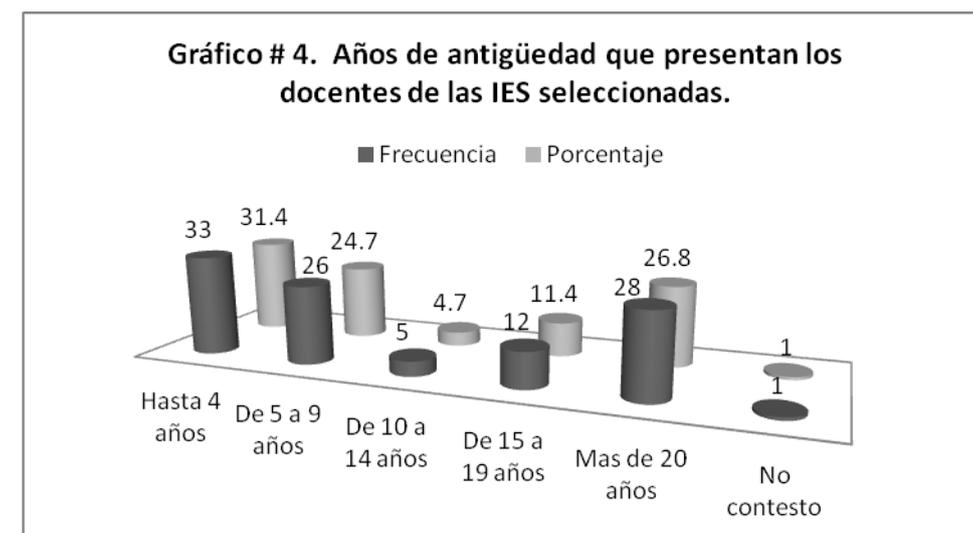
Fuente: Elaboración propia.

4.1.2.2.. Años de Antigüedad:

General

En la presente variable se derivaron 5 rubros que van desde “Hasta 4 años” a “Más de 20 años” de Antigüedad laboral.

En la gráfica # 4, se muestra que la mayoría de los Docentes de las IES seleccionadas se inclinan hacia los extremos significando esto que algunas de estas instituciones tienen docentes con antigüedad y otras instituciones docentes de muy reciente ingreso.



Fuente: Elaboración propia.

Universidad de la Sierra

Los docentes de la Universidad de la Sierra solo cayeron en los primeros dos de los 5 rubros, que quiere decir que no tienen más de 9 años de antigüedad en esta IES. Un 54% de los docentes caen en la opción o rubro “Hasta 4 años” y el 46% cae en el rubro “De 5 a 9 años”.

Universidad del Valle de México

La mayoría de los docentes de la Universidad del Valle de México no tienen una antigüedad mayor a los 9 años, siendo los dos primeros rubros los más altos y sumados dan un total de 64.1%, siguiéndole las opciones (De 5 a 9 años y Más de 20 años) con un 12.8% y por último, las opciones (De 15 a 19 años y No contestaron) con 5.1% ambas opciones.

Instituto Tecnológico de Hermosillo

El 58% de los docentes del ITH tienen más de 20 años de antigüedad, con lo cual se puede decir que su planta docente es la de mayor años de contratación laboral, en comparación con las otras 2 IES del estudio.

4.1.3. Formación y Experiencia Docente:

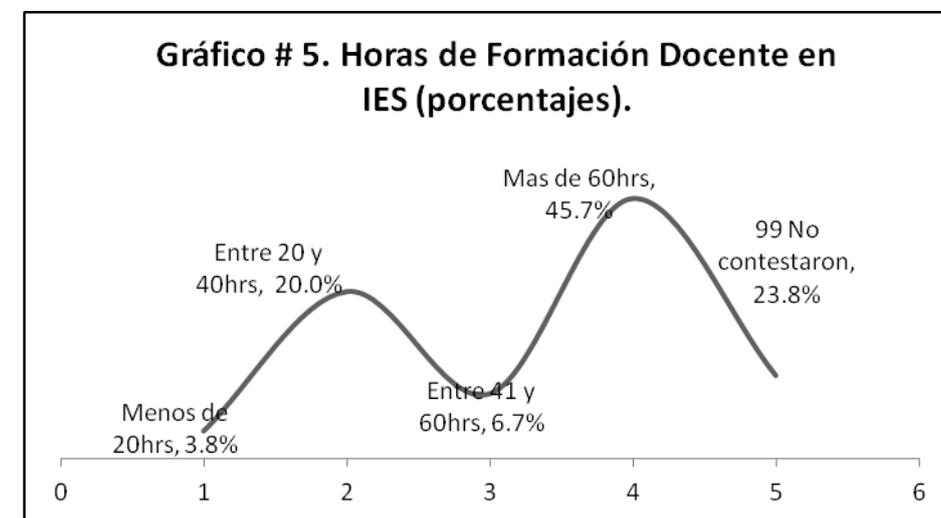
4.1.3.1. Formación Docente (Han tomado cursos en los últimos 5 años):

General

Del total de los docentes de las IES seleccionadas un 83.8% se ha formado en los últimos 5 años, igualmente es de llamar la atención que el restante 16.2% no se ha formado en este tiempo o simplemente no contestó.

Si la pregunta “¿En los últimos 5 años, se ha formado y/o actualizado en cursos para el desarrollo docente promovidos por su institución?” es afirmativa, hay cuatro rubros que abarcan el total de horas (1 Menos de 20 horas, 2 Entre 20 y 40 horas, 3 Entre 41 y 60 horas, 4 Más de 60 horas, aquellos que no contestaron a la pregunta).

El resultado más predominante de los rubros mostrados en la gráfica # 5, es aquel en el que los Docentes señalan que han acudido o han estado más de 60 horas en cursos de Formación Docente, mostrando un 45.7%.

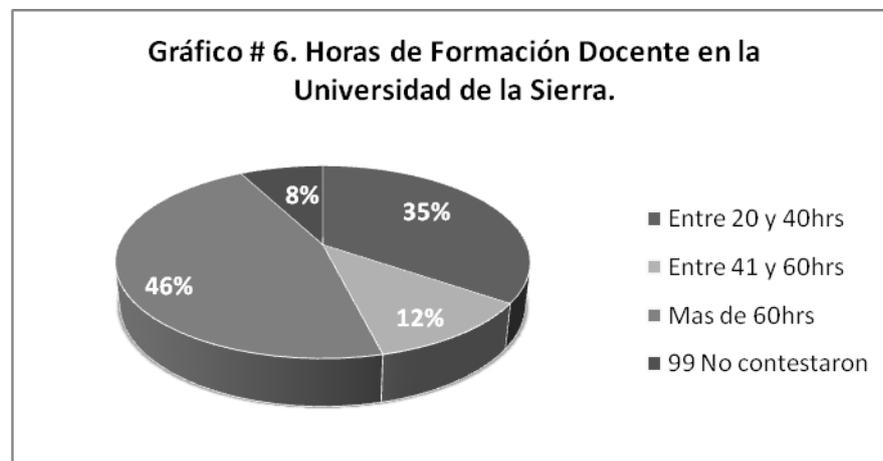


Fuente: Elaboración propia.

Universidad de la Sierra

El 100% de los docentes de la Universidad de la Sierra se ha formado para el ejercicio de la docencia en los últimos 5 años.

En el gráfico # 6, se puede observar que un poco menos de la mitad de los docentes de la Universidad de la Sierra han tomado cursos en los últimos 5 años con una duración de más de 60 horas.

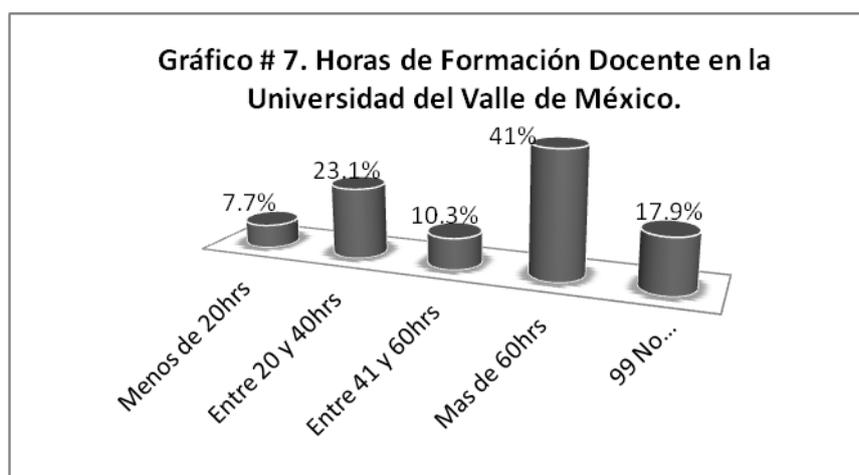


Fuente: Elaboración propia.

Universidad del Valle de México

El 82.1% de los docentes de esta Universidad ha llevado cursos de formación docente en los últimos 5 años. Mientras que el otro 17.9% no se ha formado o simplemente no contestó esta pregunta.

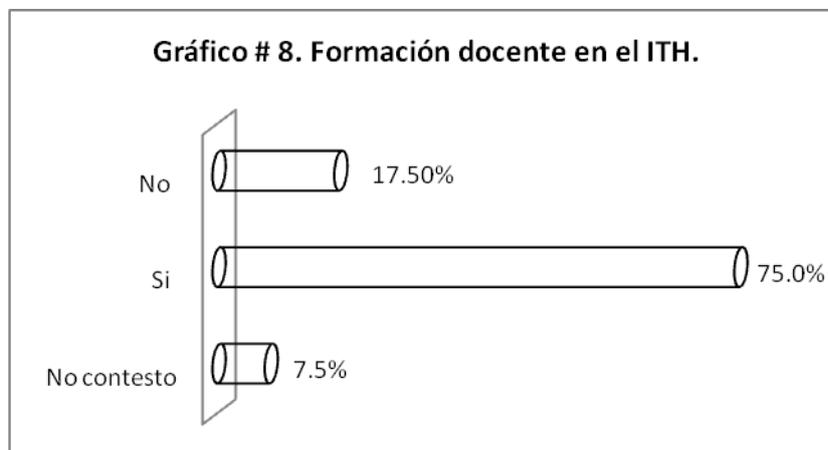
En el gráfico # 7, se puede observar que los docentes de esta Universidad han tomado cursos en los últimos 5 años con una duración de más de 60 horas.



Fuente: Elaboración propia.

Instituto Tecnológico de Hermosillo

En la gráfica # 8, muestra que la mayoría de los docentes de este instituto si han tomado cursos estos últimos 5 años, y es alto el porcentaje de aquellos que no contestaron o que eligieron la opción no.



Fuente: Elaboración propia.

El 75% de los docentes que se centraron en la respuesta Si, tuvieron los siguientes resultados (ver siguiente tabla) en cuanto a las horas empleadas en sus cursos de estos últimos 5 años, destacando el porcentaje en la opción de Más de 60 horas (Ver tabla 9).

Tabla 9. Horas empleadas en los cursos tomados por los docentes del ITH.

Horas	f	%
Menos de 20	1	2.5
Entre 20 y 40	3	7.5
Más de 60	20	50.0
No contesto	16	40.0
Total	40	100.0

Fuente: Elaboración propia.

4.1.3.2. Grado Académico:

General

En la tabla # 10, se puede observar que la mayoría de los docentes de las IES (Instituciones de Educación Superior) tienen un grado máximo de Maestría,

seguido del grado de Licenciatura, después Doctorado y por último, la Especialidad.

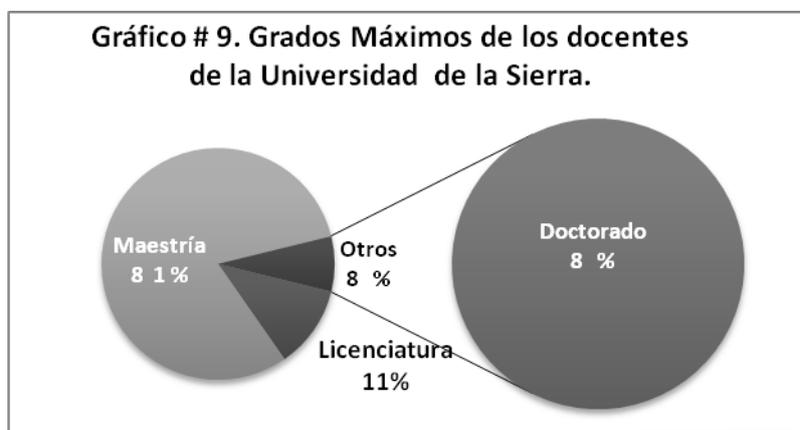
Tabla 10. Máximo Grado Académico de las IES.

Grado	f	%
Licenciatura	30	28.6
Maestría	65	61.9
Especialidad	3	2.9
Doctorado	6	5.7
Total	105	100.0

Fuente: Elaboración propia.

Universidad de la Sierra

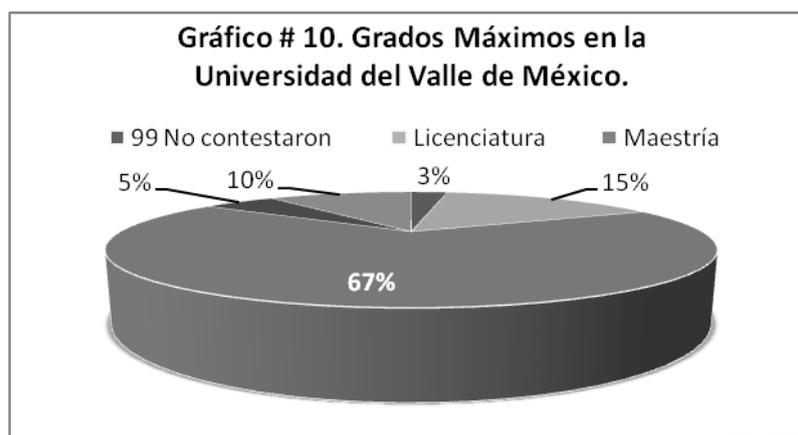
A continuación en la gráfica # 9, se puede ver que en la presente universidad destaca mucho el grado de Maestría, entre sus docentes de tiempo completo, seguido del grado de Licenciatura y por último, el grado de Doctorado. Por lo que vemos que casi coincide con los datos generales.



Fuente: Elaboración propia.

Universidad del Valle de México

Lo que se observa a continuación en el gráfico # 10, es que la mayoría de los docentes tienen el grado de Maestría, semejante a la Universidad de la Sierra.



Fuente: Elaboración propia.

Instituto Tecnológico de Hermosillo

En la siguiente tabla # 11, se muestran los resultados de los grados académicos de los docentes del Instituto tecnológico de Hermosillo: están parejos tanto los que tienen licenciatura como aquellos que tienen posgrados (maestrías y especialidades). Es interesante ver que ni un docente señaló el nivel de doctorado.

Tabla 11. Máximo Grado de los docentes en el ITH

Grado	f	%
Licenciatura	21	52.5
Maestría	18	45.0
Especialidad	1	2.5
Total	40	100.0

Fuente: Elaboración propia.

4.1.3.3. Experiencia Docente en Educación Superior:

General

La siguiente tabla # 12, nos expresa cuantos años de experiencia como docentes tienen los docentes de las IES: fluctúan entre 1 y 10 años teniendo como porcentaje (juntos los dos primeros rubros) un total de 52.3%, y por el otro extremo otros docentes opinaron que tienen más de 16 años de experiencia docente 39.2%.

Tabla 12. Años de Experiencia Docente en Educación Superior de las IES.

Años	f	%
De 1 a 5 años	31	29.5
De 6 a 10 años	24	22.8
De 11 a 15 años	7	6.6
De 16 a 20 años	21	20.0
Más de 20 años	20	19.2
Total	105	100.0

Fuente: Elaboración propia.

Universidad de la Sierra

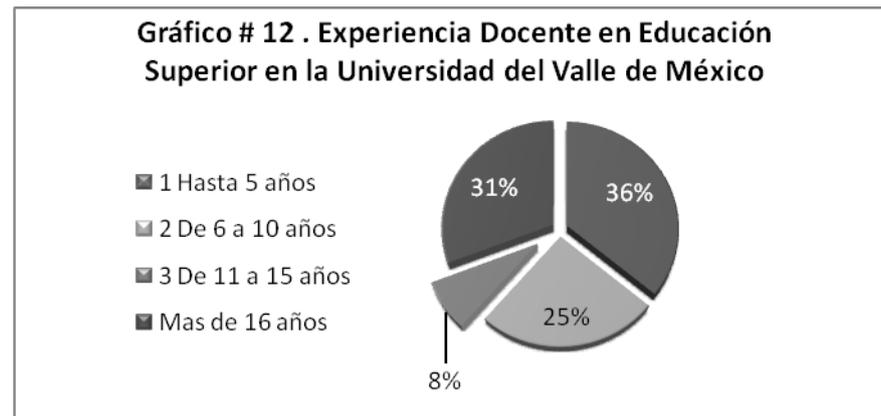
Los Docentes de la Universidad de la Sierra muestran los siguientes porcentajes de acuerdo a los años de experiencia docente en cada rubro estipulado para esta pregunta, mostrándonos que los docentes de dicha institución tienen pocos años de experiencia en la Educación Superior, entre 1 y 10 años como máximo (Ver gráfica 11).



Fuente: Elaboración propia.

Universidad del Valle de México

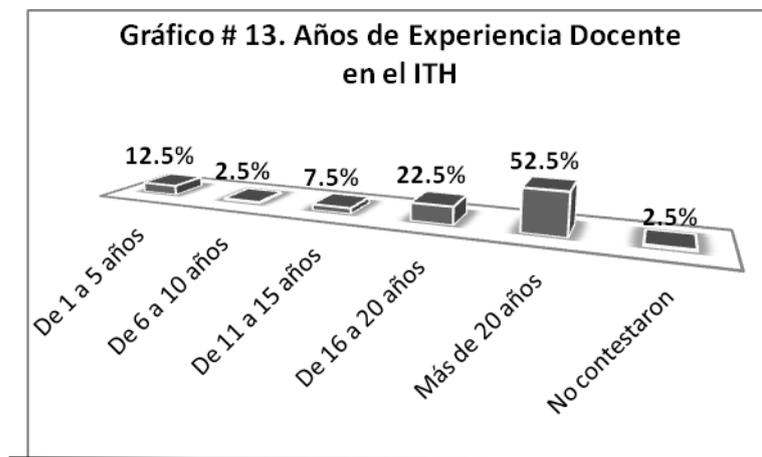
En el presente gráfico # 12, muestra que los docentes de la Universidad del Valle de México varían un poco de los de la Universidad de la Sierra ya que más de una tercera parte de docentes tienen pocos años de experiencia, quedando la mayoría en los extremos.



Fuente: Elaboración propia.

Instituto Tecnológico de Hermosillo

En la gráfica # 13, se muestra que los docentes del ITH tienen más de 20 años de experiencia docente 52.5%, es importante mencionar que es la IES que tienen a los docentes con mayor edad y que por lo tanto es la IES en la cual los docentes tienen mayor experiencia.



Fuente: Elaboración propia.

4.1.4. Análisis e Interpretación sobre Creencias del Docente

Para el análisis de los resultados de creencias, en primer lugar se agruparon los puntajes de manera tal que nos permitieran formar dos grupos que representaran creencias de distinto tipo de los docentes: 1) creencias centradas en el aprendiz y en el aprendizaje y 2) creencias centradas en la enseñanza y en el que enseña. Se encontró que la mayor parte de los docentes presenta

creencias centradas en el aprendizaje (factores 1 y 3) mientras en el factor 2 están centrados en la enseñanza (Ver tabla 13).

Tabla 13. Distribución de los puntajes del instrumento por nivel de importancia

Factores	Baja importancia a la motivación y el apoyo		Alta importancia a la motivación y el apoyo	
	f	%	f	%
Creencias centradas en motivación y apoyo al aprendiz	8	7.6%	91	86.7%
Creencias centradas en el docente	Centrado en los docentes		Centrado en los alumnos	
	f	%	f	%
	63	60%	37	35.2%
Creencias centradas en la enseñanza	Centrada en la enseñanza		Centrada en el aprendizaje	
	f	%	f	%
	10	9.5%	83	79%

Para determinar si se podía establecer de manera significativa una tendencia en los puntajes de los factores se utilizó una prueba t de Student para una misma muestra con la cual se compararon los puntajes con la media teórica de $\mu = 2.5$ (ver tabla # 14). Se encontró que los puntajes obtenidos en el factor 1 son significativamente superiores a la media teórica lo cual indican que los docentes se encuentran centrados en el aprendizaje y/o aprendiz. En lo relativo al factor # 2, se encontró que los puntajes estaban significativamente por debajo de la media teórica lo cual indica que los docentes se encuentran centrados en el que enseña y no tanto en el estudiante. Por último, los puntajes relacionados con las creencias centradas en la enseñanza (factor 3) son significativamente

superiores a la media teórica, lo cual indica que los docentes tienen creencias centradas en el aprendizaje y el estudiante.

Tabla 14. Comparación de las medias de los factores con la media teórica ($\mu=2.5$)

Factores	X	t	gl	Sig.
F1. Creencias centradas en motivación y apoyo al aprendiz	2.94	8.299	98	.000
F2. Creencias centradas en el docente	1.99	.9083	99	.000
F3. Creencias centradas en la enseñanza	2.67	3.965	92	.000

* $p \leq .05$

A través de una prueba *t Student* se determinó si existen diferencias significativas entre las varianzas de los factores y las variables horas de formación y actualización docente, grado máximo y horas dedicadas a las actividades de docencia (preparación de clases, asesoría de estudiantes, elaboración de materiales, evaluación de tareas, etc.), encontrándose que dichos puntajes muestran diferencias significativas entre el factor 1 y el factor 3 con la variable de Horas de formación docente y entre el factor 1 con la variable Grado máximo (ver tabla 15).

Tabla 15. Resultados de la *t Student* entre los factores y variables.

Variable	Factores	T	Sig.	gl	Media	D.S
Horas Formación Docente	1	-2.79	.007*	68	2.51-2.79	.46
	2	.329	.743	74	2.02-2.06	.46
	3	-3.08	.003*	73	2.63-3.01	.46
Grado Máximo	1	-2.75	.007*	90	2.49-2.75	.45
	2	-.846	.400	97	1.92-2.02	.45
	3	-1.192	.234	96	2.83-2.98	.45
Horas actividades de docencia	1	.396	.738	90	2.65-2.69	.50
	2	.335	.693	97	1.96-2.00	.50
	3	-.002	.998	96	2.93	.50

$p \leq .05^*$

Factores:

1 = Creencias centradas en la motivación y el apoyo al aprendiz

2 = Creencias centradas en el docente

3 = Creencias centradas en la enseñanza

Estas diferencias significativas implican que mientras mayor es el número de horas de formación para la docencia y el grado académico que tiene el propio

docente, éste valora más la motivación y el apoyo que pueda brindarse a los estudiantes que las competencias y habilidades docentes dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Capítulo 5. Resultados Cualitativos

Introducción

En el presente apartado se analizan los resultados de la investigación en su vertiente cualitativa, la cual consistió en el acopio de información mediante la realización de entrevistas a académicos con apoyo en diferentes guiones semi-estructurados. Se entrevistaron a un total de 8 maestros de tiempo completo, adscritos laboralmente a las 3 IES del estudio (2 en la Unisierra, 2 en la UVM y 4 en el ITH). La estructura que se siguió para presentar los resultados es la siguiente: a) mapa conceptual de cada caso, y b) la descripción narrativa de cada uno de los casos con base en el mapa correspondiente.

La lectura de cada mapa (o sea, cada caso) permite tener una idea sobre cada profesor, en particular de sus creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje, ya sea que estén inclinadas hacia el paradigma tradicional centrado en la enseñanza o hacia el paradigma de aprendizaje centrado en el estudiante o aprendiz; además, con este tipo de análisis es posible darse cuenta de las coincidencias y diferencias que pueda haber entre un docente y otro.

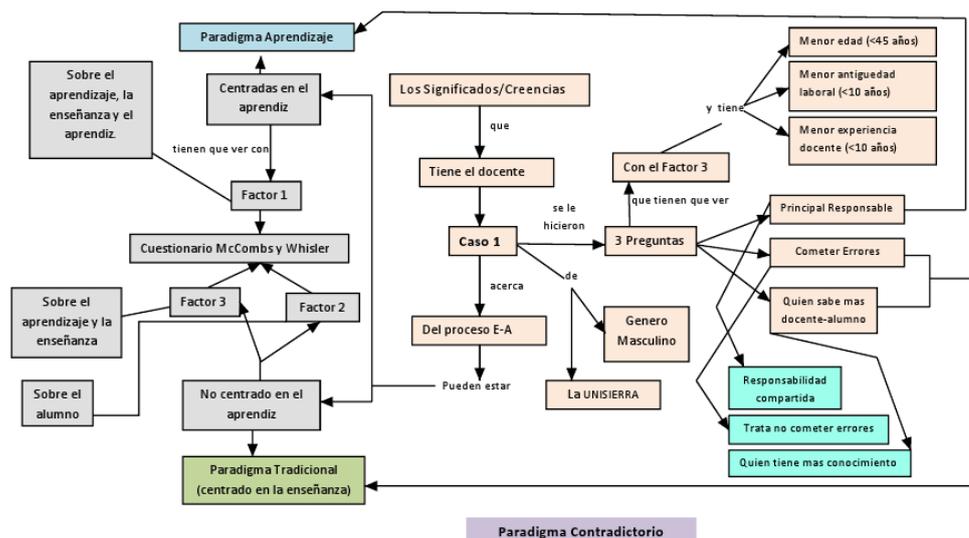
Las categorías que se encontraron en cada uno de los casos son: en azul (paradigma aprendizaje) y en verde (paradigma tradicional) señalados en cada mapa, y hay una tercera categoría para la mayoría de los casos que es el paradigma contradictorio (en color lila) que se le etiquetó de esta manera por no estar inclinado totalmente hacia ninguno de los otros dos paradigmas y, además, por el hecho que los docentes se manifiestan en cierto sentido cuando se trata del nivel discursivo, pero se contradicen cuando se trata de asuntos más relacionados con las prácticas de enseñanza, es decir, dicen una cosa pero hacen otra.

La secuencia que se siguió para el análisis de resultados desde este enfoque cualitativo obedece a que se utilizaron 2 guiones de entrevistas semi-estructuradas, uno enfocado al factor 3 (creencias no centradas en el aprendizaje sobre el aprendizaje y la enseñanza) aplicado a docentes con menor edad (vida), experiencia docente y antigüedad laboral, a los cuales se les realizaron 3

preguntas que son: 1. *¿Se siente el principal responsable de qué y cómo aprenden sus aprendices? ¿Por qué?;* 2. *¿Se permite cometer errores frente al grupo de clases? Si/no ¿por qué?;* y 3. *¿Cree que los docentes saben más que los alumnos? Si/no ¿por qué?* El segundo guion enfocado en el factor 1 (creencias centradas en el aprendiz, sobre el aprendizaje, la enseñanza y el aprendiz) se usó con docentes de mayor edad, experiencia docente y antigüedad laboral, a los cuales se le aplicaron 4 preguntas que son: 1. *¿Sus estudiantes demuestran un mayor respeto por aquellos docentes a los que pueden ver como personas reales con las que se pueden relacionar y no simplemente como profesores?;* 2. *¿Sus estudiantes rinden más en aquellas clases en las que lo anima a expresar sus creencias y sentimientos personales?;* 3. *¿Su aceptación de sí mismo como persona tiene más peso en la efectividad de sus clases que el conjunto de sus aptitudes de enseñanza?;* y 4. *¿Ver las cosas desde el punto de vista de sus estudiantes es la clave para que ellos obtengan un buen rendimiento escolar?* Especificando con esto que las 3 primeras entrevistas son del primer guion (3 preguntas) y las otras 4 son del segundo guion (4 preguntas).

A continuación se describen cada uno de los casos.

Figura 2. Entrevista Caso 1.



Caso 1.

Con respecto a los resultados obtenidos del caso 1, se puede decir que este docente de género masculino de la Unisierra se encuentra más orientado hacia el paradigma tradicional ya que de las 3 preguntas que se le hicieron, 2 resultaron ser de tipo tradicionalista, y la otra orientada hacia el paradigma de aprendizaje. Pero al estar inclinado hacia los dos paradigmas se dedujo que este docente tiene un paradigma contradictorio ya que dice una cosa pero a su vez hace otra. Para esto la primera pregunta es la que está inclinada hacia el paradigma de aprendizaje y tiene que ver con que si el docente se siente el principal responsable de qué y cómo aprenden sus alumnos, se inclinó hacia este paradigma ya que el docente señaló lo siguiente:

Pregunta 1. “Los nuevos modelos de aprendizaje centran al profesor como facilitador del conocimiento, siendo que tienen que ser una responsabilidad compartida en el proceso enseñanza-aprendizaje. Si bien es cierto el profesor es el responsable de la materia y de inculcar que los alumnos construyan su conocimiento, también es responsabilidad del alumno construir e invistir dicho conocimiento”.

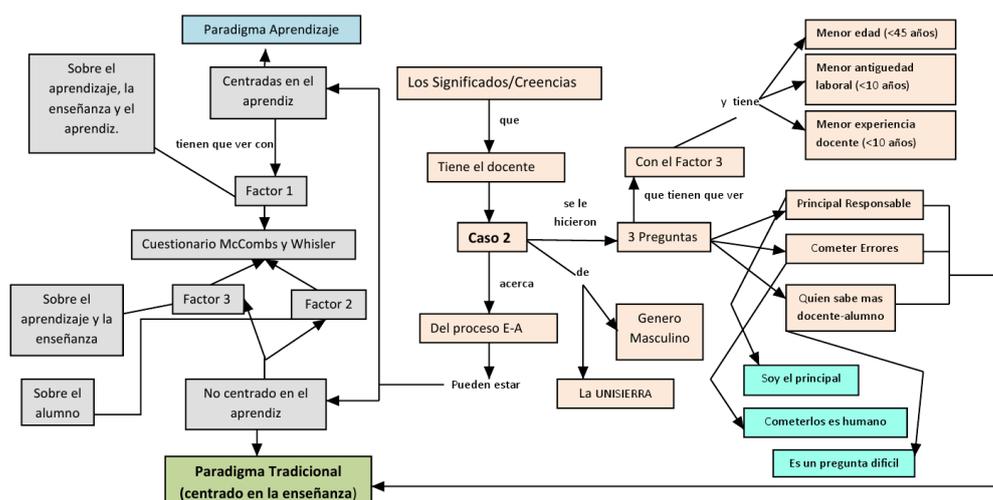
Es en esta parte de la entrevista en la cual nos habla sobre los nuevos modelos de aprendizaje y otras cosas, las cuales no coinciden con las otras dos preguntas de la entrevista que se orillaron a lo tradicional como son la pregunta 2, que tiene que ver con que si se permite cometer errores al estar frente al grupo, y la 3, que está relacionada con quien sabe más el docente o el alumno y las respuestas son las siguientes:

Pregunta 2. “Trato en más de lo posible el no cometer errores, pero a veces es importante no cometerlos, preparo de antemano mi clases para que eso no suceda, pero hay veces que datos o ciertos estadísticos no los recuerdo de momento o cierto autor, etc....”

Pregunta 3. “si la pregunta es de manera general, si creo que el maestro tenga más conocimiento que el alumno. Uno como docente tiene que estar constantemente actualizándose (mi caso), mediante lecturas, congresos, etc. para tener un mejor desempeño dentro del aula y evitar

lo de la pregunta 2 el cometer errores, es importante que nosotros le demos seguridad al alumno al momento de estar frente a ellos”.

Figura 3. Entrevista Caso 2.



Fuente: Elaboración propia basada en la entrevista del Caso 2.

Caso 2.

En lo que se refiere al caso 2, se puede observar que es un docente de género masculino y que es la Universidad de la Sierra, a su vez se ve claramente la tendencia tradicionalista que tiene este docente (ver mapa caso 2). Las 3 respuestas del docente son las siguientes:

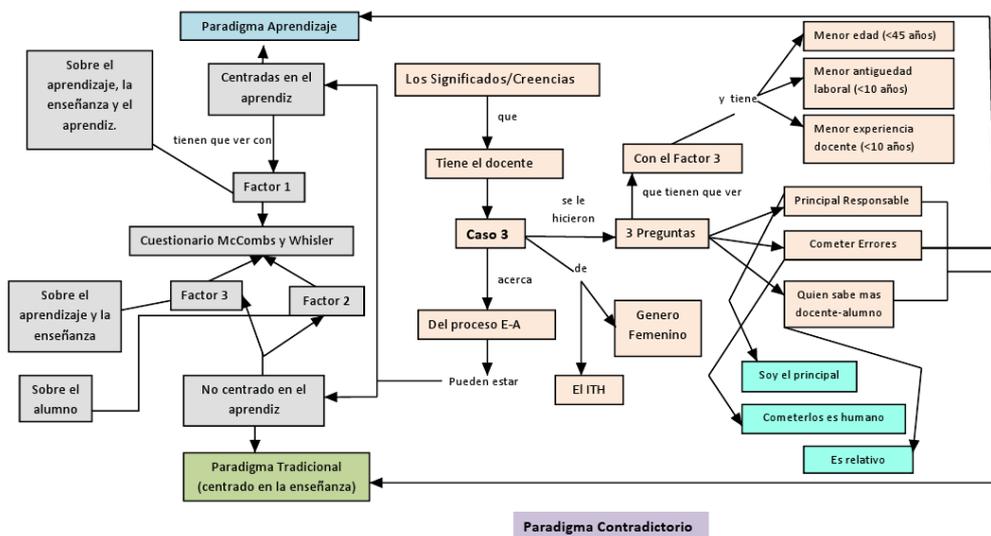
Pregunta 1. “Si soy el principal...porque soy el principal, porque por eso me pagan, por que esa es la labor del docente, el estudiante no es responsable del que el grupo aprenda, el estudiante es responsable de lo que le corresponde a él captar y quedarse con lo que considera el pertinente del aprendizaje, pero el responsable de que el proceso enseñanza-aprendizaje se dé es el profesor”;

Pregunta 2. “Si cometer errores es humano, pero perseverar en el error pues es peligroso... El error es un reflejo normal de la labor del docente”.

Pregunta 3. “El docente más que buscar una competencia de quien sabe del alumno o estudiante debe de buscar el complemento del conocimiento nosotros los docentes todos los días aprendemos cosas nuevas de los estudiantes sería pues muy enriquecedor que todos los alumnos supieran más que tu de algo en específico, y así uno lo puede reproducir y lo puede recrear en el aula de clase, pero de hablando de la temática quizás el profesor está obligado no a saber más que los alumnos pero si a saber lo suficiente para que pueda generarse el proceso de enseñanza-aprendizaje, se vale que un estudiante conozca mas o sepa más de un aspecto no pero en la generalidad es difícil que se dé”

Se pudo observar que tan inclinadas están las respuestas hacia el modelo tradicionalista con lo cual se puede decir que este docente tiene un sistema rígido en el aula.

Figura 4. Entrevista Caso 3.



Fuente: Elaboración propia basada en la entrevista del Caso 3.

Caso 3.

En cuanto a la docente del Instituto Tecnológico de Hermosillo (caso 3) se puede decir que esta no está orientada a ninguno de los dos paradigmas (tradicional-aprendizaje), y por lo tanto, tiene un paradigma contradictorio ya que 2 de las 3

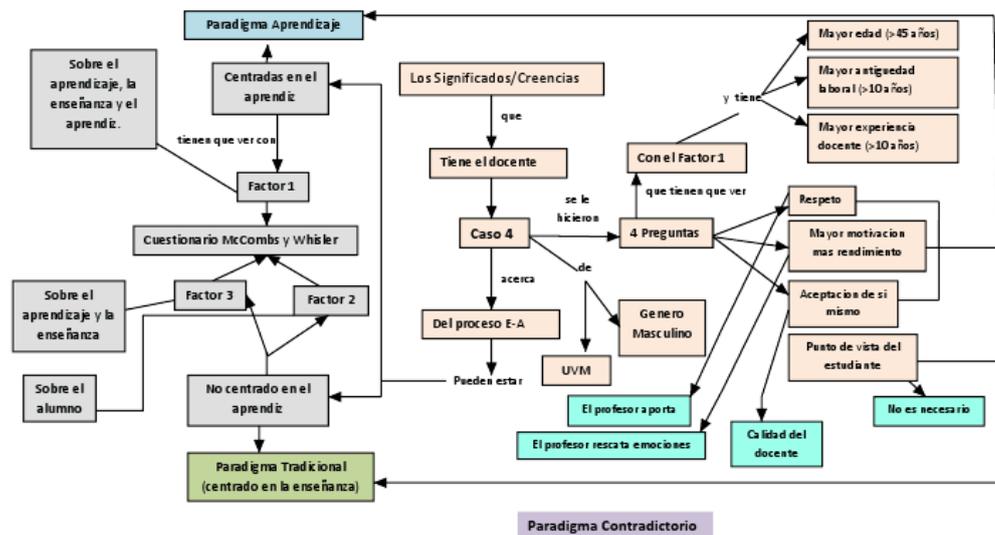
preguntas las tiene inclinadas hacia lo tradicionalista y la otra al modelo de aprendizaje. Se puede observar dicha controversia en sus respuestas las cuales son:

Pregunta 1. “Como docentes somos netamente responsables de lo que aprenden por que es nuestro conocimiento lo que tenemos que transmitir, y somos el principal responsable hay cierto porcentaje que nosotros tenemos como responsabilidad y el estudiante tiene otra parte, tiene que poner un poquito de su parte para aprender”. Inclinada hacia lo tradicional.

Pregunta 2. “Está permitido por supuesto por que todos somos humanos y obviamente no tenemos la verdad absoluta de todo o tal vez no tenemos todo el conocimiento de ciertos casos que se pueden dar en la clase, salen de repente dudas que te hacen patinar no, pero el docente tiene que tener la humildad frente al alumno para admitir que no sabe, porque está permitido cometer un error, pero yo creo también que es el deber del maestro admitir el error para que el estudiante vea que somos humanos, por que si tú tienes esa soberbia de decir yo sé todo realmente el error se agrava y se queda ahí, y la finalidad del aprendizaje no se da”. Inclinada hacia el aprendizaje.

Pregunta 3. “Si es algo nuevo probablemente si tengas mas conocimiento que el alumno en ciertas cosas pero eso no es una regla no entonces eso es todo”. Inclinada hacia lo tradicional.

Figura 5. Entrevista Caso 4.



Fuente: Elaboración propia basada en la entrevista del Caso 4.

Caso 4.

En lo que se refiere al caso 4, podemos observar que es un docente de género masculino de la Universidad del Valle de México. el cual a su vez tiene mayor edad, antigüedad laboral y experiencia docente a comparación de los primeros 3 casos.

En el mapa del caso 4, se puede observar que las primeras 3 preguntas que se le hicieron a este docente están inclinados al paradigma de aprendizaje y la ultima al tradicional. Teniendo como resultado un paradigma contradictorio ya que sus respuestas fueron las siguientes:

Pregunta 1. Existe una pragmática en la universidad a la que asisto, el profesor que le puede aportar directamente a su formación, a la consecución de cualquier objetivo esperado, ese es el valor que interesa”.

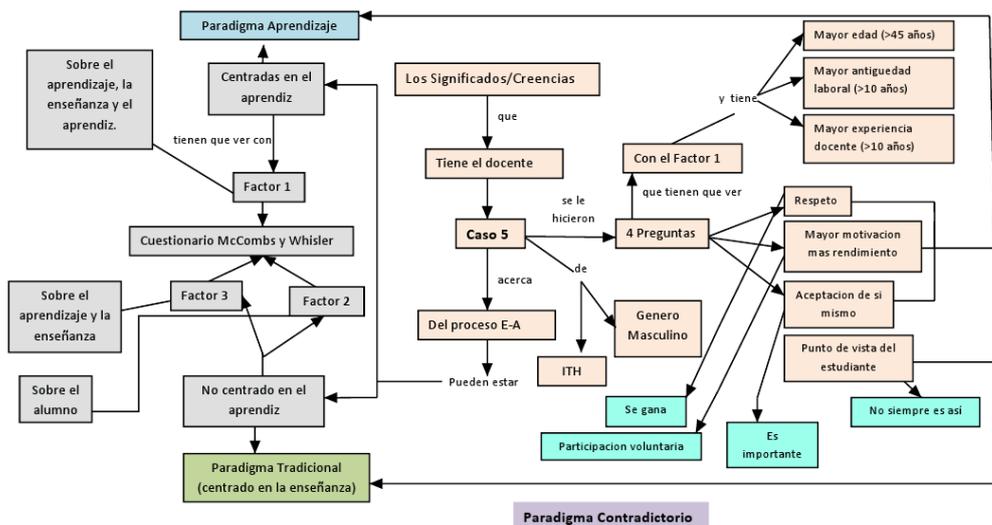
Pregunta 2. “Efectivamente, el profesor que rescata las sensaciones, la experiencia y los sentimientos, creencias de sus alumnos, las profesa durante la clase de manera abierta y positiva, encuentra la empatía

natural y tiene mayor respuesta en función de las estrategias de enseñanza diseñadas para el alcance del objetivo del profesor”.

Pregunta 3. “En la mayoría de los casos, es así, responde la experiencia docente, el buen manejo de los campos de conocimiento en juego, la clarificación de los desempeños que participan con sentido de logro. Todo ello, en el docente, tiene una carga de aceptación en sí mismo, y está ligado directamente a la calidad del rol docente a seguir en la clase”.

Pregunta 4. “No necesariamente, la clase es una profunda interacción, y en la mayoría de veces unas se inclinan hacia un lado y las otras tienen sentido con la calidad de los contenidos”.

Figura 6. Entrevista Caso 5.



Fuente: Elaboración propia basada en la entrevista del Caso 5.

Caso 5.

Concerniente al docente de género masculino y perteneciente al Instituto Tecnológico de Hermosillo (caso 5) se puede observar una clara semejanza con el caso anterior (4) ya que tienen el mismo patrón de respuesta, al igual que es casi la misma edad, antigüedad laboral y experiencia docente pero no es de la

misma IES. Las respuestas que nos proporciono a dichas preguntas fueron las siguientes:

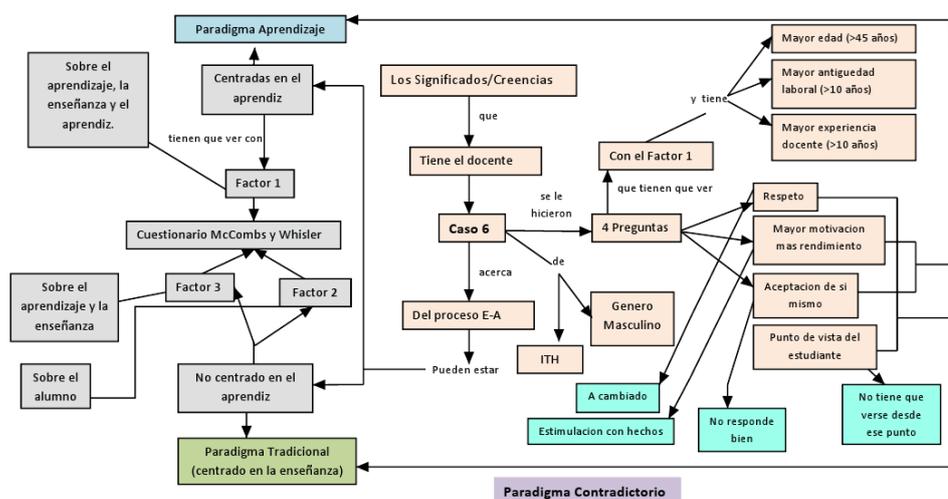
Pregunta 1. Bueno el respeto se lo debe ganar el docente mediante un control de la clase, y al mismo tiempo interrelacionarse con el alumno, en una forma de respeto mutuo.

Pregunta 2. “Considero que el estudiante rinde mejor, cuando se les pide su participación voluntaria, es decir que expongan lo que entendieron desde su punto de vista sobre el tema a analizar, teniendo cuidado de que su participación no sea inhibida por el resto del grupo.

Pregunta 3. “Pienso que el autoestima de uno mismo juega un papel importante a la hora de tener que actuar como líder del grupo, pero desde luego que tiene uno que apoyarse en los conocimientos adquiridos con el tiempo y la experiencia en cuanto a impartir clase auxiliado de diversas herramientas didácticas como son técnicas ante grupo dependiendo del tipo de grupo a trabajar, material didáctico adecuado, etc”.

Pregunta 4. “Bien esto no siempre es así, ya de uno debe investigar el tipo de conocimiento con el cual el estudiante viene preparado, pone conocer sus debilidades y fortalezas”.

Figura 7. Entrevista Caso 6.



Fuente: Elaboración propia basada en la entrevista del Caso 6.

Caso 6.

A lo que corresponde al caso 6, basado en los resultados que arroja en el mapa, se puede decir que este docente de género masculino del Instituto Tecnológico de Hermosillo tiene un paradigma contradictorio, ya que esta de forma equivalente en los dos paradigmas, no como en los otros casos que tenía la mayoría de las respuestas inclinadas hacia un lado. Las preguntas 1 y 4 están inclinadas hacia lo tradicional y la 2 y 3 hacia el aprendizaje. Sus respuestas a ellos son:

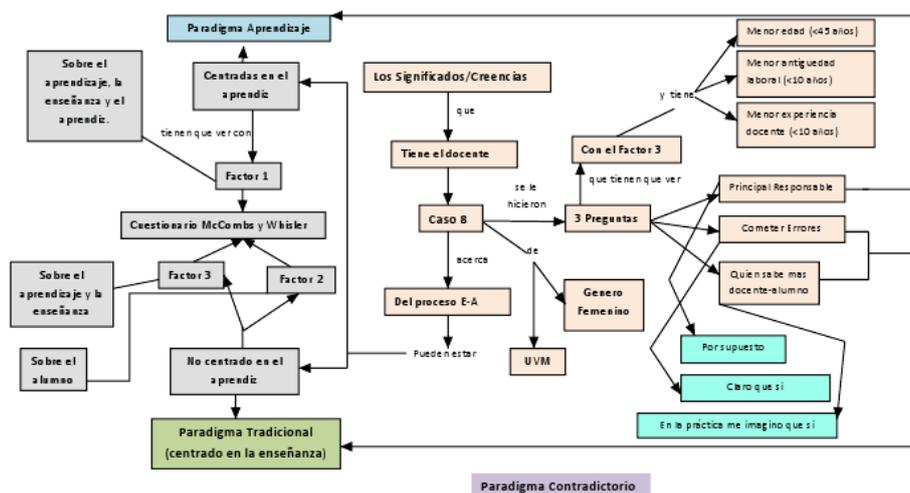
Pregunta 1. "Pues yo pienso que en la actualidad este punto eh ya no tiene la misma trayectoria que antiguamente, por que los valores han cambiado mucho a partir de que los padres no se quieren hacer responsables de ellos, pues por lo tanto los valores han cambiado mucho y el estatus que antiguamente tenía el maestro también se da devaluando".

Pregunta 2. "Si, especialmente cuando se estimula con hechos prácticos y reales. (Usted da este tipo de apoyo a sus estudiantes) Si y me ha tocado especialmente cuando se le habla de cuestiones físico/químico y que vean la relación que existe no".

Pregunta 3. "Si, o sea ya lo demás viene por añadidura cuando ya tienes tu ciertos tiempo impartiendo materias".

Pregunta 4. "Pues yo creo que ahí, el punto de vista de ellos, el maestro tiene que tener un programa, pero no forzosamente tiene que verse las cosas desde ese punto, se pueden compartir las inquietudes que tienen ellos pero tienes que tener un programa"

Figura 9. Entrevista Caso 8.



Por último, el caso 8 es un docente de género femenino de la Universidad del Valle de México, joven, con 2 años aproximadamente de experiencia docente en educación superior y tiene una clara tendencia a estar centrada en el aprendiz. Sus respuestas durante la entrevista fueron las siguientes:

Pregunta 1. “Por supuesto es primordial que se tenga una buena relación entre docente-alumno ya que con eso se logra un mejor ambiente dentro del aula, respeto y sobre todo un buen aprendizaje”.

Pregunta 2. “Si claro que sí, todos cometemos errores y debemos ser sinceros, bueno al menos yo acepto en mis clases cuando cometo un error y trato de remediarlo en el momento”.

Pregunta 3. “Yo digo que, en cuanto al contenido de la materia, es el docente el que tiene más conocimiento que el alumno, aunque me imagino que el alumno puede tener ciertos conocimientos por medio de prácticas, cursos o investigaciones que hayan hecho ellos mismos”.

Conclusiones

En cuanto a la parte cuantitativa del estudio, referente a las variables se puede concluir que todos los docentes entrevistados fueron de tiempo completo, lo que constituye una ratificación de los fundamentos metodológicos o regla principal que se estableció para este estudio.

El personal de carrera de las tres IES consideradas tiene un nivel académico. De acuerdo a la formación docente un 89.2% se ha formado en los últimos 5 años lo que es muy bueno. Relativo a los años de antigüedad que tienen los docentes son un factor que puede favorecer u obstaculizar un cambio en las creencias educativas. La mayoría de los docentes de las IES (UNISIERRA, UVM e ITH) no tienen mucha antigüedad laboral ya que oscila entre los 8-15 años, mientras que el ITH los docentes tienen antigüedad de más de 20 años en la institución. Por esto, se cree que entre más años de antigüedad tenga el docente se puede adecuar o puede aceptar con mayor facilidad las innovaciones al cambio educativo, pero siempre y cuando este apoyado por cursos de formación docente.

En cuanto a experiencia docente en las 3 IES, la mayor parte de los docentes (aproximadamente 50%) tienen más de 6 años de practicar el trabajo de enseñanza en educación superior.

En lo relativo a las creencias de los profesores -agrupadas para su análisis en tres factores- acerca de la enseñanza y el aprendizaje de las tres IES consideradas en esta investigación, puede afirmarse que la mayoría de los docentes mostró un compromiso con su trabajo de enseñar que se refleja a su vez en tratar de entender las condiciones sociales y afectivas de los alumnos (Lebrija, Flores y Trejos, 2010).

Cabe señalar que el agrupamiento de los ítems en factores, a partir del instrumento de McCombs y Whisler (2000), ha sido modificado ya que se aplicó el instrumento a los docentes encuestados en este estudio y se validó estadísticamente mediante un análisis factorial teniendo como resultados los cambios que se verán a continuación.

Un primer hallazgo general de esta investigación fue el siguiente las creencias de los profesores se encuentran mayormente inclinadas hacia el paradigma centrado en el aprendizaje (Barr, R. & Tagg, J., 1995). Un segundo descubrimiento relevante para el tema de esta tesis es el que se derivó de las relaciones significativas que se encontraron entre los factores de agrupación de las creencias y dos variables: horas de formación docente y grado máximo del profesor. La primera de tales relaciones de significancia se presentó entre la variable de Formación docente (horas de capacitación) y dos factores: factor 1 “Motivación y apoyo al estudiante” y factor 3 “Centrado en la enseñanza”. A partir de este resultado puede pensarse que mientras más formación de índole pedagógico- didáctica tenga el docente, más motivación y apoyo reciben los estudiantes de parte de ellos y a su vez condicionan un mejor ambiente donde trabajar. Este resultado implica que los docentes consideran más importante, para la enseñanza y el aprendizaje, la motivación y el apoyo que pueda brindar el profesor a los estudiantes, que las competencias, conocimientos y habilidades que posea el propio docente. La segunda relación significativa que podría estar explicando en parte los resultados obtenidos en cuanto a las creencias de los profesores, es la que se encontró entre el factor 1 “Motivación y apoyo al estudiante” y la variable Grado Máximo; ante lo cual se puede entender que mientras más alto es el grado escolar que tiene el docente tiende a estar más involucrado con los sentimientos del estudiante.

Con esta tesis se espera haber contribuido al desarrollo de investigación sobre las dimensiones afectivas de la enseñanza, las que evidentemente permitirán desarrollar estrategias para impulsar el logro de mayores niveles de auto-eficacia de los profesores y los alumnos, lo que con seguridad repercutirá en la creación de climas más favorables para el aprendizaje (García, B.; 2009).

García, B. (2009) comenta en su estudio que crear un clima afectivo en la clase favorece el aprendizaje, lo cual está relacionado con la reconfiguración que se realizó del factor 1 de McCombs y Whisler hacia un nuevo factor 1 que hemos denominado “Creencias centradas en la motivación y apoyo al aprendiz”. La

autora dice: “Los estudiantes cuyos maestros demuestran claridad en sus exposiciones, los valoran mejor, expresan mayor satisfacción con el aprendizaje y mejores puntuaciones en el aprendizaje cognitivo y afectivo”.

Mientras que en el estudio de Lebrija, Flores y Trejos (2010) se menciona que las creencias de los profesores acerca de sus alumnos se asocian con aspectos que la corriente constructivista plantea como importantes de considerar para favorecer que los alumnos sean autónomos y se sientan motivados hacia el aprendizaje.

En cuanto a los resultados cualitativos se pudo constatar que las creencias que tienen los docentes acerca del aprendizaje y la enseñanza, se encuentra asociada con factores como la edad, la antigüedad laboral y la experiencia docente. Se pudo observar que 4 docentes, los de menor edad, menor antigüedad laboral y experiencia docente, tendieron a estar más cerca de un enfoque tradicionalista que se corresponde con el factor 3 del cuestionario de McCombs y Whisler. Por otro lado, los otros 4 docentes que tienen mayor edad, mayor antigüedad laboral y experiencia docente tendieron a estar más cerca del paradigma de aprendizaje que está implicado en el factor 1.

Aunado a este hallazgo, fue posible identificar que esta tendencia en la inclinación de las creencias de los docentes hacia uno de dos paradigmas, no se presenta de manera pura y contundente sino de forma contradictoria como una especie de paradigma intermedio, dando paso a la construcción de lo que podría resultar en una tercera categoría en los significados de los docentes: creencias orientadas por un paradigma combinado entre el enfoque centrado en la enseñanza y el centrado en el aprendizaje.

En los dos casos, hubo extremos marcados como lo fue el caso 2 que estuvo totalmente inclinado hacia lo tradicional y el caso 7 que estuvo centrado totalmente en el aprendizaje (ver capítulo 5) .

El hallazgo principal de esta tesis fue de corte estadístico, se encontró una relación en la regresión lineal entre el factor 1 “Creencias centradas en la motivación y apoyo al aprendiz” y la variable “Horas de capacitación docente

recibida en los últimos 5 años”. Este resultado indica que mientras más horas de capacitación para la docencia recibe el profesor, más centrado está en las creencias relacionadas a la motivación y apoyo al aprendiz; lo cual a su vez crea un mejor ambiente, por lo tanto, un mejor aprendizaje dentro del aula. Cabe notar que este hallazgo no fue encontrado en algún otro estudio relacionado con las creencias de los profesores, por lo cual puede ser considerado como un aporte relevante para los estudios relacionados con este tema y, a su vez, este hallazgo puede servir para otros estudios.

Propuesta de agenda de investigación

- Se sugiere crear el instrumento de creencias de los profesores con los factores e ítems resultantes del original de McCombs y Whisler (2000) para que sea aplicable en el nivel superior de la educación ya que el original fue implementado solo en educación básica.
- Se recomienda aplicar el instrumento en otras IES de Sonora y a su vez en otros estados de México para validar datos y ver si existen semejanzas o diferencias entre las poblaciones de docentes de los distintos lugares donde se aplique.
- Realizar investigaciones sobre creencias de profesores, empleando el instrumento de McCombs y Whisler en donde se incluyan variables diferentes a las de este estudio para identificar influencias de factores que expliquen la varianza en resultados, además aplicar en otras poblaciones más grandes.

En una investigación (Denegri, 2005) que evaluó el efecto de un "modelo de capacitación en proyectos de aula interdisciplinarios" en profesores de Argentina, los resultados señalan "cambios significativos en las prácticas docentes después de la capacitación, los cuales se mantienen en el tiempo. El autorreporte de los participantes muestra un importante aumento en los sentimientos de autoeficacia y capacidad de innovar". La importancia de la profesionalización de las competencias docentes ha sido trabajada por Sacristán (1992) para quien "el ejercicio reflexivo compartido que se produce en las distintas etapas del proceso de formación tiene efectos no sólo a nivel de la construcción

conceptual de nuevos esquemas interpretativos de la práctica, sino también lleva a cambios sobre la acción".

Otros autores (Navarrete, 2009) estudian la motivación como un factor clave en el éxito de la enseñanza y como una competencia compleja que debe ser desarrollada por los profesores para ser capaces de cumplir con un triple objetivo: suscitar el interés de los estudiantes, dirigir y mantener el esfuerzo y lograr el objetivo de aprendizaje establecido. En este sentido, cobra relevancia el tipo de formación y de actualización de índole pedagógica que adquieren los profesores.

Una sugerencia en materia de políticas educativas. Es el aprendizaje un tema educativo y pedagógico del siglo XXI. Aprender es más importante que enseñar en estos días, es por este motivo que creo importante que además de tener en cuenta el aprendizaje en las aulas se consideren las creencias de los profesores como algo primordial ya que los docentes ejercen un gran impacto en qué y cómo aprenden los estudiantes.

Referencias

- Aguilar, J. (2003). Aproximación a las creencias del profesorado sobre el papel de la educación formal, la escuela y el trabajo docente. *Región y Sociedad: Revista de El Colegio de Sonora*, 15 (26), 73-102. Recuperado en Redalyc.
- Arbesú, M. (2004). Evaluación de la docencia universitaria: una propuesta alternativa que considera la participación de los profesores. *Revista Mexicana de Investigación Educativa: IX* (23), 863-890. Recuperado en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/140/14002305.pdf>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2004). *Documento estratégico para la innovación en la educación superior*. México. ANUIES
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2006). *Consolidación y avance de la educación superior en México: Elementos de diagnóstico y propuestas*. México: ANUIES.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2008). Evaluación, Certificación y Acreditación en la Educación Superior en México. *Hacia la integración del Subsistema para evaluar la Educación Superior (SEES)*. Documento de la Comisión Interinstitucional Especial de ANUIES presentado ANUIES.
- Barr, R. & Tagg, J. (1995). De la Enseñanza al Aprendizaje: un nuevo paradigma para la educación de pregrado. CIEES: Materiales de apoyo a la Evaluación educativa. Vol.27, No.6, bajo el título de: From Teaching to Learning A New Paradigm for Undergraduate Education by Robert Barr & John Tagg. Consultado el 4 de Enero del 2010 en la página Web: <http://www.ciees.edu.mx/ciees/documentos/publicaciones/seriedemateriales/serie24.pdf>
- Brunner, J. (2006). *Actos de Significado: Más allá de la revolución cognitiva*. España: Alianza Editorial.
- Canales, A. (2008). La evaluación de la actividad docente: a la espera de iniciativas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Número Especial*. Recuperado el 2010, en: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-canales.html>

- Castillo, E. (2010). Globalización. Universidad de Sonora: Materia de Prospectiva e Innovación de la Educación Superior, Febrero.
- Castro, A., Meza, D. & Guzmán, J. (1999). *Normas para la práctica docente: formación inicial de maestros*. San Salvador: Ministerio de Educación. República de El Salvador.
- Correa, A.; Cuevas-Martínez, M. & Villaseñor-Ponce, M. (2004). Análisis del pensamiento docente en la Enseñanza Superior. FES Zaragoza, UNAM. México. Consultado el día 30 de Agosto del 2009, en la siguiente página Web: http://www.google.com.mx/search?sourceid=navclient&hl=es&ie=UTF-8&rlz=1T4GGIH_esMX262MX263&q=Porque+son+importantes+las+creencias+de+los+docentes+en+la+educaci%c3%b3n+superior
- Denegri, M. (2005). Proyectos de aula interdisciplinarios y reprofesionalización de profesores: un modelo de capacitación. *Estudios Pedagógicos XXXI* (1), 33-50. Recuperado
- Díaz-Barriga, A. (2005). El profesor de Educación Superior frente a las demandas de los nuevos debates educativos. *Perfiles Educativos*, 27 (108), 9-30.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2006). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill.
- Domenech, F. (1999). *Procesos de Enseñanza-Aprendizaje Universitario: Aspectos teóricos y prácticos*. Madrid: Universitat Jaume
- Estévez, E., Martínez, A., Castro, Loida; Romero, Rita; Krimpe, Josefina; Ketchul, Susana; Mc.Fetridge, Amber & Pérez, Julio. (2003). Creencias de los docentes de la Universidad de Sonora sobre el aprendizaje, la enseñanza y el aprendizaje. Sonora: UNISON-UNO.
- Estévez, E. (2009). *La evaluación en las instituciones de educación superior de Sonora: diagnóstico y propuesta de innovación*. México: Universidad de Sonora.
- Farías, M. (2006). *Políticas y enfoques disciplinarios en la formación de profesores en lenguas extranjeras. El rol de las creencias de los profesores*. Chile: Universidad de Santiago de Chile.
- Figueras, E., García, I. y Higuera, P. (2004). Técnicas de investigación en Pedagogía Social. Fuentes de documentación e información. Pedagogía

social. Consultado el día 18 de mayo del 2010 en:
<http://alojamientos.us.es/pedsocial/archivos/tema19.PDF>

Figuroa Rubalcava, A. E., Gilio, M. C. y Gutiérrez, V. E. (2008). La función docente en la universidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*. Consultado el 15 de febrero de 2010, en:
<http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-figueroagiliogutierrez.html>

Gorodokin, Ida. (2010). La formación docente y su relación con la epistemología. *Revista Iberoamericana de Educación*. México. ISSN 16-81-5653.

Hernández, P. (2003). Formación docente en Educación Superior: la experiencia de un modelo de intervención. *Revista digital de educación y nuevas tecnologías Contexto Educativo*. México: Universidad Tecnológica del Valle del Mezquital en Ixmiquilpan, Hidalgo.

Hernández, J. & Vázquez, J. (2005). Retos de la formación docente ante la sociedad del conocimiento. México: Universidad Autónoma de México UNAM.

Huerta, J., Pérez, I. & Carrillo, G. (2005). Referentes conceptuales para la enseñanza centrada en el aprendizaje. Principios para un aprendizaje permanente. *Revista de Educación y Desarrollo*. Guadalajara, México, pp.35-44.

Lebrija, Analinnette; Flores, Rosa del Carmen; Trejos, Mayra. (2010). El papel del maestro, el papel del alumno: un estudio sobre las creencias e implicaciones en la docencia de los profesores de matemáticas en Panamá Educación Matemática. Editorial Santillana, Distrito Federal, México. Vol. 22, núm. 1, pp. 31-55.

López Segrera, Francisco. (2003). El impacto de la globalización y las políticas educativas en los sistemas de educación superior de América Latina y el Caribe. México. Consultado el 6 de Enero del 2010, en la página web:
<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/mollis/lsegrera.pdf>

Loredo, J., Romero, R. e Inda, P. (2008). Comprensión de la práctica y la evaluación docente en el posgrado a partir de la percepción de los profesores. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*. Consultado el día de mes de año, en: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-loredoromeroinda.html>

- Macotela, S., Flores, R. & Seda, I. (1999). Las creencias de docentes mexicanos sobre el papel de la escuela y del maestro. México. Revista iberoamericana de educación. Consultado el día 14 de mayo del 2010 en la página: <http://www.oie.es/revista.htm>.
- Marqués, P. (1999). Concepciones sobre aprendizaje. UAB. Consultado el día 14 de mayo del 2010 en la página: <http://pememarques.pangea.org/aprendiz.htm>.
- Marqués, P. (2001). Didáctica. Los procesos de enseñanza y aprendizaje. La motivación. UAB. Consultado el día 14 de mayo del 2010 en la página: <http://pememarques.pangea.org/actodid.htm>.
- McCombs, B. y Whisler.(1997), *Learner-centered classroom and school*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- McCombs B. & Whisler, J. (2000). La clase y la escuela centradas en el aprendizaje: Estrategias para aumentar la motivación y el rendimiento. Barcelona, España. Editorial: Temas de educación Paidós.
- Navarrete Ruiz de Clavijo, Belén (2009). La motivación en el aula. Funciones del profesor para mejorar la motivación en el aprendizaje. Innovación y experiencias educativas. Revista digital, No. 15, ISSN 1988 6047. <http://www.inslujan.edu.ar/Docentes/Capacit/MOTIVACION.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (1998.) *La Educación Superior en el Siglo XXI*. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, Francia.
- Pardo, A. (2006). Creencias de profesores y estudiantes acerca de la clase académica. Colombia: Universidad La Salle. Vol.6, No.2, pp. 309-318. Consultada en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/952/95260218.pdf>
- Pérez, J. (2004). Campo disciplinar y práctica académica: el impacto en la trayectoria de los académicos universitarios. COLMEX-Tesis Doctoral.
- Prieto, M. (2008). Creencias de los profesores sobre evaluación y efectos incidentales. Caracas, Venezuela. Revista de Pedagogía. Vol.29, No.84, Pp. 123-144.
- Quihui, A. (2009). Rasgos de la actividad docente en la Universidad de Sonora desde la perspectiva de sus académicos. México. Tesis de Maestría: Universidad de Sonora.

- Reyes Cruz, María del Rosario. (2005) Creencias pedagógicas en profesores universitarios. Comité Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Disponible en línea en: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/at16/PRE1176941356.pdf>
- Rodríguez, J. (2002). La profesión académica en Sonora, énfasis en la docencia. México: Universidad de Sonora.
- Rodríguez, N. (2007). Practicas docentes y mejora en la escuela. Venezuela: Universidad de los Andes. Red de revistas científicas de América Latina y el Caribe. Vol.11, no. 39, pp. 699-708.
- Rueda, M. y Díaz, F. (2004). La Evaluación de la Docencia en la Universidad: Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional. México-UNAM.
- Sacristán y Pérez Gómez (1992). La Enseñanza: Su Teoría Y Su Práctica. Madrid: Akal/Universitaria
- Solar, M. y Díaz, C. (2009). Los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula universitaria: Una mirada desde las creencias de académicos De trabajo social y periodismo. Estudios pedagógicos. XXXV, No. 1:181-197. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/at16/PRE1176941356.pdf>
- Tejada, J. (1998). Los agentes de la innovación en los centros educativos: Profesores, directivos y asesores. Ediciones Aljibe.
- Villoro, Luis. (2008). Creer, Saber, Conocer. Editorial Siglo XXI. México. Consultado el día 23 de Septiembre del 2010, en: http://books.google.com.mx/books?id=30fN2UA3RTUC&printsec=frontcover&dq=Luis+Villoro&hl=es&ei=RkrmTK3HJYO0sAPK6aixCw&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=2&ved=0CCkQ6AEwAQ#v=onepage&q&f=false

ANEXOS

Anexo 1. “Datos Generales”

Anexo 2. “Cuestionario sobre Creencias de los profesores”

Anexo 3. “Guion entrevista 1, para docentes de menor edad, antigüedad laboral y experiencia docente (Factor 3).”

Anexo 4. “Guion entrevista 1, para docentes de mayor edad, antigüedad laboral y experiencia docente (Factor 1).”

“Creencias de los Profesores de Educación Superior de Sonora acerca del aprendizaje y la enseñanza”

Anexo 1

DATOS GENERALES

INSTRUCCIONES: Anote o marque según corresponda en cada pregunta.

1. Institución _____ . A CONTINUACIÓN LAS PREGUNTAS SE RELACIONAN CON EL TRABAJO DOCENTE QUE REALIZA EN ESTA INSTITUCIÓN		
2. Departamento o escuela en la que labora como profesor: _____		
3. Sexo:	Hombre ()	Mujer ()
4. Máximo grado académico, (marque una opción):	1.- Licenciatura 2.- Maestría	3.- Especialidad 4.- Doctorado
5. Disciplina del grado más alto _____		
6. ¿En los últimos 5 años, se ha formado y/o actualizado en cursos para el desarrollo docente promovidos por su institución? _____ Especifique las horas _____		
7. Años de antigüedad laboral en esta IES: _____	8. Edad: _____	9. Años de experiencia docente en educación superior: _____
10. Número de horas a la semana que dedica a las actividades docentes: preparación de materiales para sus clases, asesoría a estudiantes, revisión y calificación de trabajos de estudiantes, etc. _____		
11. Realiza actividades docentes en otra IES: _____ En caso afirmativo, especifique en cuántas IES _____ y el número de horas a la semana que dedica a las actividades docentes (cursos y otras señaladas) _____.		

Anexo 2**CUESTIONARIO SOBRE CREENCIAS DE PROFESORES**

Este cuestionario busca saber qué piensan los maestros de Educación Superior acerca del aprendizaje y la enseñanza (Adaptado de McCombs y Whisler).

INSTRUCCIONES: Lea cada una de las siguientes afirmaciones. Después decida su grado de acuerdo o desacuerdo con ellas y señale con una X la columna que corresponda a su respuesta. Haga caso de su primera impresión y no dedique un tiempo excesivo a meditar sobre cada enunciado o cuestión. Por favor, conteste todas las cuestiones.

	Cuestiones	Muy en desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	Acuerdo
1	Los estudiantes demuestran un mayor respeto por aquellos docentes a los que pueden ver como personas reales con las que se pueden relacionar y no simplemente como profesores.				
2	Las vidas privadas de determinados alumnos son tan disfuncionales que, sencillamente, son incapaces de aprender.				
3	No puedo permitirme cometer errores con mis alumnos.				
4	Los estudiantes rinden más en aquellas clases en las que los profesores animan a sus alumnos a expresar sus creencias y sentimientos personales.				
5	Demasiados estudiantes esperan que se les mime en la escuela.				
6	Si los alumnos no rinden lo suficiente, es preciso que retornen a lo más básico y desarrollen mejores habilidades.				
7	Con el fin de optimizar el aprendizaje, es necesario ayudar a mis alumnos a discutir sobre sus sentimientos y creencias sin sentirse cohibidos.				
8	Es imposible trabajar con estudiantes que se niegan a aprender.				
9	No importa lo mal que un profesor se sienta, él o ella está en la obligación de no dejar que sus alumnos tengan conocimiento de tales sentimientos.				
10	Atender las necesidades sociales, emocionales y físicas de los estudiantes reviste tanta importancia para el aprendizaje como satisfacer sus necesidades intelectuales.				
11	Incluso si disponen de retroalimentación, algunos alumnos son incapaces de descubrir sus errores.				

12	Mi tarea más importante como docente consiste en ayudar a mis alumnos a alcanzar los niveles prefijados que señalan el éxito.				
13	Dedicar un tiempo a crear relaciones afectivas con mis alumnos es el factor más importante para que éstos alcancen un buen rendimiento.				
14	Cuando trato con alumnos difíciles, no puedo evitar sentirme disgustado e inútil.				
15	Si no apunto y dirijo las preguntas de mis alumnos, nunca conseguirán dar con las respuestas correctas.				
16	Ayudar a los estudiantes a entender el modo en que sus creencias sobre ellos mismos influyen en su aprendizaje resulta de tanta importancia como trabajar en sus aptitudes académicas.				
17	Ya es demasiado tarde para prestar ayuda a determinados alumnos.				
18	Conocer realmente bien la materia que imparto es la más importante contribución que puedo hacer al aprendizaje de mis alumnos.				
19	Puedo ayudar a aquellos estudiantes que no demuestran interés alguno en aprender a que tomen contacto con su motivación natural para el aprendizaje.				
20	No importa lo que haga o cuánto me esfuerce, determinados alumnos son irrecuperables.				
21	El conocimiento de los contenidos del área es el requisito más importante para ser un buen profesor.				
22	Los estudiantes se sentirán más motivados hacia el estudio si los docentes logran conocerlos a nivel personal.				
23	La capacidad innata está rígidamente fijada y algunos niños sencillamente no pueden aprender tan bien como otros.				
24	Una de las cosas más importantes que puedo enseñar a mis alumnos es acatar las normas y comportarse como se espera de ellos en las aulas.				
25	Cuando los profesores se sienten relajados y bien consigo mismo, fluye su deseo natural de dar respuesta incluso a los problemas más difíciles que puedan presentarse en una situación de clase.				
26	No se puede exigir de los docentes que trabajen con alumnos que sistemáticamente ocasionan problemas en el aula.				
27	Sin duda los buenos profesores saben más que sus alumnos.				
28	Estar dispuesto a dejar conocer a mis alumnos quién soy yo como persona facilita en mayor medida el aprendizaje que ser una figura de autoridad.				
29	Yo conozco mejor que mis estudiantes lo que necesitan saber y lo que es importante; mis alumnos deben aceptar mi palabra de que algo resultará útil				

	para ellos.				
30	La aceptación de mí mismo como persona tiene más peso en la efectividad de mis clases que el conjunto de mis aptitudes de enseñanza.				
31	Para que se produzca un aprendizaje efectivo, necesito tener el control de la dirección del aprendizaje.				
32	Aceptar a los estudiantes tal como son – sin importar cuál es su comportamiento o su actuación académica – los vuelve más receptivos ante el aprendizaje.				
33	Soy responsable de lo que aprenden mis alumnos y de cómo lo aprenden.				
34	Ver las cosas desde el punto de vista de los estudiantes es la clave para que obtengan un buen rendimiento escolar.				
35	Creo que sólo con escuchar a mis alumnos en actitud receptiva ya les ayudo a resolver sus propios problemas.				

Anexo 3**Guion Entrevista 1**

Objetivo: saber por qué los docentes de las tres instituciones en las que aplique el instrumento tendieron a mostrar medias superiores a 2 en el factor 3 (creencias no centradas en el aprendiz sobre el aprendizaje y la enseñanza) señalando con esto que no se encuentran encaminados a estar centrados en el aprendiz, aprendizaje y enseñanza.

Instrucciones: dar respuesta a cada una de las preguntas que se mencionan a continuación

Preguntas

¿Se siente el principal responsable de qué y cómo aprenden sus aprendices? ¿Por qué?

¿Se permite cometer errores frente al grupo de clases? Si/no ¿por qué?

¿Cree que los docentes saben más que los alumnos? Si/no ¿por qué?

Anexo 4**Guion Entrevista 2**

Objetivo: conocer más a fondo el por qué los docentes que tienen mas experiencia docente, con más de 10 años de antigüedad laboral y mas años de vida, se muestran más inclinados a tener creencias centradas en el aprendiz, aprendizaje y enseñanza, siendo sexo indistinto (femenino o masculino).

Instrucciones: dar respuesta a cada una de las preguntas que se mencionan a continuación (mínimo una cuartilla por pregunta):

1. ¿Sus estudiantes demuestran un mayor respeto por aquellos docentes a los que pueden ver como personas reales con las que se pueden relacionar y no simplemente como profesores? Si/no ¿por qué?
2. ¿Sus estudiantes rinden más en aquellas clases en las que lo anima a expresar sus creencias y sentimientos personales? Si/no ¿por qué?
3. ¿Su aceptación de sí mismo como persona tiene más peso en la efectividad de sus clases que el conjunto de sus aptitudes de enseñanza? Si/no ¿por qué?
4. ¿Ver las cosas desde el punto de vista de sus estudiantes es la clave para que ellos obtengan un buen rendimiento escolar? Si/no ¿por qué?